

Une expérience pédagogique à l'Hôpital de Jour de Marie Abadie

Nous avons souhaité faire connaître ce texte concernant « Une expérience pédagogique à l'hôpital de jour Marie Abadie ».

Madame Marie Pierre Sareiba-Tirard, qui en est l'auteure est éducatrice spécialisée et a travaillé durant trente cinq ans dans ce centre qui fut un IME avant de devenir hôpital de jour en 1970.

Il accueille des enfants âgés de deux ans et demi à douze ans et qui présentent des troubles psychiques graves associés à des pathologies organiques ou génétiques.

C'est à la demande de Dominique Misset, directrice de l'hôpital de jour que Madame Sareiba-Tirard s'est consacrée à l'approche préscolaire d'enfants, qui au fur et à mesure des années, présentaient à l'admission des troubles de plus en plus sévères, ce qui nécessitait que soit constamment remanié ce projet pré-scolaire.

Marie Pierre Sareiba-Tirard a commencé cette expérience remarquable par des recherches et un travail approfondi sur les différentes théories psychopédagogiques alors connues, travail qu'elle a poursuivi au fur et à mesure que d'autres théories et pratiques se proposaient à elle. C'est ainsi qu'elle a petit à petit forgé ses propres méthodes concernant le préscolaire.

C'est un compte rendu de cette expérience vécue, de ce travail et de ses évolutions nécessaires, compte tenu des difficultés rencontrées avec des enfants très dissemblables, que nous proposons à votre lecture.

Nous remercions Madame Sareiba-Tirard d'avoir bien voulu nous autoriser à mettre son texte sur notre site et d'avoir ainsi accepté de partager avec nous, les convictions qui sont les nôtres, à savoir que toujours il faut faire des jonctions entre des difficultés psychiques et cognitives des enfants autistes, qu'ils soient avec ou sans langage.

Marie Dominique Amy, présidente

Réflexion autour de cette entité qu'est le préscolaire

Marie-Pierre Sareiba - Tirard

Novembre 2007

Plan :

I - Définition du poste préscolaire.....	2
a) Dans le projet d'établissement.	
b) Pour le pédagogue	

II - Place du préscolaire.....	4
a) Dans l'institution	
b) A l'extérieur	
c) Formation des stagiaires	
III - Quels sont les critères pour être admis en préscolaire ?.....	4
a) Les capacités potentielles de l'enfant	
b) Le travail en amont : les pré requis.	
c) Les différentes prises en charge	
d) Les pré requis (suite, exemples)	
IV - Quels sont les enfants accueillis ?.....	7
a) L'enfant présentant des troubles du comportement et de la personnalité.	
b) L'enfant présentant une psychoses ou une névrose grave.	
c) L'enfant avec un important repli autistique, souvent sans langage.	
V - Processus pour venir en préscolaire.....	8
Ils s'échelonnent en 4 étapes :	
1) Après un certain temps passé sur le groupe où se travaillent les premiers pré-requis.	
2) Suite à une demande émise lors d'une réunion des cadres ou par l'enfant lui-même.	
3) S'opère, alors, une observation en 3 phases pour évaluer l'enfant.	
4) Suivi ensuite d'un protocole pour la mise en place du travail avec l'enfant.	
VI – Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	10
a) L'enjeu	
« Je veux mais je ne peux pas » !	
« Je peux mais je ne veux pas » !	
b) Nécessité d'un double objectif	
c) Arrêt momentané d'une prise en charge	
L'enfant donne à voir qu'il n'est pas bien.	
Ou bien, dit lui-même, que c'est trop difficile.	
VII - Les moyens.....	13
a) Le cadre (les contenants : lieu, meubles, contexte, lois, règles, le pédagogue).	
b) Le matériel pédagogique (existant, à adapter ou à créer)	
c) Le fonctionnement (groupes ou individuels)	
d) Le programme scolaire (niveau maternel)	
e) Les méthodes (Freinet, Montessori, l'expérience)	
f) Le rôle du pédagogue (contenant et médiateur)	
VIII- Pédagogie de l'écoute.....	18
a) La rencontre	
b) La façon d'être	
c) La façon de faire	
d) Un exemple	

IX – La clinique de l’empêchement d’apprendre.....	21
a) Jeux de rôle	
b) Jeux et temps libres	
c) Les évitements	
X – La ou les théories.....	23
XII – Conclusion.....	27
Annexes.....	27
a) Les méthodes	
b) Le matériel Montessori	
c) Les grilles (grille d’observation lors de l’arrivée de l’enfant et grille de bilan annuel)	
d) Groupe (activités motrices et spatiales dans le cadre du préscolaire)	
e) Histoire – Lecture, histoire expliquée.	

I - Définition du poste préscolaire

Le préscolaire est une entité qui s’inscrit dans le projet de l’Institution.

Ce poste fut créé par la directrice pour donner aux enfants les moyens d’aborder les apprentissages de façon plus spécifique dans un contexte porteur.

- a) Le profil du poste de la pédagogue dans le projet d’établissement :
 - Il est défini comme ayant un caractère très particulier étant donné ces jeunes aux pathologies lourdes auxquelles ce poste est confronté. Malgré cela, au fil du temps, l’accompagnement de ces enfants vers la connaissance à travers des activités pédagogiques adaptées a été mis en place.
 - La fiche de poste définit la mission, c'est-à-dire la fonction du pédagogue qui consiste à aider les enfants à dépasser leur empêchement, et à les amener à développer leurs compétences pour accéder aux apprentissages.

b) Pour le pédagogue :

Le préscolaire est un lieu privilégié où l’enfant vient pour « Apprendre à Apprendre »

C'est un lieu très important dans la mesure où les enfants déposent "des émotions", "des traces" et "des trésors" dans les tiroirs.

Ce qui s'y vit et le travail qui s'y déroule, est peu commenté de leur part dans l'institution.

L'investissement est important, les enfants saisissent bien dans ce fonctionnement la résonance qui s'en dégage.

C'est un lieu révélateur des symptômes dont il faut tenir compte et faire avec.

Le cadre est réfléchi et élaboré afin de contribuer à l'épanouissement de l'enfant et créer les conditions permettant les apprentissages, tout cela avec beaucoup d'humanité et dans le respect de l'enfant et de son vécu.

Lorsque les enfants partent, ils laissent "leur travail" déposé dans ce lieu qui fut pour eux un repère et un repaire.

II - Place du pré scolaire.

Le pré scolaire se trouve à la frontière de l'Institution (pathologie) et de l'extérieur (normal).

a) Dans l'Institution

Le pré scolaire est perçu comme une complémentarité et une continuité, s'articulant avec les autres approches professionnelles où s'opère dans certaines disciplines un travail de collaboration.

b) A l'extérieur

En principe, c'est lorsque les enfants sont en pré scolaire que l'extérieur est pensé pour certains. S'opère alors, un travail de prise de contact avec des Centres aérés, des CLIS, des écoles de quartier ou autre.

Pour certains, il s'agit d'une prise en charge visant la socialisation ; pour les autres, il s'agit d'une prise en charge réelle, car ils sont capables de comprendre les consignes et de s'en servir.

Quelques uns ont intégré des lieux tels que :

- Un Centre d'apprentissage
- L'école de Decroly de Saint Mandé
- L'institution de St Jean de Dieu
- Une CLIS (Classe intégrée, Classe à petit effectif)
- Ma Petite Ecole

c) Formation des stagiaires :

Une formation est assurée pour des stagiaires psychologues ainsi que pour des institutrices préparant soit une licence de psychologie soit un CAEI.

III - Quels sont les critères pour être admis en préscolaire ?

a) Les capacités potentielles de l'enfant.

Pour que l'enfant puisse bénéficier de ce qui lui sera proposé, il lui faut au moins un minimum de construction psychique et de capacités intellectuelles.

- Avoir un minimum de représentation de son schéma corporel.
- Avoir une certaine conscience de soi.
- Avoir une certaine stabilité.
- Etre capable d'un minimum d'écoute et de concentration.

- Être dans la communication, verbale ou non, afin de pouvoir échanger et recevoir.

En effet, un certain nombre d'enfants avec des diagnostics d'autisme, sans aucune expression langagière, n'en sont pas moins ouverts à des échanges du type de ceux que je leur propose au préscolaire. Je m'en rends compte par leurs attitudes, leurs mimiques, leurs regards, même furtifs, leurs expressions etc.... lorsque je les sollicite. Il ne s'agit pas pour moi d'interpréter ces expressions, car le plus souvent, leur réaction est très « objective ».

Par exemple je demande verbalement à P. où je dois placer tel jeton bleu dans une activité de tri que j'effectue devant lui avec des éléments de blocs logiques (de la marque OCDL), et le regard de P. va, même très furtivement, vers tel groupe de jetons, les bleus justement et lorsque cela se reproduit, j'en conclus qu'il peut être dans cette communication et dans ces échanges. Ce n'est là qu'un exemple : il implique néanmoins que P., même sans expression langagière, doit avoir auparavant accepté de mettre le pied dans ce lieu du préscolaire. Cela implique aussi que je travaille plus en individuel avec lui. Mais cela peut se manifester aussi en groupe.

En groupe, B. enfant autiste qui a été invité par exemple, alors qu'il ne parle pas et qu'il refuse de s'engager directement (ne serait-ce que d'un regard furtif) dans les activités préscolaires proposées, peut se mettre en périphérie et de là, je vais pouvoir observer que par brefs moments, ses yeux vont se mettre à suivre les réactions des autres, et même parfois à anticiper les bonnes réponses, comme s'il y était.

b) Les pré requis.

Ce sont des « outils » qui permettent à l'enfant de pouvoir aborder les apprentissages. C'est un travail qui se commence en amont du préscolaire et qui se poursuit ensuite.

Pourquoi les pré requis ?

La plupart de ces enfants ont un développement psychique chaotique, un mental non structuré avec pas ou peu de représentation de soi, le schéma corporel pratiquement inexistant ou flou. Ces enfants-là seraient confrontés à travailler en même temps les pré requis et les apprentissages, ce qui est impensable. D'où l'intérêt des pré requis travaillés en amont, car ils aident au développement de la structure mentale et ouvrent le chemin vers les apprentissages.

C'est donc :

L'appropriation par le corps d'expériences vécues au niveau de toutes ses sensations mobilisées. Ces expériences favorisent la mise en place progressive de leur structure mentale. Pour évoluer vers la conscience psychique, soutenant, alors, l'élaboration de la pensée afin de faire émerger le raisonnement. Cela permet le développement de la fonction symbolique et conduit à la compréhension du sens et de la réalité, donnant l'accès aux apprentissages.

Ces pré requis se travaillent dans les groupes et en atelier, c'est le premier niveau, et se poursuivent dans le cadre du préscolaire, c'est le second niveau.

c) Les différentes prises en charge

Les pré requis sont confortés par le travail qui se fait :

- avec les comptines
- en kinésithérapie
- en psychomotricité
- en verbo tonale
- en orthophonie

C'est un travail institutionnel qui prend l'enfant dans sa globalité. Mais, bien entendu, soutenu par la thérapie, c'est une condition sine qua non.

d) Les pré requis (suite) : exemples...

Ils se situent donc sur deux niveaux.

- Au 1er niveau

Ce travail est abordé dans les groupes à travers :

- 1) les comptines qui touchent tous les domaines et se prolongent au 2^{ème} niveau.
- 2) avec des jeux appréhendés de façon ludique, pouvant éventuellement évoluer vers des exercices de tri, de classement... : activités fondamentales sans lesquelles il ne peut y avoir d'organisation mentale.

- Au 2ème niveau

Ce travail se peaufine en préscolaire à travers des activités plus structurées, plus élaborées dans la manipulation d'objets et de cartes, répondant à des consignes précises visant à pouvoir préparer l'approche des notions du programme.

