

## Introduction

*par Alexandre Stevens*

*Directeur thérapeutique du Courtil*

Rééducation et apprentissage de l'autonomie forment l'axe du projet selon la demande sociale d'aujourd'hui. C'est ce que la société attend légitimement d'une institution comme celle-là. Les enfants y arrivent avec de lourdes pathologies qui les mettent très largement hors du lien social et loin de l'entrée dans l'apprentissage. Et ce que l'on souhaite comme issue de leur parcours institutionnel est qu'ils soient autonomes dans leurs comportements, ou prêts à le faire, dans un parcours scolaire.

Si l'Antenne fait cela, elle se propose de le faire d'une façon tout autre, que les techniques cognitivo-comportementales, car elle a pour perspective le sujet particulier qu'est chaque enfant quand il crée, à son rythme et pas sans lien avec les autres, ses productions propres et particulières qui le font pénétrer dans le monde du savoir en même temps qu'elles lui ouvrent une place dans le lien social.

Lisez ce qui suit ! C'est un projet très pragmatique, mais c'est un programme pour l'enfant pris un par un. Un par un est le contraire d'un programme identique pour tous. Un par un veut dire que pour chacun se réalise un programme tout à fait singulier, c'est-à-dire qui s'appuie sur ce que l'enfant lui-même amène au jour au cours du travail.

Dans cette lecture, on est d'emblée saisi par la variété. Variété des ateliers (construction, boulangerie, ordinateur, écriture...), variété des tiers qui interviennent dans le processus (logopède, psychologue...) et qui ne sont pas là pour interpréter mais pour être à l'écoute des surprises qui viennent de l'enfant. Il s'agit de saisir pour chaque enfant la logique en jeu pour lui et de l'aider ainsi à construire sa rééducation.

On part de l'objet privilégié de l'enfant, souvent un objet qui peut nous apparaître bien banal, ou d'une petite construction qu'il élabore et on laisse un peu de marge dans le projet rééducatif. Aucun standard donc et pas non plus la visée de produire un enfant totalement "normatif", qui rimerait avec robotisé. Non, ici, il s'agit d'aider chaque enfant à trouver son autonomie particulière.

Il serait en effet faux de penser que le principe d'autonomie suffirait à lui seul. Le rapport de l'Antenne fait cette remarque précieuse : « l'autiste le plus grave est le plus autonome des humains ». Qui mieux que lui en effet se passe à ce point de l'autre qu'il lui démontre à tout instant son indifférence complète. Il s'agit donc d'aider ces enfants à construire une nouvelle autonomie, qui s'appuie sur l'autre et qui respecte aussi le sujet pour que cette autonomie soit la sienne, rigoureusement, c'est-à-dire lui ouvre une place dans le lien social.

Tout cela n'irait pas sans une thèse forte sur laquelle s'appuie ce projet : ces enfants ne sont pas déficitaires. On a toujours considéré à l'Antenne que ces enfants sont potentiellement capables de comprendre et de s'exprimer. A condition qu'ils soient entourés d'adultes prêts à entendre des surprises.

## Un programme ? Pas sans le sujet

### I. COMMENT TRAVAILLONS-NOUS À L'ANTENNE ?

Nous présentons ici les différents principes de base qui fondent notre programme de rééducation et soutiennent, très concrètement, notre pratique clinique.

#### 1. Rééducation : les ateliers

En mettant en place ce que nous nommons des "ateliers", nous nous démarquons d'une position d'attente par rapport à l'enfant. Nous considérons en effet que le désir de l'enfant, son envie d'apprendre, ne naissent pas du vide mais qu'ils résultent au contraire de l'offre faite par l'adulte. Cette offre ne se fait pas au hasard : pour qu'elle soit opérante, il est impératif qu'elle soit adaptée.

Nos ateliers se distribuent autour de trois grands axes de travail :

1°) ce que nous appelons "l'élaboration", où il s'agit d'aider l'enfant à produire, à partir de son centre d'intérêt ou de sa préoccupation privilégiée, un déplacement, un enrichissement, un enchaînement imaginaire ou symbolique lui permettant d'appréhender le monde qui l'entoure et d'y trouver sa place.

2°) la socialisation, dont le but est de développer l'autonomie quotidienne (alimentation, habillage, propreté...), d'aider l'enfant à établir un lien social pacifié ainsi qu'à apprendre et à accepter les règles et les limites nécessaires à la vie en groupe.

3°) l'apprentissage, où l'on vise les acquisitions nécessaires à une future réintégration scolaire : pré-requis, repérage spatio-temporel, langage, graphisme, écriture, logique mathématique, etc.