1) Avec les comptines.

1er exemple :

Au 1^{er} niveau, en file indienne les enfants chantent "le petit train qui se promène dans la campagne".

Au 2^{ème} niveau : - faire des alignements avec des pions (activité de logique)
- aligner et compter les bâchettes (notion du nombre).

2^{ème} exemple :

Au 1^{er} niveau : - l'intérêt consiste à faire la ronde, les bras en l'air (pour laisser passer les poissons à l'intérieur de celle-ci) en énumérant les chiffres, et fermer la ronde lorsque l'on arrive au chiffre qui a été choisi.

Au 2^{ème} niveau : - il pourra donc être effectué des exercices de dénombrement (approche du nombre)

2) A travers des jeux.

1^{er} exemple : Au 1^{er} niveau : les jeux de transvasement (eau, sable...) permettent la manipulation et aident l'enfant à prendre conscience du contenant et du contenu (plein, vide...)

Au 2^{ème} niveau : avec le jeu de la marchande (donne moi beaucoup de pommes, un peu de citron, une banane) sont abordées alors, les notions de quantité, de comparaison.

Ces activités se travaillent ensuite avec des consignes dans des exercices graphiques : tracer autant de bâtons qu'il y a de tomates dans le panier... Ces activités font appel aux notions de mathématiques.

2^{ème} exemple : Au 1^{er} niveau : avec l'activité de jeu avec des petites voitures, des petits camions, des garages, l'enfant apprend à maîtriser des éléments et des déplacements dans l'espace.

Au 2^{ème} niveau : cela permet de reprendre le jeu et de le faire évoluer de façon plus structurée et plus élaborée. Ce jeu répond à des consignes visant à acquérir certaines notions, soit de tri ou soit de classement « mettre les voitures dans tel garage et les camions dans tel autre ».

Ces exercices se poursuivent par la suite dans le tri ou le classement de lettres ou de chiffres. L'enfant commence ainsi à les mémoriser.

IV – Quels sont les enfants accueillis en préscolaire ?

A) L'enfant présente des troubles de la personnalité et du comportement.

- Cependant, il parle en son nom, possède une représentation langagière et communique. Il est relativement stable et peut se concentrer.
- Un travail relationnel aide l'enfant et peut lui permettre d'avoir les moyens de développer un comportement adéquat pour appréhender et accepter les apprentissages.

B) L'enfant présente une psychose ou une névrose grave.

- Avec ou sans langage, il développe une grosse inhibition et possède des problèmes de violence interne dans lesquels il est empêtré.
- La relation est plus difficile à entamer.
- L'adulte doit être plus ou moins moteur de cette relation et favoriser la communication si cela est possible.
- Il faut accepter de travailler avec les stéréotypies.

C) L'enfant a un important repli autistique souvent sans langage.

- Dans ce cas, l'adulte doit instaurer des stratégies à tous les niveaux, pour essayer d'entrer en relation, pour présenter le matériel.
- Pour cela le cadre est renforcé ou repensé de façon plus particulière.
- En même temps, il faut se tenir au courant des derniers travaux concernant l'autisme pour mieux comprendre leur fonctionnement psychique et leur apporter l'aide qu'il convient.

Nous avons trouvé dans les différents articles de Geneviève Haag, surtout dans ceux où elle s'adresse à des éducateurs, à des orthophonistes ou à des parents, de bonnes bases conceptuelles pour penser le fonctionnement psychique de ces enfants surtout lorsque leurs comportements sont déroutants. Ces références sont rassurantes. Savoir où ils peuvent en être de leur intégration psychique et corporelle, savoir s'ils ont acquis, même partiellement, même de manière non permanente, leur axe corporel en pouvant s'appuyer sur un regard horizontal, s'ils ont avancé dans la différenciation droite gauche autour de cet axe vertical,

s'ils ont découvert le bas de leur corps, s'ils sont propres, ou presque, de manière autonome etc... Imaginer ce que peut vouloir dire cette frayeur des taches noires par terre. Ce à quoi peut leur faire penser (ou non) deux objets qui se séparent par exemple. Savoir ce que peuvent vouloir dire telle ou telle colère etc. Un bon récapitulatif de ces notions se trouve rassemblé dans sa grille de développement des enfants autistes traités. Mais c'est surtout par rapport à la disponibilité que je sens ou non chez eux possible pour le genre de travail que je leur propose, que je m'oriente pour continuer, avancer ou reculer même temporairement. L'atelier du travail préscolaire n'est jamais, de ma part, un lieu d'interprétation au sens psychanalytique du terme.

V – Processus pour venir en Préscolaire

Ils se déroulent en 4 étapes:

1) Première étape:

L'enfant passe un certain temps sur le groupe, pour se "récupérer" voir "régresser", afin de pouvoir se reconstruire, grâce:

- à la dynamique qui se dégage de chaque groupe,
- à l'écoute et à l'attention portée à chacun par les éducatrices,
- à la créativité engendrée dans les ateliers,
- à la prise en charge par les paramédicaux et thérapeutes,
- enfin, au travail en cours concernant les pré requis.

2) Deuxième étape:

La demande émane

- a) Soit de l'enfant - il exprime directement un souhait pour venir
- ou indirectement : il me prend la main quand je me dirige vers ma pièce.

Cette demande correspond à un désir de grandir et/ou d'apprendre, mêlé peut-être d'une certaine "curiosité".

Cela peut se passer ainsi : S., garçon de 7 ans, autiste sans langage, participe au préscolaire en petit groupe depuis maintenant un peu plus d'un an. Lorsque je viens sur son groupe éducatif pour annoncer à un autre enfant de ce groupe que c'est le moment de son activité préscolaire avec moi, voici S. qui se faufile devant moi. Le voici qui me prend la main, parfois avec un regard furtif, parfois même avec un regard plus appuyé. N'est-il pas en train de me signifier qu'il aimerait bien y venir aussi. Interprétation de ma part ? Si je lui dis que non, ce n'est pas son moment de travail avec moi, sa mimique s'assombrit. Si je lui dis que je l'invite exceptionnellement, que veut dire d'autre ce sourire épanoui ?

Au début de la mise en place de l'activité préscolaire ces phénomènes sont bien plus discrets et plus difficilement perceptibles mais lorsqu'ils sont là, même de manière on ne peut plus discrète, ils ne trompent pas sur la force de la curiosité cognitive qui vient de s'emparer d'eux. L'enfant est loin de se douter que cela implique certaines contraintes, qu'il acceptera assez bien car c'est un choix de sa part, il est prêt à cela. Evidemment l'enfant sera soutenu dans ce cheminement.

- b) Cette demande peut venir des cadres ou des éducateurs de groupe.

- Dans ce cas, il faut expliquer à l'enfant le projet que les adultes ont pour lui.
- Obtenir son accord et dire qu'il sera soutenu dans cette aventure.
- Souvent c'est plus difficile car l'enfant n'est pas obligatoirement prêt à faire ce pas en avant qui lui est imposé. Il faudra beaucoup plus de temps pour entrer dans le processus.

3) Troisième étape:

S'opèrent alors un questionnement avec les éducateurs et une observation sur le groupe reposant sur trois critères d'évaluation, à savoir:

- a) Repérer *ses capacités relationnelles* :
 - si l'enfant a conscience de son environnement
 - s'il est sensible aux autres qui l'entourent
 - s'il est capable de communiquer, sous quelque forme que ce soit
 - si l'enfant possède un minimum d'écoute ou d'attention
 - s'il possède un minimum de langage ou pas
- b) Mesurer *ses capacités de compréhension* :
 - Y a-t-il du sens dans ce qu'il fait ?
 - Regarder ses réactions en réponse à des situations de la vie quotidienne
 - Est-il réceptif à des consignes collectives ou individuelles ?
- c) Observer *ses difficultés sensori-motrices* :
 - Pour les prendre en compte et réfléchir comment proposer le matériel pédagogique pour ne pas le pénaliser et qu'il puisse réaliser les tâches qui lui seront demandées.

4) Quatrième étape:

Cette phase d'observation effectuée, la suite arrive avec un protocole pour la mise en place du travail avec l'enfant.

Ce protocole passe par:

- a) La rencontre avec chaque enfant
- b) Une phase d'élaboration
- c) L'arrivée de l'enfant en préscolaire

a) La rencontre :

Il est important de réfléchir à cette rencontre, à ce que cela implique de part et d'autre pour travailler ensemble et éventuellement adapter ma pratique, afin de pouvoir, pour la suite, accompagner l'enfant dans ce cheminement vers le savoir et le soutenir dans les difficultés qui vont surgir.

Lors de la première rencontre, soit je vais chercher l'enfant sur son groupe, soit il est amené par son éducateur.

- On se dit bonjour,
- Puis c'est la découverte ensemble du lieu, la vue par la fenêtre (la pièce est au 1^{er} étage), les murs, les placards, le tableau, les craies, les feutres...

Le cadre "vu" et "touché", je lui explique (si ce n'est pas lui qui en fait la demande) le pourquoi de sa présence, ce que j'attends de lui, mon rôle, mes sentiments positifs envers lui.

- Ensuite j'observe son comportement, je repère ce qui l'accroche, l'intéresse... ou son désir de fuir la pièce, provoqué par une angoisse incontrôlable. C'est son comportement qui « parle », ses yeux, ses mouvements imperceptibles. La curiosité, le plaisir et la fierté peuvent se lire dans son regard.
- Si l'enfant reste inhibé, je lui propose un panel de matériel.
- A la fin de la séance, je lui demande ses impressions et son accord. Il écoute... ou il cherche à fuir. Il n'est jamais indifférent. Il ne parle pas pour autant. Je mets en mots ce que je perçois, ce que je comprends de ses réactions.
- Puis, ensemble, nous élaborons le projet. Là encore c'est moi qui parle ; il peut alors en même temps que j'en parle, toucher les lettres ou les chercher du regard. S'il reste complètement figé c'est que c'est encore un peu trop tôt. Il faudra attendre un peu avant d'y revenir ou avant qu'il demande à sa manière d'y revenir.

A la seconde séance, je teste les capacités de l'enfant à l'aide d'une grille que j'ai faite. Cette formalité indique les intérêts de l'enfant et donne des bases pour proposer une première approche afin de démarrer le travail.

b) Une phase d'élaboration

Elle repose sur la façon d'accueillir l'enfant en préscolaire.

1) Pédagogiquement, les points soulevés sont:

- La responsabilité: le souci de transmettre le savoir.
- L'écoute: ce que dit l'enfant à travers son comportement.
- Le dialogue: lorsqu'il est possible de développer une certaine connivence basée sur la confiance afin d'engendrer une coopération.
- Créer des situations pour déclencher la curiosité et susciter le déclic des apprentissages.

2) Matériellement:

Dans un premier temps, ne pas imposer mais proposer du matériel éducatif pour en favoriser la découverte.

c) L'arrivée de l'enfant en préscolaire est ponctuée par ces points:

- Lui faire découvrir le lieu, le contexte, le matériel.
- Lui expliquer le cadre (loi, règles, respect des autres...)
- Lui expliquer le contenu.
- Tenir compte de son avis, obtenir son adhésion.
- Elaboration ensemble du projet pour chacun.
- Tester ses capacités

VI – Qu'est-ce qu'apprendre ?

a) Apprendre...l'enjeu !

- C'est grandir, c'est s'ouvrir au monde, ...
- C'est découvrir le sens de la réalité ...
- C'est avoir accès au savoir.

Cela peut être vécu comme un envahissement, une intrusion ou une agression. Cela peut être perçu comme dangereux et brutal, incompréhensible à recevoir ; cette violence risque d'engendrer de l'insécurité, des peurs, des angoisses, de la douleur.

C'est aussi la confrontation de ses manques, de ses limites, d'où les fuites "pour échapper" à des constats trop douloureux. Ceux-ci peuvent favoriser le déclenchement des symptômes pour se protéger des exigences extérieures.

Mais en même temps, une autre dynamique peut émerger si l'on apprivoise cette défense. Le fait que l'enfant se sente soutenu, mis en confiance et accepté avec ses difficultés, cela lui donne la possibilité de pouvoir s'ouvrir au savoir.

D'où cette ambivalence omniprésente à travailler avec lui:

" Je veux mais je ne peux pas "

" Je peux mais je ne veux pas "

D'une part, si l'on sent qu'un enfant n'est pas prêt à pouvoir assumer ce qui lui est demandé, surtout ne pas le forcer, mais trouver des aménagements pour lui rendre la situation acceptable. Le forçage tournerait à l'échec pour lui et pour l'adulte. Cette situation d'échec serait destructrice, d'où la nécessité de vérifier si l'enfant est prêt et d'aménager le cadre pour lui.

D'autre part, tant que l'enfant n'agit pas en son propre nom, rien n'est gagné, il doit être acteur de sa réussite.

b) Nécessité d'un double objectif

Transmission du savoir (adaptée à chaque enfant)

Tenir compte des affects.

L'acquisition des connaissances n'est pas aisée, elle est conditionnée au cheminement de l'enfant (apprendre à apprendre). Il faut travailler :

- La compréhension
- La socialisation
- L'autonomie
- Susciter la curiosité et le désir d'apprendre par un travail d'accompagnement qui l'introduit progressivement dans le raisonnement et l'amène vers la fonction symbolique donnant accès au langage et au code écrit.

Cela dit, il faut tenir compte des affects. En effet, les apprentissages passent par la relation affective. En conséquence, il est important d'instaurer une bonne relation qui aide à poser et faire accepter le cadre et les moyens qui conditionnent les apprentissages.

Qu'est-ce que l'apprentissage ? : « Une activité qui modifie les possibilités d'un être vivant de manière durable ». Mme Villaniro-Minquet (Psychopédagogue)
Autrement dit: peut-être à l'arrivée quelque chose qui puisse être "assimilé" (au sens de Piaget) par un sujet.

c) Arrêt momentané d'une prise en charge.

< L'arrêt momentané d'une prise en charge est rare, il vient de l'enfant et sera envisagé :

- lorsque celui-ci donne à voir par son comportement qu'il n'est pas bien:

- 1) Une instabilité s'accroît ou apparaît au point de gêner sa concentration ou son attention ;
- 2) L'enfant développe un comportement très agressif au point que la situation devient difficilement gérable ;
- 3) Une inhibition massive paralyse ses facultés intellectuelles ainsi que la communication ;
- 4) Une angoisse ou une grande souffrance est visible, l'enfant n'arrive pas à la gérer
- 5) Un désintéressement pour tout ce qui lui est proposé ;

- L'enfant dit de lui-même que c'est difficile et ne veut plus venir, il arrête tout, fera des colères pour ne pas venir ou inventera des faux prétextes. Dans ce cas, tranquillement, une discussion a lieu avec lui, je lui explique que j'entends sa demande mais qu'il ne peut pas quitter comme cela un travail mis en place et que je vais réfléchir.

< A ma demande, une réunion est envisagée avec les personnes concernées par l'enfant pour chercher la ou les causes de ce changement et décider de la suite à donner: soit un arrêt plus ou moins court, soit pour le reste de l'année en cours.

< Remarques :

- Il peut arriver que lorsqu'un enfant va à l'école, il n'investisse plus le préscolaire.
- Il est important d'entendre la demande de l'enfant. Bien souvent, c'est une "pause" qui lui permet de "souffler", de se récupérer pour souvent "rebondir".
- C'est dans des circonstances comme celles-ci que le temps prend toute sa dimension. Cet adage "laisser du temps au temps" peut se révéler comme facteur d'aide à l'enfant. Ajouter une bonne dose de patience et une remise en cause de ma pratique après avoir tenté de l'adapter pour maintenir celui-ci en préscolaire.

VII - Les moyens

Les moyens sont des médiateurs pour les apprentissages qui doivent aider l'enfant à se structurer à travers de nombreux critères:

- a) Le cadre (lieu, meubles, loi - règles)
- b) Le matériel pédagogique
- c) Le fonctionnement
- d) Le programme
- e) Les méthodes
- f) Le rôle du pédagogue

- a) Le cadre consiste à donner, dans un certain contexte, des repères et représente un contenant pour aborder les apprentissages, à savoir :
 - La pièce doit être un lieu spécifique : sécurisant, calme, où l'enfant doit se sentir relativement tranquille pour se poser psychiquement.
 - En entrant, tous les enfants manipulent la petite affiche du "Bonjour/Au revoir" qui scande le début et la fin de la séance.
 - Six petites tables forment une grande table qui donne "le centre de gravité" : pratiquement tout se passe et se vit autour.
 - Les chaises : lorsque la séance est finie, la plupart des enfants les poussent sous la table, marquant ainsi la fin.
 - Les placards avec portes où se trouve une partie du matériel plus fragile.
 - Les étagères où se trouve également du matériel et permet une certaine autonomie, la décoration en fonction du programme ou de ce qui se vit, ou de ce qu'apportent les enfants.

Dans ce lieu, il existe une loi et des règles.

- C'est la loi vis-à-vis du matériel : respecter ce matériel collectif ou individuel, ranger les jeux, les livres, les crayons, etc....
- Loi vis-à-vis des autres : participer au travail collectif, savoir attendre son tour, respecter le travail et le comportement de chacun. Ce sont des exigences difficiles à assumer.
- Loi vis-à-vis de lui-même: ainsi l'enfant se trouve confronté à la loi qu'il va découvrir et après bien des atermoiements, il sera contraint de l'accepter et de la respecter
- Apprendre à respecter la loi sécurise l'enfant, le structure et lui permet éventuellement une disponibilité intellectuelle. Il arrive que, bien souvent, l'enfant nommera cette loi, comme pour se persuader qu'il en a besoin pour exister dans ce lieu. D'une manière générale cette loi est acceptée.

b) Le matériel pédagogique :

D'une part, ce matériel vient des marques connues, Nathan, Ravensburger, Bourrelier, Studia O.C.D.L., etc. Ce matériel n'est pas toujours adéquat. Il faut bien souvent "le bricoler" pour l'adapter avant de le présenter aux enfants. Il m'arrive aussi de créer mon propre matériel. Ce matériel sert de tiers, aussi est-il important de bien le penser, de faire

attention à la façon de le proposer et de le manipuler, l'importance du geste : enfin, plus ce matériel sera beau, plus il sera attrayant.

D'autre part, le matériel MONTESSORI est bien pensé et tout à fait adéquat pour ces enfants. (Cf. annexe).

c) Le fonctionnement :

Lorsque j'ai créé ce poste, l'Institution était un Institut Médico Pédagogique, par conséquent la plupart des enfants que je recevais n'étaient pas autistes.

Je fonctionnais avec quelques enfants en individuel pour renforcer la lecture ou le calcul mais ils se retrouvaient aussi en groupe.

J'avais principalement des groupes. Ces enfants, malgré leurs difficultés, pouvaient travailler ainsi.

Voici l'exemple d'une séance de groupe de cette époque (une heure). Elle se structurait en trois temps.

1^{er} temps : activité collective pour rassembler les enfants venant de groupes différents, favoriser une mise en condition et permettre d'être disponible.

2^{ème} temps : travail individuel pour suivre chaque enfant à son rythme par rapport au travail précédent.

3^{ème} temps : choix libre d'une activité. Ce fut toujours un moment intéressant et enrichissant tant pour l'enfant que pour moi.

Pour l'enfant : - Un temps de "récupération" (certains reprenant leur stéréotypie) pour "souffler" après l'attention soutenue qui leur avait été demandée ;

- Un espace pour apprendre l'autonomie : se prendre en charge pour décider d'une activité ou pas ! Ce qui n'était pas toujours évident. L'enfant désappointé devait gérer et s'adapter à ce vide permis par l'adulte ;

- Ou au contraire, c'était une spontanéité qui favorisait un "souffle créateur" bénéfique pour l'ensemble.

Pour moi : je me tenais le plus possible en retrait, observant le comportement et les intérêts de chacun qui pouvaient éventuellement être repris dans le travail. Parfois ce champ d'action se propulsait à l'extérieur de l'institution.

❖ L'intérêt du groupe.

Le groupe est une situation naturelle où se travaillent les apprentissages, à condition que l'enfant ne soit pas trop perturbé, et où se réalise la socialisation. Il peut aussi servir de protection. Il aide l'enfant à se structurer.

Le groupe aide également à la communication, il crée une dynamique et déclenche des comportements constructifs, à savoir:

- Un sentiment d'appartenance d'où progression d'une identification ;
- Un sentiment d'acceptation ou de rejet ;
- Une possibilité de développement de coopération, parfois même, de complicité, l'enfant se sent motivé, mais en même temps, il devra tenir compte des autres d'où parfois un sentiment de frustration.

- Il arrive que le groupe se régule sans mon intervention, acceptant parfois, avec une certaine tolérance, la déviance d'un des membres. Ou, au contraire, la "cohabitation" des différentes pathologies crée une dynamique explosive, voire destructrice, nécessitant une intervention régulatrice. Cela dit, l'interaction entre les enfants est source de créativité et donne sa richesse au groupe.
- ❖ Le travail en individuel est toujours délicat. C'est un moment privilégié, restaurant le narcissisme de l'enfant, qui, à l'abri du regard des autres enfants, peut permettre à l'enfant de réfléchir de façon vraie, sur ses difficultés, sa honte face à ses échecs scolaires et lui donner confiance afin de mieux les accepter. D'autre part, l'acquisition de connaissances s'avère une tâche solitaire. D'où la nécessité de l'individuel. En fait, je fais très vite la différence d'abord entre les enfants qui relèvent d'un diagnostic d'autisme et ceux qui sont plus déficitaires. Les enfants autistes ont besoin d'un étayage corporel pour se concentrer.

A l'heure actuelle, avec les pathologies des enfants dont les troubles sont plus franchement autistiques que déficitaires, je travaille autrement, plus volontiers en individuel qu'en petits groupes (4/5 enfants). Parfois bien des détours seront nécessaires avant de pouvoir aborder le programme dont j'ébaucherai plus loin le schéma.

Les enfants plus déficitaires qu'autistes, sont souvent plus aptes d'emblée à supporter une dynamique de groupe. Même très déficitaires (sauf lorsqu'ils présentent de graves surcharges autistiques) ils ont sans doute déjà commencé à émerger psychiquement dans un processus déjà assez consistant. Les problématiques d'imitation-identification leur sont plus naturelles et cela aide le groupe à développer une cohérence de groupe.

Pour les enfants aux comportements plus franchement autistiques il me semble qu'il leur est plus difficile d'emblée de se sentir bien dans un groupe. Le cadre de la relation individuelle, très chargé au début, « émotionnellement », leur est plus naturel et les consignes données ou proposées n'ont de sens que si elles viennent remplir cet espace que je leur propose d'emblée comme celui de notre rencontre. Ces consignes proposées ne le sont pas tant par un exposé verbal que par quelques « gestes-invitations » autour d'un objet. Car c'est un objet qui est le plus souvent ce qui me sert d'invitation au travail, plus qu'un exposé verbal de « ce que nous allons faire ensemble ». Ainsi le travail proposé avec l'enfant autiste n'a-t-il de sens pour lui que s'il est vraiment ce quelque chose de très chargé (cognitivement) entre lui et moi.