Chacun de nos ateliers tient compte de ces trois dimensions mais donne généralement la priorité à l'une ou l'autre. Afin d'illustrer chacun de ces trois axes, nous avons choisi de présenter quelques ateliers correspondant à chacun d'eux.

##### *a) Axe d'élaboration : atelier " construction" (Anton)*

Anton est arrivé à l'Antenne avec un diagnostic d'autisme sévère. C'est un enfant qui ne parle pas mais pousse de nombreux cris. Depuis son entrée, il manifeste un vif intérêt pour diverses tâches manuelles, notamment des activités qui nécessitent l'utilisation d'outils tels marteau, tournevis, vis, boulons, etc.

Cet intérêt, partagé par un éducateur, décide ce dernier à proposer un atelier « construction ». L'idée initiale est d'y construire, avec Anton et les deux autres enfants de l'atelier, une grande maquette.

Au cours des premières semaines, Anton utilise son temps et son énergie à se soustraire à toute demande. Il accepte d'entrer dans l'espace de l'atelier mais refuse d'y travailler. Par contre, ce à quoi il s'attache, c'est d'empêcher le déroulement de l'atelier. Ainsi, il crie lorsqu'un enfant ou un adulte se met à parler ; il dérobe ou jette par terre le matériel utilisé ou va le mettre, non sans un certain plaisir, à la poubelle.

##### *Premier tournant*

Face à ce refus d'Anton, l'éducateur décide de changer l'offre et le cadre de l'atelier. Il commence par disposer différents types de matériel, qu'il met à la disposition de chacun. Ensuite, il choisit de ne rien demander et laisse l'initiative à chaque enfant. Enfin, il veille à ce que la place et le travail de chacun soient respectés.

Anton s'intéresse d'abord à de grandes plaques de légos, qu'il assemble et à partir desquelles il se met à construire une route, sur laquelle il fait circuler une voiture. A partir de cette activité un changement de position d'Anton s'opère. Il se met au travail et passe moins de temps dans cette logique de faire obstacle à l'autre. Ensuite, devant la complexification, atelier après atelier, de sa construction (agrandissement de la route, placement de maison, garage, panneau, etc.), il accepte que l'éducateur l'accompagne dans son entreprise. Il lui arrive même de l'interpeller par la voix ou le regard, ou bien en prenant sa main, pour

demander de l'aide lorsqu'il est bloqué dans ses montages.

Ce travail entamé par Anton se poursuit et s'étend à d'autres types de matériel, notamment les meccanos. Vis, tournevis, clés, boulons, éveillent particulièrement son intérêt. Il s'essaie à de multiples montages et démontages mais se trouve rapidement mis en difficulté dans la réalisation de ses constructions et ce, même avec un support imagé.

Le travail de l'éducateur est alors de l'accompagner dans ses montages, de plus en plus souvent à sa demande. Toutefois, il convient de respecter son temps (sans pour autant toujours en comprendre la logique), par exemple, lorsqu'il s'affaire à remplir par des vis les nombreux trous de la pièce centrale de sa voiture avant de pouvoir en continuer la construction, sous peine de le voir cesser son travail.

### *Deuxième tournant*

Anton délaisse alors ses constructions pour entamer un tout autre travail autour de livres de Walt Disney, utilisés par un autre enfant, en fin d'atelier. Il choisit les livres du « Roi Lion » et du « Livre de la jungle » et recherche dans d'autres livres des images identiques. Cet intérêt s'étend par la suite à d'autres Walt Disney et même à d'autres objets qu'il affectionne (cadenas, clés...) mais toujours selon le même schéma, à savoir la recherche de l'identique.

Ensuite son travail progresse à partir d'histoires et de chansons de Walt Disney écoutées durant l'atelier. A partir de celles-ci, Anton passe en revue une série de livres et pointe les différents personnages au moment où ceux-ci interviennent dans l'histoire contée. Il peut même pointer une image qui correspond avec précision au déroulement de l'histoire en cours. Par exemple, Baloo chante et Anton retrouve l'image de Baloo qui chante.

Anton va alors, au-delà de l'image, s'intéresser à l'écrit. Il débute par le nom de « Walt Disney », dont il recherche le tracé. Cet intérêt s'étend par la suite à toute une série d'autres mots (titres d'histoires, noms de personnages. . .)

Alors qu'il répète cette activité depuis plusieurs ateliers, l'éducateur propose à Anton de décalquer les mots qui l'intéressent. Anton s'adonne à cette activité soit en repassant sur le tracé de l'éducateur, soit en essayant lui-même de décalquer le tracé des mots en question.