Mais tout cela peut être très relatif. Pour tel autre enfant autiste c'est au contraire le groupe qui pourra lui servir de défense ou de réassurance pour avancer vers le travail proposé. Tel enfant du groupe peut en effet, en répondant correctement à une question, être utile sans le savoir à celui qui est encore trop enfermé en apparence dans son repli autistique, pour se laisser prendre au plaisir de penser. Ce dernier n'aura qu'à acquiescer imperceptiblement, sans aucun risque; parfois même sans avoir à s'en approcher, en regardant par la fenêtre par exemple; il n'osera, en quelque sorte, se donner le droit de savoir bien répondre qu'« en autre interposé ». Cela se fait dans un phénomène qui nous évoque plus le transitivisme que l'imitation-identification. Mais ce phénomène de transitivisme, qui n'est pas sans rappeler les aires de rêveries transitionnelles de Winnicott, peut être suffisant pour lui donner le goût, inaugural, de penser-travailler.

d) Le programme

Le programme scolaire correspond au niveau maternel. C'est un objectif à atteindre. Voici le tableau pour mieux comprendre les domaines abordés :

1. Compétences transversales acquises par le jeu :
 - Dominos, lotos.
 - Jeux de société.
2. Compétences mathématiques :
 - Structuration et organisation de l'espace et du temps.
 - Activités logiques.
 - Approche du nombre et de la mesure.
3. La lecture :
 - Approche de diverses façons : analytique, semi globale...
4. Le langage, avec :
 - Les comptines.
 - Les histoires.
 - Le vocabulaire.
5. Le graphisme :
 - Traces spontanées ou structurées.
 - Coloriages libres ou codés.
 - Dessins libres ou codés.
 - Ebauche d'écriture (si possible).
6. Les comptines, visant :
 - La motricité.
 - La structuration et l'organisation de l'espace et du temps.
 - Le langage.
 - La numération.
7. Les activités d'éveil.

e) Les méthodes

Ce programme se transmet par l'intermédiaire de méthodes.

"Une méthode est un ensemble de procédés raisonnés pour faire passer quelque chose"
(Littré)

J'ajouterais que les procédés sont en fait la façon de faire comprendre à l'enfant le programme.

Ces méthodes dites nouvelles ont été créées aux siècles derniers par Steiner, Montessori, Decroly, Freinet, Piaget, Wallon, etc. (cf. annexe) en réaction à des conceptions et des pratiques dépassées, voire inacceptables.

En effet, horrifiés par le mépris des valeurs sur lesquelles ils fondaient leur métier conçu comme une mission, des enseignants ont établi les bases théoriques et pratiques d'une "éducation nouvelle". (cf. annexe)

Ces méthodes engagent à l'action et à la conduite d'une certaine façon qui se nomme la psychopédagogie. Sa définition : vient de l'étymologie grecque : paidagôgos qui signifie littéralement "qui conduit les enfants au maître chargé de l'enseignement".

"C'est en 1935 que Piaget montre les implications pédagogiques de la psychologie génétique et établit les liaisons avec les méthodes dites actives au cœur de la nouvelle pédagogie. La psychopédagogie était scientifiquement née en même temps que se créait le groupe français d'Education nouvelle en 1931 avec Henri Wallon. Cette science nouvelle se développa".

Ceci dit "Sans pour autant s'identifier à une démarche psychothérapeutique, la psychopédagogie met en place des relations d'aide qui ne peuvent pas ne pas prendre en compte la souffrance psychique des individus auprès desquels elle intervient". (Marie-Christine David, Directrice de l' E.F.P.P)

Et, cette démarche psychopédagogique donne à la relation la prise en compte simultanée du cognitif et de l'affectif" (Raymond Cahnn, pédopsychiatre, psychanalyste).

Il me semble néanmoins que la méthode Teacch qui consiste à travailler à partir d'un test « PEP », c'est-à-dire du repérage des domaines dans lesquels l'enfant autiste est plus facilement compétent et émergent, procède du même souci qui est le mien lorsque je propose préférentiellement des exercices et des consignes dans les domaines qui semblent intéresser le plus l'enfant. (cf. le chapitre intitulé: « La ou les théories »).

f) Le rôle du pédagogue

C'est aider l'enfant à dépasser ses empêchements et l'amener à développer ses compétences pour accéder aux apprentissages.

Le Pr. Misès dit : *"le rôle du pédagogue n'est pas seulement de soutenir l'accès aux apprentissages scolaires ; le pédagogue est appelé à participer également à part entière au processus curatif lui-même"*.

Bien modestement, je dirai que le rôle est un mot chargé d'une lourde responsabilité qui fait que je ne peux jamais m'arrêter (être content de soi) mais au contraire être continuellement en mouvement, vers l'avant, voulant toujours "mieux" pour l'enfant, donc toujours insatisfaite, du moins toujours soucieuse pour le "meilleur" que je puisse donner à l'enfant, raison pour laquelle je suis à ce poste: assumer cette tâche qui m'a été confiée.

Le rôle est également d'assumer un contenant psychique. J'ai appris et compris que l'action pédagogique mobilise et exige une grande énergie psychique et une disponibilité intérieure.

Lorsqu'il m'arrive de n'être pas tout à fait disponible pour telle ou telle raison, la séance perd en qualité du fait que je ne sois pas assez consistante : rien ne passe, je me rends compte que les exigences tenues trop "mollement psychiquement" fragilisent le cadre et renforcent l'angoisse de l'enfant (il s'énerve, fait n'importe quoi, etc....)

Le rôle consiste aussi à être le médiateur du changement :

Le Dr. Golse dit: *"pour favoriser les apprentissages intellectuels et la socialisation de l'enfant psychotique, cela implique que le pédagogue soit activement inducteur de changement et l'amène à admettre de nouveaux objets de connaissance, comme autant de fragments d'une réalité que l'enfant psychotique tend spontanément à exclure de son expérience subjective. S'il doit être réellement médiateur de changement, le pédagogue, comme catalyseur de réalité, est plus que tout autre, exposé à se heurter à la psychose".*

De cela, j'ai souvent fait l'expérience et je le mentionne dans "l'arrêt momentané d'une prise en charge" (chapitre VI).

Ce rôle passe par une **pédagogie de l'écoute**

VIII. La pédagogie de l'écoute

Elle intervient à différents niveaux :

- a) Au niveau de la rencontre avec l'enfant.
- b) Dans la façon d'être.
- c) Dans la façon de faire.

a) La rencontre

Ce liant d'humanité.

Cette première rencontre est primordiale, déterminante pour aborder les apprentissages. Deux sujets : Moi et l'enfant (sujet potentiel, et comme tel, toujours unique) vont apprendre à se connaître (malgré bien souvent la difficulté de cette rencontre avec l'enfant autiste ou psychotique) pour permettre qu'une confiance réciproque puisse se développer. Condition pour travailler ensemble. Je pars du principe : avoir une vision positive, croire en ses capacités qu'il faudra faire émerger.

Faire comprendre et sentir à l'enfant que j'ai de l'intérêt pour lui.

Au niveau de l'enfant, le fait que l'adulte lui porte un intérêt, cela veut dire qu'il "existe" pour "l'autre".

Ici aussi il nous faut bien différencier l'enfant psychotique non autiste ou post-autiste (plus ou moins obsessionnalisé) ou encore déficitaire d'un côté et l'enfant autiste sans langage de l'autre. Pour les premiers la rencontre peut être d'emblée parlée comme je l'ai souligné dans un chapitre précédent (cf. le chapitre « les moyens ») parce que ces enfants peuvent avoir un répondant verbal sur lequel on peut s'appuyer pour démarrer quelque chose et d'autre part le groupe peut être d'emblée un outil adéquat ; pour les seconds la médiation de notre travail est plus souvent un objet et ce que nous pouvons en faire ; l'expression des consignes proposées, du cadre et des propositions de travail procède alors plus de « gestes-invitations » de ma part que de consignes verbales ou purement verbales.

A mon niveau, c'est toujours un investissement personnel, je dois faire un travail pour me rendre disponible psychologiquement, être prête pour recevoir cet enfant, l'accepter tel qu'il est, sans porter de jugement, être capable de gérer les émotions que déclenchent les apprentissages. Cela dit, je prends soin de renvoyer l'enfant vers son thérapeute pour travailler ses émotions, ses affects. Je m'en tiens à travailler sa disponibilité : pour aborder les connaissances.

b) Ma façon d'être

Je dois aider l'enfant à pouvoir assumer ce cheminement, avec l'aide du cadre ;

Le Pr. Golse dit bien, que *"le cadre scolaire est un lieu d'expériences structurantes et d'apprentissages si l'enfant peut déposer sa souffrance et ses angoisses"*

Il est vrai qu'il faut pouvoir recevoir ses peurs, ses angoisses mais aussi ses espoirs et ses joies, qu'il faut le soutenir dans un travail de "renarcissisation", qu'il faut le soutenir dans le désir de grandir.

J'essaie de créer une ambiance calme, sécurisante où s'instaure un respect mutuel, dans une relation d'aide, d'encouragement, j'essaie de le valoriser, d'accepter ses angoisses face aux apprentissages et de le soutenir dans la souffrance qui en résulte, d'y mettre des mots.

C'est un travail d'inscription qui parfois est très difficile dans la mesure où pour la plupart des enfants autistes, la réflexion n'existe pas. Il faut la susciter. C'est un travail de longue haleine mais qui arrive quelquefois à naître avec le temps et beaucoup de patience.

c) Dans la façon de faire

Au début de ma carrière, pour assumer ce poste et en fonction de ma sensibilité, ma préférence s'est portée vers la Méthode Montessori, qui fût ma référence et a nourri ma réflexion. Geneviève Haag souligne l'intérêt de cette méthode dans nos établissements. Il s'avère qu'au fil du temps, mon expérience s'est imposée en quelque sorte, comme une méthode, ma méthode, c'est-à-dire "ma façon de faire", continuellement remise en cause, évoluant sans cesse, propulsée par l'enfant qui m'oblige selon les cas de figure, à réajuster mon intervention de façon plus pointue, pour éviter que le lien ne soit coupé.

Réajuster de façon plus pointue, veut dire renforcer le cadre, non pas avec des contraintes, mais en proposant l'activité de manière plus claire, la consigne plus dépouillée, verbaliser juste ce qu'il faut, ou enlever des éléments d'un matériel pour les présenter un par un. Il faut repérer le signe que l'enfant envoie et reprendre autrement la présentation du travail.

A la question souvent posée par les stagiaires qui m'accompagnent dans ma pièce :

" Qu'allez-vous faire ce matin ? " Je réponds que je ne sais pas, sous entendu, je ne sais pas si l'enfant va accepter mon activité, cela va dépendre de beaucoup de paramètres : si l'ambiance du groupe est telle qu'il faut changer *immédiatement* et proposer *immédiatement* quelque chose d'autre, plus en adéquation avec l'ambiance, bien connaître son matériel dans ces cas là est très important. Qu'un évènement, un imprévu, une prise de sang par exemple, faite avant de venir occupe bien l'esprit, alors je mets de côté ce que nous devons faire pour entreprendre une leçon, du moins commenter le sujet avec livres à l'appui.

Ces évènements peuvent être aussi une piste de travail par la suite : l'imprévu "a parfois du bon" lorsqu'il est maîtrisé.

Ainsi, après tout ce temps passé avec les enfants, j'en arrive au constat suivant :

L'enfant est au cœur du processus d'apprentissage et je rejoins tout à fait Maria Montessori lorsqu'elle dit : *"l'enfant est mon guide"*.