L'éducateur propose ensuite à Anton, non plus de décalquer mais de recopier différents mots, ce qu'il accepte volontiers. En quelques semaines, il écrit toute une série de mots avec modèle et étoffe cette série en fonction de ce qui le captive (le prénom des enfants et des adultes de l'Antenne, le nom des outils, etc.).

Anton va, à partir là, étendre cette activité et développer un véritable intérêt pour le langage écrit.

### *b) Axe de socialisation : atelier « boulangerie » (Gaëtan)*

Cet atelier vise la réalisation d'une tâche concrète et précise, à savoir la confection de pains qui seront dégustés au cours de la semaine. Cette tâche, à la fois utile et amusante, n'est qu'un prétexte, un détour utilisé pour confronter les enfants à des situations qui leur posent problème. Sous le couvert de cette activité, plusieurs objectifs sont poursuivis, qui ont trait à différentes sphères dont la psychomotricité, le langage et, principalement, la socialisation.

Le travail s'effectue au sein d'un groupe et dès lors se pose la question de l'organisation et de la place de chacun. Les enfants sont confrontés à différents problèmes : trouver sa place, faire une place à l'autre, accepter de participer sans laisser tout le travail aux autres, accepter de réaliser une part de travail que l'on juge moins attrayante.

Il arrive qu'un enfant, confronté à des problèmes d'identité, se place en miroir face à un autre, dont il répète indéfiniment les comportements, ne sachant trouver une frontière entre ce qui est lui-même et ce qui lui est extérieur. Dans ce cas, c'est alors à l'adulte de différencier clairement et de garantir l'identité, la place et le travail de chacun.

Le versant "utilitaire" de l'atelier permet également de mettre à l'épreuve une autre facette de la socialisation. Le pain réalisé n'est en effet pas destiné aux seuls participants de l'atelier mais bien à l'ensemble de l'institution. Il y a donc une attente extérieure et, pour les enfants de l'atelier, une position à adopter face à cette attente.

*Gaëtan*

Gaëtan est un enfant de huit ans en grande difficulté : son mode de relation, empreint de violence est si problématique qu'il n'a pu s'intégrer dans un enseignement. Dans l'atelier, au fil du temps, il laisse apparaître, d'une façon de plus en plus marquée, la position qu'il occupe dans les relations sociales. Il tient beaucoup à sa place mais, du même coup, n'en laisse que très peu aux autres. Il ne peut pas faire ou avoir moins qu'un autre. Lorsqu'il s'agit d'un chacun son tour, il doit absolument être le premier. Devant le refus de la psychologue, il n'accepte d'abandonner sa position qu'au prix d'un contrôle tyrannique sur sa manière de gérer l'atelier. S'il ne peut pas être toujours le premier, il est hors de question que cette place soit occupée par un autre. Quand il finit par céder, c'est pour prendre la place de celui qui décide de l'ordre. Il veut donc occuper une position royale et, s'il en est délogé, il choisit alors une position de contrôleur : d'abord pour préserver ses intérêts et ensuite pour préserver ceux des autres, ce qui, chez lui, revient sans doute à la même chose. Les affrontements avec lui sur ce point sont sans issue.

Son désir de contrôle est à son comble lorsqu'un jour, s'insurgeant contre l'organisation, il refuse de participer à l'atelier et exige de décider lui-même de son emploi du temps. La psychologue, pour sortir de cette impasse, choisit de le désarçonner en lui signifiant que c'est elle qui refuse de travailler avec lui. Cette réponse inattendue engendre chez Gaëtan la formulation de questions à propos de ses difficultés, mais plutôt que d'en attribuer la responsabilité à l'autre, comme il le fait habituellement, il parvient à se mettre lui-même en cause.

La question de sa participation à l'atelier sera finalement réglée lors d'une réunion avec le directeur thérapeutique et la responsable de maison. Cette stratégie, que nous appelons le recours au tiers, nous la mettons en place à l'Antenne, pour sortir d'une opposition duelle sans issue. C'est cette stratégie qui a permis à Gaëtan de renoncer à sa position de contrôleur lorsqu'il s'est rendu compte que ce n'était pas au profit de la psychologue qu'il cédait mais qu'elle et lui avaient des comptes à rendre à une instance extérieure qui arbitrait leurs relations.

### *c) Axe d'apprentissage : graphisme et lettres*

#### 1°) Atelier « graphisme ».

Les enfants y travaillent, avec l'aide de la logopède, la préhension du crayon, le sens de la lecture et de l'écriture, l'organisation spatiale de la feuille, les exercices combinés de discrimination visuelle haut/bas, droite/gauche), la bonne coordination du mouvement graphique et la motricité fine.