Oui, combien de fois "l'idée" est-elle venue de l'enfant pour faire passer les connaissances ? Soit il posait une question pertinente, soit, dans sa façon de réaliser ce que je lui demandais, il me donnait l'idée de reprendre autrement ou de compléter par autre chose.

Combien de fois ai-je cherché à m'accorder à la logique de pensée de l'enfant, à observer sa réaction face à telle proposition pour le rejoindre "là où il est" et me mettre sur la "même longueur d'onde" que lui, puis suivre ce fil conducteur pour l'amener avec et malgré le lot "d'embûches", vers l'objectif fixé pour lui ?

Ainsi vouloir transmettre des connaissances, relève parfois de la "haute voltige", tant la façon de les transmettre n'est absolument pas abordée de manière dite classique, surtout lorsque les stéréotypies envahissent le "champ d'action".

d) Voici un exemple :

A était un enfant autiste, dont le langage, inaudible, était réduit plutôt à des sons et au dialecte de son pays. C'était un enfant très intolérant à la frustration et hermétique à toutes propositions extérieures, facteurs déclenchants de colère.

Ce cas ne rentrait pas tout à fait dans les protocoles prévus pour venir en préscolaire. Cependant, il était présent dans des ateliers et son comportement traduisait des signes d'intelligence et de créativité.

Alors pourquoi ne pas tenter le préscolaire ? (J'ai toujours eu au cours de ma carrière des enfants, si l'on peut dire, atypiques).

D'autant qu'il venait dans ma pièce sans y être invité et qu'il jouait surtout avec des petites voitures de façon construite : il organisait des parcours.

Alors pourquoi ne pas tenter de lui proposer autre chose, "pour le tirer vers le haut" ?

Lorsque je l'ai reçu (en individuel), tout ce que j'avais essayé de mettre en place était systématiquement anéanti : la moindre parole que je lui adressais, déclenchait une cascade de refus, voire des colères, si j'insistais. Pour se protéger, il sautait comme un ressort sur lui-même, se donnait des claques, fermait les yeux, se bouchait les oreilles, grimaçait en criant très fort pour finir par se jeter violemment par terre, puis dans le calme, doucement se mettait à pleurer. Il était malheureux et faisait peine à voir.

Donc, j'ai commencé par *l'observer* de loin, en silence, économisant mes gestes et me déplaçant lentement (j'étais fondue dans le cadre).

Progressivement, je me suis rapprochée. Il a fini par *tolérer* ma proximité (tout en m'ignorant), tout juste des regards furtifs, comme pour *vérifier* que tout était bien figé, donc sans danger pour lui. Je lui signifiais uniquement le début et la fin de la séance.

Puis un jour, il s'est arrêté net de jouer et m'a regardé comme s'il me découvrait. J'ai mis des mots sur cela mais sans insister. A partir de ce moment là, une *relation* s'est construite. J'ai commencé à lui proposer du matériel de logique, des bobines de couleurs qu'il utilisait de façon esthétique ; il créait des formes et jouait avec des dispositions de couleurs très harmonieuses.

Progressivement, je me suis *insérée* dans son travail, du moins je participais à la réalisation de cette activité. Au début il n'aimait pas trop, puis il a fini par *m'accepter*. Partant de là, le travail est devenu plus facile, une certaine confiance et coopération se sont mises en place.

Du travail fait assis, par terre, nous sommes passés à un travail assis sur les chaises. J'ai donc mis en place des exercices : l'apprentissage des lettres. Il a fallu tenir compte des stéréotypies.

Il réalisait le grand encastrement de lettres en bois, dans une attitude qui rappelle les rituels de son pays, chaque lettre était insérée sur mon initiative au bout de 3 ou 4 incantations, mais si je voulais les réduire, c'était impossible et si je ne lui tendais pas la lettre au moment propice, il l'attendait.

J'ai élargi cet exercice avec un livre-alphabet et cet enfant avait bien repéré les lettres, associant et posant la lettre en bois sur la lettre du livre, etc....

Progressivement, il accepta des consignes assez simples et commença des activités.

A la fin de la séance, en me regardant, il me disait directement et calmement "Au revoir".

Ainsi, bien qu'au départ la situation semblait presque impossible, il s'avère qu'avec le temps, l'observation et la *patience*, elle est devenu possible.

IX – Intégration scolaire

"L'intégration scolaire" ("ordinaire" ou non) a toujours été pratiquée au Centre Marie Abadie, de longue date, bien avant 2005, avant les premières circulaires interministérielles de 1982 sur le sujet, plusieurs décennies donc avant la loi du 11 02 2005. Elle a toujours été recherchée et réalisée au cas par cas, en fonction des besoins de socialisation ou même thérapeutiques, exceptionnellement pour accéder directement à des apprentissages. La procédure que nous utilisions pour la mettre en œuvre n'est plus valable du fait de la loi du 11.02.2005 et n'est donc plus usitée.

X – La clinique de l'empêchement d'apprendre

Je suis souvent davantage confrontée à *l'empêchement* qu'au *désir* d'apprendre. L'empêchement domine, bloque le désir.

Voici quelques exemples, "signe" de l'empêchement d'apprendre :

Ces cas cliniques se situent à différents niveaux, si l'on peut s'exprimer ainsi :

- A. Jeux de rôle.
- B. Jeux et temps libres.
- C. Evitements.

a) Jeux de rôles

- Certains s'installent à ma place et rejouent des situations observées ou vécues, soit dans l'atelier préscolaire (que je peux reprendre), soit chez eux (dans ce cas je stoppe et les renvoie vers leur thérapeute).

- D'autres, notamment l'un d'entre eux développe des attitudes provocatrices, devenant même violent. Il joue à "voler" la banque ou le magasin, à se cacher pour nous "tirer" dessus ; crache si je lui rappelle les limites. Par moments, il joue à imiter un métier, peintre ou serrurier... Je finis par comprendre que cela lui plaît, alors nous en discutons. Il faut souligner que cet enfant était très calme dans l'institution et se révélait différent dans ce cadre.

- G n'arrive pas à faire le puzzle, il n'a de cesse de me le donner à faire et refaire. Puis subitement, il m'arrache le puzzle des mains, le fait et fièrement me dit "regarde, moi aussi je sais le faire."

- Parfois un enfant me fait lire une planche de lettres plusieurs fois, silencieux, il m'observe... et apprend ainsi.

b) Jeux et temps libres

- G. aime faire seul ses expériences. Ainsi, pour apprendre la 1^{ère} lettre de son prénom, il transvase les lettres plastiques dans des boîtes, les fait apparaître, disparaître pour ensuite extraire le G et venir vérifier auprès de moi si c'est la bonne lettre, et cela, il le recommence X fois. En même temps, cet enfant se répète = il faut travailler pour grandir.

- Le jeu du magasin se révèle intéressant à plusieurs titres : c'est un jeu collectif où passent les notions de numération, de vocabulaire, qui parfois sont refusées dans un cadre classique. Il arrive qu'un enfant refuse de changer d'identité. Il ne peut pas, comme les autres, jouer le rôle de vendeur et de client dans la même séance. Un autre, bloque systématiquement le jeu avec les étiquettes "ouvert / fermé". Il nous entraîne dans des situations de frustration...

- A travers le jeu de petites voitures avec le code de la route, G. choisit systématiquement tous les panneaux "Interdit". Souvent cet enfant nous fait des barrages, interdit d'aller de l'autre côté de la pièce. En fait, cet enfant avait peur de tout ce que je lui proposais; il s'enfermait dans des interdits.

c) Les évitements

Ne s'autorise pas : à apprendre à lire le français alors que sa mère portugaise ne le connaît pas, un sentiment de honte l'envahit. Je lui dis que moi, je ne connais pas le portugais, que sa maman le connaît, donc qu'il peut apprendre. A la suite de cette remarque, il commence rapidement à apprendre et devient souriant et détendu.

Les peurs : quand j'aborde des notions où interviennent les mots ou exercices ouvert / fermé, cet enfant pâlit (il était souvent enrhumé).

La fratrie : source de conflit, de blocage, la 4^{ème} naissance non acceptée. Cette enfant était à la limite d'une crise d'épilepsie à chaque fois qu'elle devait compter 4.

Les faux prétextes : "Tu sais, j'ai mal au coude, alors il ne faut pas que tu me fasses travailler beaucoup " ; "Je ne peux pas venir travailler parce que je suis arrivé en retard" ; "Je me suis fâché avec maman, alors je ne peux pas travailler" ; "J'ai mal aux dents, je ne viens pas"

Le constat : son empêchement à dessiner du fait de sa motricité fine inexistante le conduit à griffer son voisin qui réalise un dessin représentatif.

Evacuer : Tous les matins, une fillette couvre une dizaine de feuilles avec un feutre rouge, les yeux fixes, le geste rapide et brutal, elle s'enferme, ne voit même plus les enfants autour, me donne les feuilles et peut ensuite être disponible.

La toute puissance : N'accepte rien des propositions, refuse tout ce qui vient de l'extérieur. Il vient imposer et effectuer ce qu'il a décidé de faire.

La colère : Cet enfant qui pendant un certain temps, arrivait dans ma pièce en disant "la colère", "suis en colère", "marre". Je lui demande pourquoi, il répond "papa, moi plus bébé..." Je lui conseille d'en parler à son thérapeute.

Mais le temps passe et la colère demeure. Un jour, pendant la lecture de l'alphabet, il me dit C comme Colère, j'ai alors un flash, je lui dessine, nous commentons, l'enfant se calme et va ranger ses 3 feuilles dans son tiroir. Le lendemain, il reprend le dessin et d'un air détaché, en souriant dit : "tu as vu la colère..." Il remet ce dessin dans son tiroir et après cet épisode devient enfin calme et disponible (cf. dessin).

Les stéréotypes : Quand elles interfèrent dans les exercices, il faut faire avec, apprendre à doser le travail et la stéréotypie, bien souvent je réussis à diminuer la durée ou à les repousser vers la fin de la séance.

Le refus - Ayant appris les voyelles et son prénom, elle refuse d'apprendre la suite, elle dit qu'elle sait lire, que ça suffit. Cette enfant supportait mal la rigueur.

- Un autre refuse la lecture, déclarant "pourquoi apprendre à lire, je suis petit et ce sont les adultes qui lisent". A souligner que cet enfant était presque aveugle.

- Un enfant ne veut pas dessiner le ventre lorsqu'il dessine des bonshommes.

L'inconscient : D. dessine des bonshommes pratiquement sans tête, un petit trait vertical la représente (il est microcéphale).

L'inhibition : B. faisait preuve d'une terrible inhibition d'où une énorme lenteur pour faire ce qui était demandé. Il était très malheureux, triste, soupirant beaucoup et ne parlant pas. Je ne comprenais pas, car, par ailleurs, c'était un enfant gai. Jusqu'au jour où je lui ai donné l'autorisation de ne pas participer mais de regarder simplement ce qui se passait autour de lui. Avec un gros soupir il a répondu qu'il acceptait ma proposition ; il s'est mis à parler, à faire indirectement ce qui était demandé, c'est-à-dire en aidant ceux qui n'y arrivaient pas, à répondre promptement aux questions avec le sourire. C'était un enfant transformé. L'inhibition avait disparu.

Le dé clic : R. essayait sans cesse de faire un très grand puzzle, jusqu'au jour où il a réussi, il s'est mis à crier : « ça y est, j'ai grandi !!! ». Il s'ensuit une ouverture et un désir d'apprendre. Comme quoi le temps est un élément du cadre.

L'apprentissage de la grammaire révèle aussi la difficulté, en voici un exemple :

- J'abordais avec B. la grammaire. Lorsqu'il s'est agi de trouver des noms, des verbes et des adjectifs, B. m'en a fait une liste. Le fait marquant fût que pour les verbes, il commença par "courir", "sauter" (précisément cela lui était impossible), "pleurer", "taper", cela lui ressemblait ! Pour les adjectifs, il nomma, "triste", "méchant", "fâché".