Les enfants sont invités à reproduire des figures simples : un rond *fermé*, un carré ou un rectangle à angles droits, une échelle aux barreaux parallèles, un fléchage, etc. Ils ont souvent du mal à maîtriser la longueur et la direction du tracé.

Cet atelier comporte trois temps :

Un premier consiste à suivre des circuits d'un point à l'autre. Il est important de donner à chaque fois à l'enfant des points de repère visuels concrets car cela lui facilite la représentation mentale du tracé. (Par exemple, une voiture perd de l'huile sur la route, un tracteur creuse de profonds sillons dans un champ, etc.)

Un deuxième temps correspond au travail de maîtrise du tracé des diverses formes géométriques grâce au support imagé approprié à chaque forme : pour le rond, un pneu de voiture, pour le carré, un petit beurre, pour le triangle, un chapeau de clown, etc. Les images, parfois choisies par les enfants eux-mêmes, facilitent le mouvement graphique et stimulent leur participation à l'apprentissage de l'écriture.

Le troisième temps consiste à représenter, à partir des formes géométriques étudiées dans le temps précédent, un dessin figuratif tel un château pour l'un, un vélo pour l'autre, etc. Les enfants sont incités à reproduire le dessin que l'adulte dessine au tableau en commentant les formes géométriques propres à chaque dessin.

#### 2°) Atelier « lettres »

Cet atelier vise l'apprentissage des lettres de l'alphabet, qui sont étudiées sous plusieurs angles :

- Ce sont les majuscules qui sont abordées en premier, en lettres d'imprimerie, car l'écriture cursive demande plus de précision et de finesse quant au geste graphique à manier.
- Chaque lettre est habillée d'une image perceptive (ex : le A est associé à un Abri, le M à la Montagne, le R au Rocher, le S au Serpent, etc.) et se voit ainsi liée à un mot-clé.

- Chaque lettre est aussi reconnue par un geste qui aide à l'articulation du son.
- Enfin, les éléments corrélés aux lettres (abri, montagne, rocher, etc.) sont liés et représentés à la fois au niveau imaginaire, par leur dessin sur un immense panneau, et au niveau symbolique, par leur association en un récit ludique.

Petit à petit, l'enfant se familiarise avec la lettre et le son étudiés et parvient à se détacher du mot-clé pour en proposer d'autres dans la chaîne métonymique du son initial. Outre le travail de repérage visuel et auditif des sons, la logopède encourage la mobilisation, chez l'enfant, du geste graphique en parcourant avec le doigt le tracé de la lettre, de son point de départ à son point d'arrivée. L'enfant doit essayer de le faire sans l'aide de l'adulte. Lorsqu'il aura acquis la maîtrise de l'écriture, il s'amusera à reproduire l'alphabet à son rythme en écrivant son prénom, le nom de ses camarades, etc.

## **2. Rééducation : en ateliers et hors ateliers**

A l'Antenne, nous considérons que tout moment, quel qu'il soit, (repas, toilette, coucher...) est un moment de travail non seulement pour ce qu'il comporte de rééducation concrète (comment manger, se laver, s'habiller, etc.) mais aussi par l'ouverture, la place faite à l'enfant et à son discours - qu'il s'énonce ou non en mots - car ce n'est pas toujours et en tout cas pas exclusivement lors des ateliers de rééducation que les enfants abordent ce qui leur pose problème.

### *a) Leur apprendre l'autonomie*

L'un des objectifs importants de toute rééducation est l'acquisition de l'autonomie, c'est-à-dire parvenir à ce que l'enfant n'ait pas besoin de l'aide de l'adulte dans les activités de base de la vie quotidienne (aller aux toilettes, manger et boire, s'habiller et se déshabiller, se laver, etc.).

En cas de difficulté spécifique (repérage spatio-temporel, motricité fine, coordination oculo-motrice...), les ateliers de psychomotricité y remédient mais d'une manière générale, la plupart des ateliers visent aussi cette autonomie, même si ce n'en est pas l'objectif majeur.

Par exemple, l'atelier piscine comporte obligatoirement une phase d'habillage et de déshabillage, l'atelier cuisine implique que l'on parvienne à nouer les liens du tablier, etc. Les autres moments de la journée (le lever, la toilette, les repas...), sans être des ateliers de rééducation, sont aussi des moments d'apprentissage. L'internat nous donne l'occasion de prendre le temps nécessaire pour que l'enfant fasse lui-même ce qui lui est demandé. Nous sommes alors moins tentés de faire les choses à sa place, pour que cela aille plus vite. La priorité n'est plus que la chose soit faite, que l'enfant soit prêt, habillé ; la priorité, c'est l'autonomie de l'enfant.

Parfois, l'apprentissage de l'autonomie n'est pas une question de temps mais de motivation. Quel intérêt un enfant peut-il trouver à s'habiller ? S'il s'agit de montrer sa nouvelle robe à l'éducateur qui va arriver ou si les céréales au chocolat attendent sur la table du petit-déjeuner, cela pousse à se dépêcher...

Parfois, c'est encore autre chose: l'enfant est parfaitement capable de s'habiller mais c'est la demande de l'adulte qui pose problème, soit qu'elle fige l'enfant, qu'elle le tétanise, soit qu'elle déclenche son ironie : l'enfant, alors, refuse de s'habiller ou le fait n'importe comment pour se moquer de l'adulte. Dans ce cas, notre expérience nous a appris à mettre en œuvre des stratégies : ne pas se fixer sur cette demande, l'adresser à tous les enfants de la chambre, détourner le regard, parler d'autre chose, chanter, sortir un instant de la pièce, etc. Ces manœuvres permettent un décalage au sein duquel l'enfant peut accéder à la demande de l'adulte sans y être anéanti, ni avoir besoin de s'en défendre.

De façon beaucoup plus fondamentale, l'autonomie, à elle seule, ne suffit pas. Beaucoup d'enfants, autistes surtout, ne le sont d'ailleurs que trop, " autonomes ". Non seulement ils n'ont besoin de l'aide de personne pour satisfaire leurs besoins mais surtout, ils ne tiennent compte de personne. Ainsi, Anton est parfaitement capable de se servir à boire seul, même si la cruche est remplie à ras bord. Or, notre choix n'est pas qu'il se serve lui-même mais qu'il demande cette eau, c'est-à-dire qu'il passe par l'adulte et par la symbolique du geste et du langage pour exprimer son besoin et le satisfaire. Elias, lorsque son verre est vide, a tendance à aller le remplir à la cuisine. Dernièrement, alors que l'eau manquait sur la table, il est allé remplir une

cruche d'eau pour tous. Pour nous, c'est le signe que, par le biais des rééducations, un seuil a été franchi : les autres n'existaient pas et à présent, ils comptent. Etre autonome, oui, mais pas sans les autres.

De même, la plupart des enfants, autistes ou non, peuvent, par exemple, boire et manger sans aide mais dans quelles conditions? Sans l'intervention, sans le cadrage de l'adulte, on assiste, le plus souvent, à un rapport direct, sans médiation aucune, avec la nourriture : les enfants engloutissent à toute vitesse ce qu'ils ont dans leur assiette (ou dans le plat, ou dans le frigo), parfois directement avec les doigts. Attendre pour être servi, attendre que la bouche soit vide pour la remplir à nouveau, s'arrêter de manger, c'est-à-dire supporter le vide dans l'assiette ou dans la bouche, sont des notions qu'ils n'ont pas. C'est donc à l'adulte non seulement de veiller au respect des règles de la vie en société (ex : " on mange proprement, avec des couverts "...), mais aussi, bien au delà , d'introduire cette médiation symbolique inexistante entre les enfants et la nourriture.

### *b) Etre toujours à l'écoute*

Etre toujours prêt à entendre ce qui se dit, accuser réception de la parole de l'enfant, quel que soit son mode, son lieu et son temps de surgissement, est un des fondements de notre pratique qui fait que chaque moment en présence de l'enfant est moment de travail. C'est également une des raisons qui rend l'internat plus riche de possibilités et d'occasions de travail avec l'enfant parce que, précisément, celui-ci ne " choisit" pas exclusivement les temps prévus des rééducations pour se mettre au travail.

Ainsi, c'est au moment du dîner que Lisa aborde la question de la mort, celle de la mère d'un éducateur décédée depuis peu, puis celle de sa propre grand-mère et qu'elle nous fait part de son désir mêlé d'inquiétude d'aller au cimetière. C'est à sa suite qu'Océane parle de la mort de son petit frère, "dans le ventre de ma maman ".

Hubert, pour sa part, au moment du coucher, lorsque la lumière s'éteint, nous pose les questions qui le traversent et le tracassent, nous faisant ainsi entrevoir l'angoisse qui est la sienne lors de ce moment difficile et qui l'empêche, bien souvent, de s'endormir. « Que devient le soleil lorsqu'il disparaît ? Quand il revient le lendemain, est-ce le même ? Lorsqu'on ferme les yeux pour dormir, est-ce qu'on est toujours là ? Est-ce qu'on sera encore là le lendemain ? » A nous de saisir au vol cet instant d'ouverture pour travailler avec Hubert ces questions pour lui énigmatiques.