XI – La ou les théories

Le métier d'enseigner et d'instruire a toujours été une activité pratique qui s'est construite de manière empirique et sur laquelle on a réfléchi, puis théorisé secondairement.

Je n'ai, sans doute, rien de plus original à ajouter. Mon travail est aussi un travail empirique. Puis-je en théoriser quelque chose, moi aussi dans un après coup ?

Mais d'abord, qu'est ce qu'un enfant - dit normal - apprend pendant la période - dite normale - des apprentissages préscolaires en maternelle sur une période de 2 à 6 ans, et comment apprend-il ?

Limitons nos réflexions à cette question des pré-requis classiques de la lecture et de l'écriture. Ces notions abstraites: dessus/dessous, devant/derrière, grand/petit, gauche/droite, etc... ne sont compréhensibles au début pour l'enfant que s'il y est impliqué personnellement et corporellement.

A la fin de la maternelle l'enfant doit être capable de les manier de manière plus abstraite, c'est-à-dire désaffectivée. Il doit pouvoir se dire quelque chose comme "B est à gauche de A, c'est-à-dire avant par convention et cela fait donc BA".

Mais avant de pouvoir en arriver là, l'enfant de 2/3 ans "normal", ne comprend ces notions abstraites (qui définissent ces classiques "pré-requis") que s'il peut se dire "c'est devant moi" / "derrière moi" etc., sinon cela n'a aucun sens pour lui. Cette référence à lui-même, à son corps, lui est indispensable pour que cette notion ait du sens. C'est cela que l'enfant "travaille" à la maternelle grâce à toutes ces activités et tous ces jeux moteurs ou "psychomoteurs". Pour qu'il puisse aller au-delà et manier ces notions de dessus, dessous, etc. même quand il n'y est pas impliqué directement, il doit avoir effectué tout un travail de décentrement de lui-même. En général, en moyenne section de maternelle (3/4 ans), c'est fait. Quand il *peut* accepter affectivement de n'être plus exclusivement le centre du monde, *c'est à dire d'être dans la communication*, il peut s'intéresser avec plaisir (le plaisir de la "cognition", du savoir) à ce que font B et A ensemble.

A 6 ans, l'enfant qui a effectué ce travail de "décentrement" de lui-même, est donc prêt, en théorie, à aborder la lecture et l'écriture. Bien entendu, entre temps, il a travaillé la graphomotricité (trace, mouvements coordonnés, etc.) et c'est désormais préférentiellement sur feuille qu'il va aborder les apprentissages scolaires proprement dits.

C'est cela que l'école maternelle dispense en France entre 2 et 6 ans pour les enfants "normaux".

Pour résumer ce que dit la "théorie" (c'est un bien grand mot) des pré-requis de la lecture et de l'écriture, je pourrais avancer ceci: les premières données abstraites pré-requises sont, au début du travail préscolaire, référencées directement au corps de l'enfant et sont donc travaillées à l'école maternelle avec des médiations disons, psychomotrices. Assez vite le travail de graphomotricité est introduit, et, si l'enfant a réussi à se décentrer assez de lui-même (affectivement), bref s'il a survécu à la constatation qu'il n'y a pas que lui au monde, le travail scolaire proprement dit (reconnaissance des lettres, des boucles... puis association de lettres et reconnaissance globale de mots, etc.) va pouvoir se déployer dans cette dimension (graphomotrice).

Si j'ai pris le temps de revenir avec autant de détails sur tout cela, c'est que l'on retrouve à l'évocation de cette "théorie", des instruments que nous avons utilisés dans le travail préscolaire, ici, à Marie Abadie depuis plusieurs années : le "grand groupe de psychomotricité", par exemple, ou les divers ateliers "traces". Cependant, ce travail théorique ne peut pas s'appliquer à l'hôpital de jour de la même manière qu'en classe de

maternelle, parce qu'un certain nombre de questions se posent, dont les réponses ne sont pas évidentes.

- Que signifie faire ce travail avec des enfants dont l'émergence psychique est chaotique, retardée ou instable ?
- Que signifie faire ce travail lorsque le sentiment d'unité psychique et corporelle n'est pas encore établi ?
- Lorsque les représentations des enveloppes corporelles sont floues, que l'axe vertical est fragile et que l'asymétrie (droite gauche) est encore trop reliée (affectivement) au côté maman et au côté "libre".
- Que signifie devant ou derrière moi si je peux m'évanouir comme sujet existant au "premier coup de vent" ?
- Que signifie le plaisir de penser, pour le plaisir de penser, si l'acte de penser "qui je suis" ou même simplement "que je suis", c'est-à-dire j'existe, a toujours été un danger pour moi ?

On pourrait penser, compte tenu de toutes ces questions qui viennent d'être posées, que le travail préscolaire avec des enfants dit autistes est impossible tant que leur émergence psychique n'est pas bien assurée, c'est-à-dire tant qu'ils ne sont pas vraiment engagés dans un processus de « guérison » relative bien effectif.

Cette hypothèse, compréhensible en théorie, ne se vérifie pourtant pas en pratique. Je me suis même bien aperçue du contraire, en essayant d'offrir des possibilités de travail préscolaire à ces enfants à l'unité psychique et corporelle souvent pas encore bien stable mais cependant déjà un peu engagés dans un processus d'« émergence psychique », c'est à dire chez lesquels les processus psychothérapeutiques avaient été simultanément entrepris. Peut-on expliquer cela ? Sans doute, mais je n'en suis moi-même pas capable. Je peux juste constater que c'est possible et essayer de comprendre, au cas par cas, à quelles conditions et au prix de quelles contorsions, ce travail préscolaire a été quand même possible.

Le travail préscolaire est donc possible avec les enfants autistes même sans langage. Je l'ai expérimenté. Mais tel que je l'ai expérimenté je ne peux pas dire qu'il permette **directement** à l'enfant autiste d'accéder à l'expression langagière, (ce n'était pas d'ailleurs dans nos objectifs de travail). Cet accès à l'expression langagière n'a pas été caractéristique non plus pour certains d'entre eux (autistes et sans langage) qui ont eu, avec mon travail, un accès à l'écrit et à la lecture. Je ne peux pas dire non plus que mon travail leur ait permis de devenir **directement** autonome dans leur vie quotidienne. Par contre, je peux dire que par ce travail, ils ont souvent pu **commencer à expérimenter**, (fût-ce à 13 ans) l'acte de penser par eux-mêmes (c'est-à-dire avec, pour chacun, le sentiment d'être le sujet conscient de cette pensée) à travers quelque chose de concret à faire, qui est de l'ordre du travail préscolaire ou scolaire. Qu'a fait d'autre R. quelques jours avant de partir en Belgique en écrivant avec des lettres mobiles ces mots: "R.M... arète"?

Puis-je préciser en quoi ce travail préscolaire leur a été **directement** utile? Je crois que ce travail que j'ai initié pour ces enfants a plus été pour eux un moment d'expérimentation de leur pensée naissante appliquée à un matériel extérieur, dans une relation plaisante (ou au contraire douloureuse) mais toujours partagée, dans laquelle il pouvait y avoir place pour deux sujets. Je pense qu'ils y ont expérimenté, comme quelque chose d'inaugural, la prise de conscience de penser de cette manière, plaisir (ou déplaisir) éprouvé, ressenti et vécu de la transformation par eux seuls de quelque chose de transformable (des lettres en mots pour

dire). Aussi loin que pourra aller leur processus d'amélioration, ils pourront désormais s'appuyer sur cette expérience - là de penser et de faire, qui a été ainsi inaugurée avec eux dans des moments de grande sécurité affective. Je ne peux pas affirmer aujourd'hui que la petite R. 13 ans qui sait lire, entre autre, quelques mots avec plaisir, pourra en faire un outil **direct** de son intégration sociale. Je sais qu'elle lisait depuis bien avant que cela ne fût devenu manifeste. Mais je sais qu'elle ne lit plus comme avant, c'est-à-dire, sans le moindre plaisir, "sans y être", sans même savoir ce qu'"elle faisait en le faisant". Je sais aussi que ce sentiment d'être le sujet conscient de sa pensée, va pour elle bien au-delà de me faire plaisir à moi.

Pour en revenir aux théories et aux méthodes que l'on pourrait en déduire, je ne pense pas qu'avec les enfants autistes nous ayons à développer des théories éducatives et pédagogiques spécifiques. Nous avons à tenir compte de là où en est l'enfant, de ses motivations, de ses compétences, de ces intérêts etc., comme pour tous les enfants, mais qui sont souvent en développement complètement dysharmonique. La principale différence entre le travail préscolaire en maternelle normale (avec des enfants "normaux") et le travail préscolaire avec des enfants perturbés par des problématiques autistiques, réside dans ces fameuses conditions. Les enfants dits "normaux" sont attentifs à condition qu'ils soient motivés, tout comme les enfants de Marie Abadie, mais les enfants dits "normaux" sont tous à peu près motivés par les mêmes choses, au même âge. Tout ce que l'on fait avec eux est alors relativement prévisible. Presque tout ce que l'on fait avec un enfant autiste est, dans sa forme au moins, parfaitement imprévisible. Concernant les méthodes, la principale différence tient au fait qu'avec les enfants autistes, les méthodes de travail pédagogique sont, comme nous l'avons vu et souligné, beaucoup plus souvent individuelles que collectives et qu'il nous faut en conséquence constamment inventer ou réinventer. Enfin l'expression langagière de l'enseignant, dans le travail que j'ai entrepris, est loin d'avoir la même importance que celle qu'utilise un enseignant classique avec un groupe homogène classique d'enfants (alternances de consignes verbales collectives au groupe et individuelles de la part de la maîtresse et retour verbalisé attendu de la part de chaque enfant).

Au dernier trimestre de moyenne section de maternelle, on travaille à peu près toujours la même chose et ce que l'on travaille au premier trimestre de grande section est tout à fait différent. Au Centre Marie Abadie, nous faisons du travail préscolaire avec des enfants beaucoup plus âgés que les enfants habituellement en préscolaire (le préscolaire normal s'arrête avant les 6 ans) dont les motivations sont totalement imprévisibles. Ici, c'est l'enfant qui fixe ses conditions. Je suis dépendante de sa disponibilité encore plus qu'avec des enfants "normaux".

Je pense qu'aucun programme éducatif ou pédagogique, fût-il pensé avec la meilleure des théories, ne peut se dérouler de manière linéaire avec ces enfants-là en grande difficulté.

Schoppler, avec le programme "Teacch", cherche, avant d'établir son programme de travail, où sont les "émergences" de l'enfant. Ce faisant, que fait-il d'autre que de rechercher (avec l'aide d'un test: le "PEP") les domaines où, pour cet enfant-là, il risque d'être plus motivé a priori par tel ou tel type de travail ?

Que fais-je d'autre en fait ? Sans doute la même chose, même si je le fais autrement.

D'ailleurs, si j'ai éprouvé le besoin de me faire, moi aussi, mes propres grilles (cf. annexe), sans doute cela procède-t-il du même souci.

XII – Conclusion

Le préscolaire est un "outil" qu'il faut absolument pouvoir proposer aux enfants, y compris aux enfants autistes sans langage et leur donner les moyens de s'en servir.

Je remercie la Directrice Dominique Misset, pour la confiance qu'elle m'a accordée dans l'exercice de ma tâche. Cela a été pour moi une source de créativité et un désir de toujours mieux faire pour aider l'enfant. De cette liberté et de cette confiance, a émergé un souci constant d'assumer autant que possible un travail de qualité envers l'enfant qui m'a été confié.

C'est une expérience de 35 ans passés à Marie Abadie que je vous ai fait partager. J'ai exercé cette activité psycho pédagogique avec beaucoup de plaisir. Mon intérêt pour ce travail après tout ce temps est toujours intact. Ce fut une mission passionnante avec toute cette richesse apportée par ces enfants et l'équipe des professionnels.

Je termine par cette merveilleuse réflexion de Maria Montessori :

"Toucher à l'enfant, c'est toucher au point le plus sensible d'un tout qui a des racines dans le passé le plus lointain et qui se dirige vers l'infini de l'avenir. Toucher à l'enfant, c'est toucher au point délicat et vital où tout peut encore se décider, où tout peut encore se rénover, où tout est ardent de vie, où sont enfermés les secrets de l'âme, parce que c'est là que s'élabore la création de l'homme".

Cela m'évoque la création et en même temps la beauté de notre mission d'éducateur.

ANNEXES

A – Les méthodes

Au cours des siècles précédents, l'éducation était assumée par les écoles religieuses, puis des hommes se sont penchés sur cette question. Ils ont dégagé des courants de pensées sur l'éducation et la pédagogie, par exemple:

✦ John Locke (1632-1704), philosophe anglais.

A écrit en 1693 *"Quelques pensées sur l'éducation"*. Locke disait : "pour éduquer un enfant aux bonnes manières... il faut le considérer comme *"une page blanche"* ou *"une pâte molle"* que l'éducateur doit façonner lui-même.

✦ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), philosophe.

Son livre *"Emile ou l'éducation"* paru en 1762 sert de référence en matière de réflexion sur l'éducation. Rousseau souhaite le respect de l'enfant, aller à la rencontre de cet enfant inconnu et le protéger.

➔ Philippe Pinel (1745-1826), médecin.

S'est fait connaître en libérant les malades mentaux de leurs chaînes, et en les faisant reconnaître comme des malades.

➔ Jean Itard (1775-1838), chirurgien.

Puis médecin d'un Institut de sourds et muets, se consacre spécialement à éduquer un jeune enfant qui avait été abandonné dans les bois et n'ayant vécu qu'avec des bêtes. Il écrit "*L'Enfant Sauvage*" et dit de cet enfant qu'il est un être intéressant qui mérite l'attention des observateurs.

Itard adopte les vues du philosophe Condillac qui estime qu'il faut éduquer les sens d'une certaine façon pour que la conscience prenne forme. Avec Condillac, il considère que l'utilisation des mots arrive à point nommé dans ce processus éducatif. Il fut l'inventeur du matériel éducatif.

➔ Edouard Seguin (1812-1880), disciple de Itard.

Il est l'auteur du livre intitulé "*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*" dont Maria Montessori a recopié les 600 pages en calligraphiant chaque lettre pour mieux s'en imprégner et "*avoir le temps de peser le sens de tous les mots*".

➔ Rudolf Steiner (1861-1925), philosophe autrichien.

Steiner a écrit beaucoup de livres dans de nombreuses voies de recherche.

Steiner développe l'idée qu'il s'agit de reconnaître l'enfant dans sa personne individuelle, d'établir avec lui une relation de confiance et de responsabilité dans la continuité. Favoriser l'épanouissement de sa créativité individuelle, à travers sa pédagogie mise en œuvre. "*Il ne s'agit pas de recevoir de l'école une formation achevée, mais de se préparer à la recevoir de la vie*". (Steiner).

➔ Maria Montessori (1870-1952), médecin et philosophe italienne.

Elle découvre que chaque enfant avance à son rythme et n'aborde une nouvelle étude que lorsque la précédente est bien assimilée.

"Plutôt que de méthode mieux vaudrait parler d'une aide à la personnalité humaine pour qu'elle conquière son indépendance". "Aide moi à faire seul" pour accéder au savoir; mais aussi au savoir-faire et au savoir-être.

Sa pédagogie s'articule autour de trois axes principaux :

- L'ambiance, facteur de développement ;
- L'attention accordée à chaque enfant ;
- L'attitude de l'éducateur, une capacité d'observation et d'écoute, et la disposition intérieure.

Mais ce qui frappe dans son œuvre, c'est cet amour de l'enfant dont toutes ses idées pédagogiques sont imprégnées, amour éclairé et aussi une foi magnifique dans ses possibilités. Maria Montessori croit dans l'enfant, celui qui peut engendrer une humanité meilleure.

➔ Olive Decroly (1871-1932), belge, éducatrice, psychologue et médecin.

A fondé l'Institut d'Enseignement Spécial pour enfants "retardés". Il ouvre, en 1907, l'école pour la vie, pour les enfants normaux.

L'importance du milieu, l'expérimentation dans l'activité personnelle et la nécessité de donner une grande place à la vie affective et sociale sont les éléments essentiels de son attitude pédagogique.

L'enfant agit, crée, imagine, exprime. Il suffit de lui donner les matériaux et les occasions pour qu'il continue de développer ses tendances actives.

✦ Henri Wallon (1879-1962), psychologue, philosophe, neuropsychiatre pédagogue.

Il mène deux carrières parallèles. Celle qui nous intéresse est celle qui concerne ses travaux scientifiques, son intérêt pour les enfants arriérés, la création de son laboratoire psycho biologique de l'enfant, expliquant le développement de l'enfant dans une succession de stades.

Il met en relief l'affectivité et l'intelligence, émet la possibilité de régression contrairement à Piaget. Il écrit une thèse en 1925 sur "*l'enfant turbulent*".

✦ Jean Piaget (1896-1980), psychologue pédagogue suisse.

Auteur de travaux sur le développement de la pensée et du langage chez l'enfant, passionné par l'étude des processus d'apprentissage chez l'enfant, il fonde la psychologie génétique.

Dans l'un de ses textes, il montre les implications pédagogiques de la psychologie génétique et établit les liaisons avec les méthodes dites actives au cœur de la nouvelle pédagogie.

✦ Célestin Freinet (1896-1966)

Théorise sa pratique grâce à ses contacts avec Piaget et les grands pédagogues du début du siècle. Sa pédagogie centrée sur l'enfant "*l'école de demain sera centrée sur l'enfant ou elle ne sera pas*".

Il considère l'enfant dans sa globalité : il s'agit de l'aider à construire les structures mentales lui permettant de construire son savoir. Sa pédagogie n'a rien à voir avec la non directivité. Elle est basée sur le "tâtonnement expérimental". C'est une pédagogie de la communication et de la coopération.

Je m'en suis tenue d'un point de vue purement pédagogique à l'énoncé de personnes ayant contribué, par leur méthode, à l'élaboration de l'école nouvelle.

Cela dit, je me contenterai sans rentrer dans le détail, bien que ce soit une aide dans mon travail, d'énumérer des personnes souvent citées dans l'institution qui sont des références par rapport à la réflexion psychanalytique.

Sigmund Freud, Donald W. Winnicott, Mélanie Klein, Fernand et Jean Oury, Bruno Bettelheim, Jacques Lacan, Maud Mannoni, Bernard Gibello, Françoise Dolto, Serge Lebovici, Geneviève Haag, Roger Misés, Bernard Golse, etc. ...

B - Quelques précisions sur le matériel Montessori

La conception de ce matériel est basée sur l'idée suivante :

L'enfant est un être actif dont l'intelligence se développe par une série de réactions, induites par des stimuli que l'on peut déterminer expérimentalement. La fonction première de ce

matériel n'est pas d'exercer l'adresse des enfants ou de leur transmettre des connaissances à travers ce qui constituerait un "usage correct". Il s'agit plutôt d'une fonction d'assistance intérieure dans la construction de soi et le développement psychique. Pour remplir cette fonction formatrice, le matériel doit répondre aux besoins internes de l'enfant et donc être offert au bon moment (les "*périodes sensibles*") de façon non mécanique et routinière.

Il possède en outre les qualités pédagogiques suivantes :

Il est "*sensoriel*", permettant à l'enfant d'exercer tous les sens dont il est doté naturellement, principalement le toucher et l'ouïe, mais aussi l'odorat, le goût.

L'enfant explore dans un premier temps de façon sensorielle et concrète, chaque pièce du matériel pour en saisir progressivement la qualité abstraite (longueur, nombre par exemple). Vers 6 – 7 ans, il pourra se détacher du matériel, au moment où son intelligence passera du stade sensoriel et concret au stade plus abstrait.

Il est bien *organisé* : pour que l'enfant se repère dans le choix de ce matériel, celui-ci progresse logiquement du plus simple au plus complexe.

Chaque pièce du matériel comporte une *difficulté unique* : celle que l'enfant doit découvrir et surmonter. Cet isolement de la difficulté permet une compréhension plus claire et plus solide.

Ce matériel est toujours conçu pour *l'auto éducation* : le contrôle de l'erreur se trouve dans le matériel lui-même plutôt qu'auprès de l'adulte. "*La possibilité de faire des progrès nécessite la liberté d'action et une trace à suivre, ainsi qu'un moyen de se rendre compte si l'on a, ou non, perdu cette trace*". L'enfant étant à même de contrôler seul le processus d'apprentissage, l'adulte n'est plus perçu comme un juge qui sanctionne. Par ailleurs, le contrôle de l'erreur dépend toujours de l'exercice, de la répétition et de la concentration.

Outre sa fonction dans le développement intellectuel et psychique, le matériel permet *l'exercice physique et l'affinement des gestes*.

Ce matériel n'emmène pas le petit enfant dans un monde imaginaire ; il est pour lui *une ouverture sur la réalité* et l'aide à prendre pleinement conscience de son environnement : c'est pourquoi on utilise toujours des objets "vrais" dans une classe Montessori et non des jouets, qui n'y ont pas leur place. Pour rêver, imaginer ou créer, nous proposons d'autres types d'activités dans un autre lieu de l'école (atelier, salle de jeux).

Le matériel est souvent conçu pour une préparation indirecte à un futur apprentissage : écriture, mathématiques, par exemple.

C- Les grilles

1) Grille d'observation lors de l'arrivée d'un enfant.