## **3. Rééducation individualisée**

Si nous pouvons parler, à l'Antenne, d'une rééducation individualisée, encore faut-il préciser ce que recouvre ce terme. Travaillons-nous de façon individuelle ? Travaillons-nous en nous centrant sur chaque enfant au cas par cas ?

### *a) Travail individualisé mais en groupe*

Nous travaillons généralement en petits groupes de plus ou moins trois enfants, ce qui n'empêche pas l'adulte de cibler individuellement chacun d'entre eux. Petit groupe et approche individualisée ne sont donc pas incompatibles.

En outre, cela nous permet de travailler la dimension relationnelle, ce qui est indispensable, les difficultés des enfants, notamment les enfants autistes, ne se situant pas uniquement au niveau de l'apprentissage mais aussi et surtout au niveau de la relation à l'autre.

*Exemple concret : l'atelier « ordinateur »*

Même si, théoriquement, il semble plus avantageux que chaque enfant dispose de son propre ordinateur pour avancer dans les apprentissages, on peut également trouver non seulement judicieux mais primordial de les aider à établir les bases d'une relation à l'autre pacifiée, ne serait ce que via le partage de l'objet (l'ordinateur n'étant pas réservé à l'usage exclusif d'un seul enfant) ou la règle du, chacun son tour , garantie par l'adulte. Lorsque deux enfants parviennent à jouer de façon alternée et à s'échanger la souris sans se l'approprier, sans crier,

sans frapper l'autre ou se frapper eux-mêmes, c'est un énorme pas qui vient d'être franchi et qui peut être considéré, aussi, comme un apprentissage.

Dans le même sens, nous travaillons avec des groupes d'enfants non homogènes, c'est-à-dire souffrant de syndromes différents. Qu'il s'agisse de travail, de récréations ou de repas, les enfants autistes, par exemple, ne sont pas isolés des autres car nous pensons que c'est précisément la relation à l'autre qu'il s'agit de travailler, non seulement dans les ateliers mais aussi dans ces moments plus délicats, plus difficiles que sont les moments hors ateliers.

Ceci exige, de la part des adultes, une vigilance extrême car il faut s'assurer que le bruit ambiant n'est pas exagéré, que l'offre faite aux enfants est suffisamment conséquente, qu'aucun enfant n'est laissé de côté ou n'est en butte à l'agressivité verbale ou physique des autres, etc. Tout ceci n'est pas facile à gérer mais c'est à cette condition que nous pouvons voir, par exemple, Héloïse, petite fille autiste, participer avec les autres à une bataille de boules de neige en riant aux éclats.

Travailler en petits groupes présente d'autres avantages. On sait, par exemple, la difficulté de poser une demande (et que dire d'une consigne de travail !) à un enfant autiste, celui-ci paraissant la ressentir le plus souvent comme intrusive, menaçante, voire persécutrice. C'est ce que nous apprennent non seulement la réaction non ambiguë de l'enfant, mais aussi de nombreuses autobiographies de personnes autistes.

D'où, probablement, la réaction d'opposition de l'enfant à la demande, qui peut aller d'un « faire le sourd » (dans le cas d'un enfant mutique), au simple « non » (lorsque l'enfant peut parler), jusqu'au passage à l'acte violent visant soit l'adulte qui demande, soit l'enfant lui-même. Dès lors, adresser la demande de travail au groupe dans son ensemble (et cela, nous le vérifions jour après jour) sans viser précisément, individuellement, l'un ou l'autre enfant, atténuée la demande, la dilue et la rend, de ce fait, moins menaçante, plus facilement acceptable par l'enfant.

Enfin, contrairement aux apparences, le temps d'attente entre les moments où l'enfant joue, agit, travaille à son tour, comme c'est le cas dans un petit groupe, est opérant; notre expérience clinique nous montre que l'enfant apprend souvent et parfois mieux par la tangente que lorsqu'il est confronté directement, et sans échappatoire possible, à la tâche en question. Même s'il a l'air absent, il observe et apprend par l'intermédiaire des autres enfants et pourra ensuite reproduire ce qu'il aura vu faire par d'autres.

#### *b) Individualisation du travail: méthode non standardisée*

S'il est une chose que nous apprend la pratique clinique, c'est qu'un enfant n'est pas l'autre. Chacun d'eux, en fonction du point où il en est mais aussi de ses centres d'intérêt propres et du travail particulier qu'il est déjà en train de faire, a un chemin différent à parcourir pour parvenir à l'apprentissage et à la socialisation.

Dès lors, une rééducation individualisée implique pour nous que l'on s'approche au plus près du ou des centres d'intérêt propre(s) à chaque enfant pour l'amener ensuite vers un processus d'apprentissage.

Alors que certaines méthodes partent d'un programme d'apprentissage et d'un matériel standard ajustés ensuite aux enfants, à l'Antenne, nous travaillons dans l'autre sens.

Nous partons de l'enfant tel qu'il est, avec ses potentialités et ses incapacités mais aussi avec son objet privilégié - cela peut être un bâton, une ficelle, un circuit, Walt Disney, etc. - et nous inventons des outils, des stratégies pour étendre, déplacer, généraliser ce centre d'intérêt privilégié et amener progressivement l'enfant vers un processus d'apprentissage. De ce fait, l'attention et l'intérêt de l'enfant sont suscités par le travail demandé, qui devient donc motivant en soi et source de satisfaction.

#### *Exemple clinique: Hubert*

A son arrivée à l'Antenne, Hubert n'était absolument pas prêt à intégrer un apprentissage pédagogique : dans la classe de logopédie, il ne répondait pas aux questions, n'écoutait pas les consignes, ne dévoilait rien de ce qu'il savait. Il tenait toujours à la main un bâton, objet préférentiel auquel il imprimait sans cesse un battement. Plutôt que de donner à ce comportement le statut restreint d'une simple stéréotypie dysfonctionnelle à éliminer d'emblée, nous avons fait l'hypothèse que cet intérêt pour un bâton avait une fonction et nous l'avons, dès lors, utilisé comme point de départ d'un travail individualisé. C'est ce qui a permis à Hubert de s'intéresser ensuite au battant de la cloche de l'église de Genval, puis aux deux aiguilles de l'horloge de cette même église, ce qui lui a donné l'envie d'apprendre à lire l'heure et pour cela

d'apprendre les chiffres avec la logopède, d'abord de 1 à 12 (cadran de l'horloge), puis de 13 à 24 (24 heures du jour), puis jusqu'à 60 (60 minutes par heure), etc.

Dès lors, les ateliers qui, durant quelques semaines, ont eu pour but d'aller examiner église, cloche et horloge ont permis de tracer un chemin depuis l'objet préférentiel de l'enfant jusqu'à l'apprentissage des chiffres, puis des lettres et ont fait naître de surcroît chez lui un goût, une motivation pour l'apprentissage pédagogique.

*Exemple clinique: Yann*

Yann, mutique à son arrivée, s'est tout de suite intéressé aux livres de Walt Disney. Travailler avec lui les histoires de Walt Disney a permis, non seulement de tisser un lien entre l'enfant et nous mais aussi qu'il nous reconnaisse comme susceptibles de l'aider dans le travail qu'il s'efforçait de faire tout seul.

On aurait pu croire que ce temps accordé à Walt Disney était du temps perdu, qu'il y avait autre chose à faire de plus urgent, de plus sérieux avec cet enfant, mais la suite a montré qu'il n'en était rien. Les premiers mots, les premières expressions utilisés par Yann dans la vie quotidienne, en relation avec nous, sortaient tout droit des livres de Walt Disney. Il a dit "Blanche-Neige" et "Pinocchio" bien avant son prénom ou les nôtres, mots pourtant beaucoup plus difficiles à prononcer. La difficulté n'était donc pas d'ordre articulatoire. Le « Au secours! » lancé par Yann quand il laissa tomber par mégarde dans la poubelle le couteau avec les épilures de pommes avait été appris grâce à l'histoire des "Trois petits cochons" : c'est le cri poussé par le loup tombé dans la marmite, cri qui faisait beaucoup rire Yann. De même, " la clé ! " demandée par Yann lorsqu'il trouvait un placard ou une porte fermée venait de Cendrillon, enfermée dans sa chambre.

Ainsi, le temps passé à travailler avec lui les histoires de Walt Disney avait permis à l'enfant de comprendre le sens des mots, de pouvoir en rire à l'occasion mais surtout de s'en servir adéquatement dans la vie quotidienne, en relation avec nous.

#### **4. Rééducation : le détour par la demande**

Parmi les enfants qui arrivent à l'Antenne, beaucoup présentent une altération importante des interactions sociales. Ils ne parlent pas et, dans les cas les plus graves, ne communiquent ni par le regard, ni par les gestes. Que mettons-nous en œuvre pour établir avec ces enfants un lien qui permettra de réaliser notre objectif, à savoir une réinsertion sociale ?