1. Susciter le bonjour / Au revoir
2. Découverte de la pièce
3. Laisser l'enfant évoluer dans la pièce
4. Permettre un choix
5. Manipulation libre d'un matériel éducatif
6. Aide de l'adulte
7. Proposition d'une feuille et d'un crayon
8. Proposition d'un coloriage
9. Donner un livre des couleurs
10. Approche des lettres

11. Approches des chiffres
12. Langage
13. Jeux de société
14. Mini ordinateur
15. Les consignes
16. Le comportement

	Propositions	Observations	Réflexions Pédagogiques	Réalisation ou non
1	*Susciter le bonjour *Dire au revoir	*Observer comment l'enfant répond à cette sollicitation *Observer comment il quitte la pièce	* A-t-il conscience ou non de ces notions *Donner les repères du début de la fin *Travailler l'attention de l'autre	1er fois ----- 2eme fois
2	Découverte de la pièce *faire le tour en touchant les murs, les fenêtres, les placard, le tableau *ouvrir et regarder les placards avec les yeux	*Observer la réaction de l'enfant aux différentes structures *L'intérêt pour chacune d'elle	* Afin que l'enfant touche physiquement des objets et prenne conscience cadre matériel	1er fois ----- 2eme fois
3	*Laisser l'enfant évoluer dans la pièce	*Voir ce qui l'interpelle dans cette pièce	* Lui permettre d'investir ce qui lui plaît dans cette pièce	1er fois ----- 2eme fois
4	*Permettre le choix d'un jeu éducatif	*Voir le choix des jeux *A qu'elle tranche d'âge ceux-ci correspondent-il *Ce choix est possible ou pas	*Cela permet de voir, de constater son niveau de développement mental	1er fois ----- 2eme fois
5	*Manipulation libre dans un premier temps	*Comment l'enfant aborde le jeu *Est-il agité face à ce matériel *Le met-il à sa bouche *Entre-t-il directement dans la réalisation *Invente-t-il quelque chose avec *Ou n'en fait-il rien	*Nous pouvons observer les notions qu'il possède *Son agilité motrice *Sa créativité *Son autonomie *Son intérêt face au jeu *La durée dans le temps *De quelle façon arrête-t-il *Pourquoi il arrête	1er fois ----- 2eme fois
6	*Dans un second temps, l'aide de l'adulte	*Réaction ? *Accepte-t-il ou non cette aide	* Y a-t-il fuite *Ou attention conjointe	1er fois ----- 2eme fois
7	*Proposition d'une feuille et d'un crayon	*Observer dans quel sens il met sa feuille , orientation ou la refuse *Comment se saisit-il du crayon *Comment le tient-il *Trace ou représentation ou pas *Reste-t-il dans la limite de la feuille	*Permet de voir la psychomotricité fine *Voir si l'enfant est gaucher, droitier ou ambidextre	1er fois ----- 2eme fois

	Propositions	Observations	Réflexions Pédagogiques	Réalisation ou non
8	*Proposition d'un coloriage	*Quel sujet choisit-il *Nomme-t-il ce sujet *Le colorie dans l'espace ou déborde *Ne va pas jusqu'au bout *Choix des couleurs ou une seule	*Voir la maîtrise du geste pour ne pas dépasser *L'harmonie des couleurs	1er fois ----- 2eme fois
9	*Donner un livre des couleurs	*Comment le tient-il *Sait-il tourner les pages *Nomme-t-il les pages couleurs *Fait-il des associations de couleurs	*Connaît-il ses couleurs, les demi-teintes	1er fois ----- 2eme fois
10	*Approche des lettres	*Comment réagit-il avec des lettres mobiles *Connaît-il les lettres de son prénom *Comment les manipule-t-il *Sont-elles orientées ou pas *Cherche à les aligner *Simple manipulation	*Connaît-il son prénom *Nomme-t-il les lettres *Fait-il des associations *Est-il proche ou loin de l'intérêt pour l'écrit	1er fois ----- 2eme fois
11	*Approche des chiffres	*Comment les aborde-t-il *Les nomme-t-il *Énumération jusqu'ou *Notion de quantité *Énumération en "sautant" des chiffres	*Voir comment il les nomme *A-t-il conscience du rapport quantité / chiffre *Est une énumération mécanique sans raisonnement	1er fois ----- 2eme fois
12	*Langage	*Parle-t-il ou ne dit rien *Fait-il des phrases *Ne prononce que des sons, des mots *A-t-il du vocabulaire *Nomme-t-il les images	*Quels sont ses empêchements psychologiques ou organiques *Voir l'orthophoniste	1er fois ----- 2eme fois
13	*Jeux de société	*Respecte de ne pas toucher le matériel du voisin *Écouter la consigne adressée au groupe *Attendre son tour, l'attente *Accepter la frustration de perdre *Respecter la réalisation élaborée en groupe Assumer le plaisir de gagner	*Voir son degré de socialisation *Son comportement en groupe	1er fois ----- 2eme fois

Propositions	Observations	Réflexions Pédagogiques	Réalisation ou non
<p>14</p> <p>*Mini ordinateur</p>	<p>*S'y intéresse-t-il ou non</p> <p>*Comprend-il les consignes</p> <p>*Manipule-t-il seul ayant compris le fonctionnement</p> <p>*Demande-t-il l'aide de l'adulte</p>	<p>*Voir l'impact</p> <p>*De la voix mécanique</p> <p>*Des lumières qui sollicitent</p>	<p>1er fois</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>2eme fois</p>
<p>15</p> <p>*Les consignes</p>	<p>*Comment réagit-il</p> <p>*Comprend-il "donne / prends"</p> <p>*Peut-il répondre à 2 consignes simultanées</p>	<p>*Voir son niveau de compréhension</p>	<p>1er fois</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>2eme fois</p>
<p>16</p> <p>*Comportement</p>	<p>*Semble: surpris, craintif, énervé, angoissé, inhibé</p> <p>*Ou au contraire: détendu, heureux, fier.....</p>	<p>*Essayer de comprendre ses réactions ou attitudes par rapport à telle ou telle proposition ou situation</p> <p>*Lui expliquer ce que l'on attend de lui et son accord</p>	<p>1er fois</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>2eme fois</p>

2) Grille de bilan annuel

1. Capacité à répondre aux ordres simples
2. Psychomotricité
3. Repères dans le temps
4. Structuration de l'espace
5. Repérages sensoriels
6. Activités logiques
7. Graphisme
8. Lecture
9. Approche du nombre et de la mesure
10. Histoires
11. Langage
12. Vocabulaire
13. Socialisation
14. Comportement
15. Autres

Bilan

Date

Préscolaire

Nom

Prénom

Date de naissance

1 Capacité à répondre aux ordres simples

A - Sait porter une attention pour répondre ou dire bonjour, merci		
B - Sait tendre la main		
C - Comprend : "va t'asseoir" "lève-toi" "Viens"		
D - Comprend : "Prends" "Donne"		
E - Accepte quand on lui dit c'est fini		
F - Est assez dans l'écoute des consignes		
G - Est assez dans la disponibilité pour recevoir des consignes		

2 Psychomotricité

A - Peut nommer les différentes parties du corps		
B - Peut déchirer du papier froisser du papier découper		
C - Prend avec une main un objet deux mains un objet		
D - Sait monter une tour		
E - Peut enfiler des anneaux des boules		
F - Capable d'encastres simples		
G - Latéralisation : conscience de sa mains gauche et droite		

3 Repères dans le temps

A - Sait nommer les jours de la semaine Peut poursuivre la suite de l'ordre chronologique des jours Possède les notions: hier, aujourd'hui, demain		
B - Sait ranger dans l'ordre chronologique des images		
C - Capable de terminer un travail commencé		
D - Capable de mémoriser quelques comptines		
E - Peut fixer son attention quelques minutes		

4 Structuration de l'espace

A - Peut poser un cube sur un autre cube		
--	--	--

à côté d'un autre cube		
disposer des cubes en alignement		
B - Sait reconnaître l'intérieur de l'extérieur d'un domaine		
Peut le faire corporellement dans l'espace		
sur une feuille		
C - Jeux de Kim: repérage d'objets et identification		
D - Capable de suivre un chemin dans l'espace, labyrinthe		
E - Connaît les notions : haut, bas		
F - Connaît les notions : grand, moyens, petits, cercle		
longueur		
objet		
G - Peut reconstituer une mosaïque		
H - Reconnaît les formes géométriques		

5 Repérages sensoriels

A - Visuel : voir et reconnaître		
B - Auditif : réagit aux bruits forts et doux		
C - Tactile : accepte de toucher de la matière rugueuse, douce, lisse		

6 Activités logiques

A - Reconnaît les couleurs (trie)		
Peut associer (classement)		
Peut les nommer		
B - Capable d'établir des relations entre les objets (vase, fleurs)		
C - Peut continuer un algorithme simple		
D - Peut reconnaître des propriétés d'images		
E - Peut associer 2 parties d'images		
F - Sait reconnaître des paires		

7 Graphisme

A - Tenu du crayon		
B - Maîtrise du geste		
Les yeux suivent le geste		
C - Orientation ou non de la feuille par rapport à la production		
D - Peut respecter le contour de la feuille		
E - Coloriage : ne dépasse pas le contour du motif		
F - Capable de recopier des traces simples : bâtons, courbes, cercles		
G - Capable de dessiner le bonhomme		
et de désigner les différentes parties		
H - Sait écrire son prénom		

8 Lecture

A - Reconnaît la graphie de son prénom		
B - Reconnaît la graphie de certains mots		

C - Reconnaît quelques lettres, quelques syllabes		
D - Peut désigner une image et l'étiquette correspondante		
E - Sait écrire "son prénom avec des lettres mobiles"		

9 Approche du nombre et de la mesure

A - Reconnaître des petites collections de 1 à 3		
B - Dénombrer des petites collections de 1 à 3		
C - Reconnaître des chiffres (1 et 2) et associer des collections		
D - Peut énumérer jusqu'à 10 jusqu'à 20 et plus		
E - Peut poursuivre l'énumération après un chiffre nommé		

10 Histoires

A - Sait tenir un livre à l'endroit		
B - Sait tourner les pages		
C - Peut regarder les images,		
D - Capable d'écouter l'histoire		
E - Capable de répondre aux questions		
F - Capable de la raconter		

11 Langage

A - Ne dit pas un son		
B - Parle : en écholalie emploi "je" ou "moi" ou son prénom pour se désigner		
C - Capable de formuler une petite phrase		
D - Peut verbaliser une situation ou faire 1 remarque		
E - S'exprime spontanément		

12 Vocabulaire

A - Sait dénommer des images		
B - Connaît des noms d'animaux		
C - Connaît des objets en lien avec le repas la toilette les jeux		

13 Socialisation

A - Sait attendre son tour pour jouer		
B - Sait déplacer son pion de case en case		
C - Sait lire la face du dé qui convient		
D - Sait tenir quelques cartes dans ses mains		
E - Accepte de perdre		
F - Respecte les consignes et les règles		
G - Est capable de jouer jusqu'à la fin du jeu		
H - S'aperçoit des erreurs de l'autre joueur		

I - Peut aider l'autre joueur à corriger ses erreurs		
J - S'organise bien avec tout le matériel de jeu		

14 Comportement

A - Semble content de venir en préscolaire		
B - Semble inquiet ayant pris possession des lieux		
C - Semble surpris		
D - Semble épanoui		
E - Semble inquiet		
F - Semble angoissé		
G - Ne supporte pas le contexte		

Autres

D – Groupe (activités motrices et spatiales en préscolaire)

En maternelle la gymnastique se nomme psychomotricité.

Ce qui est visé, c'est la motricité de l'enfant, en même temps il acquiert une maîtrise de ses mouvements et prend conscience de ce qu'il fait.

Ici, outre les prises en charge par les psychomotriciens, j'anime un atelier visant à travailler des notions concernant les rapports spatiaux topologiques (à l'intérieur, à l'extérieur, à côté, dedans, dehors...). Ces activités permettent la distinction des formes (formes ouvertes/fermées) et les premiers repérages dans l'espace ainsi que les déplacements.

Ces activités sont présentées en racontant une histoire pour les motiver, cela aide l'enfant à mieux comprendre. Par exemple: si l'enfant est un crocodile qui rampe vers la rivière, spontanément il développe une énergie plus importante que s'il joue à être un enfant qui rampe.

Quelque fois des comptines sont introduites.

Souvent en fin de séance un élément d'une séquence est représenté graphiquement, soit par l'enfant lorsque c'est possible, soit par l'adulte.

E – Histoire – Lecture et Histoire expliquée

1) Histoire – Lecture

Dans le cadre de la lecture, il existe une activité qui consiste à créer avec les enfants une histoire qui se concrétise par l'apprentissage de mots de vocabulaire et sa représentation en dessin (ci-joint un exemple).

2) Histoire expliquée

Elle vise la compréhension, le sens et la mémoire

L'histoire est lue une première fois puis relue une seconde fois en la racontant de façon séquentielle. Les enfants sont invités à répondre aux questions :

Quel est le thème de l'histoire ?

Qu'est-ce qui s'y passe ?

Comment ?

Pourquoi ?

Où ?

Quand ?.....

A la fin de l'activité, soit des mots sont choisis et écrits sur les images correspondantes, soit un dessin de l'histoire est choisi et colorié.