Depuis le début de l'Antenne, nous avons toujours considéré que la plupart d'entre eux étaient potentiellement capables de comprendre et de s'exprimer. Que ce soit dans les ateliers ou dans la vie quotidienne, nous nous adressons à eux, nous leur parlons et surtout, nous tâchons de nous inclure peu à peu dans leur parcours. Quand un enfant voit un objet qui l'attire (jouet, bonbon...), qu'il tend la main vers celui-ci pour essayer de le prendre, nous lui indiquons que nous sommes là pour l'aider et qu'il ne peut faire l'économie de la demande. Le mot désignant l'objet devient alors la clef qui va lui permettre de l'obtenir et de nous voir comme des partenaires sur lesquels il peut compter.

L'exemple qui suit montre comment, dans la vie quotidienne de l'Antenne, nous réalisons une mise à distance de l'objet, pour faire surgir la demande.

*Exemple clinique: Lucas*

Le local de la logopède est un lieu particulièrement attirant : on y trouve des jeux, des livres d'images, des crayons de couleur, etc. Mais, pour pénétrer dans ce local, les enfants doivent suivre certaines règles : frapper à la porte, attendre le mot « entrez ! », puis dire bonjour à Françoise.

Quand Lucas est arrivé à l'Antenne, il parlait très peu. S'il voulait quelque chose, il s'en emparait, ne se préoccupant de personne. Pourtant, comme les autres, il a accepté les conditions de Françoise. On pourrait objecter avec raison que c'est uniquement pour avoir un livre. Il n'empêche que, par la suite, il utilisa le mot " bonjour " de plus en plus, à bon escient et sans contrainte. Maintenant, il ne vient plus dans le local uniquement pour ce qui s'y trouve, mais aussi pour le plaisir de dire bonjour à Françoise, de s'asseoir près d'elle et de se mettre au travail.

Cet exemple illustre comment le lien social s'établit à partir de ce détour obligé par la demande pour accéder à l'objet et à la satisfaction qu'il procure. Précisons que ce n'est pas seulement en posant ses exigences que Françoise s'introduit comme partenaire privilégiée mais



aussi par le travail d'approche qu'elle a réalisé bien avant cela et par l'extrême attention qu'elle a portée à chacun des enfants.

Cette façon d'aborder la question de l'accès au langage et à la socialisation, nous ne l'appliquons pas comme une méthode. Il s'agit toujours pour nous d'adapter nos exigences aux difficultés des enfants. Certains n'ont pas les instruments pour parler. Ils ne peuvent produire que quelques sons ou n'arrivent pas à restituer les mots qu'ils entendent. Il y a lieu, dans ce cas, d'adapter les rééducations. D'autres ont les moyens d'accéder au langage. Ils peuvent chanter et articuler des mots compréhensibles mais leur discours ne nous est pas destiné.

#### *Exemple clinique : Héloïse*

A son arrivée, Héloïse, petite fille autiste, ne nous regardait pas, ne répondait pas à l'appel de son nom et se comportait comme si nous n'étions pas là : chantant et babillant seule devant le miroir. Dès le début des rééducations, pour nous introduire dans son univers, nous avons constamment dû faire preuve d'invention : chanter avec elle et participer à ses jeux (courir, sauter, escalader, etc.). Grâce à ces différentes manœuvres, elle est venue vers nous, avec grand plaisir, pour être prise dans les bras, bousculée, poursuivie... En même temps, elle a accepté notre offre de passer par la demande pour obtenir ce qu'elle voulait. Par exemple, au goûter, pour avoir un fruit, elle le pointait du doigt en disant « ça ». Par la suite, tous les fruits étaient désignés par le seul mot " orange ". Maintenant, elle est capable d'utiliser différents noms de fruits.

Comme cet exemple en témoigne, c'est en nous incluant dans leur parcours que nous pouvons amener ces enfants à s'adresser à nous. Un mot maladroitement articulé, un son, un regard ou un geste vers nous manifestent qu'enfin nous existons pour eux et représentent, déjà, un pas énorme vers l'établissement d'un lien social. En outre, les aider par le biais de la demande à développer leurs moyens d'expression va leur permettre d'indiquer, de façon de plus en plus précise, ce qu'ils veulent et de diminuer les frustrations ainsi que l'agressivité et l'angoisse qui en résultent.

### **5. A la base de la rééducation : ne pas interpréter mais chercher la logique**

Les modèles psycho-dynamiques se voient souvent reprocher de rechercher la signification des symptômes et de faire appel, pour cela, à l'interprétation.

A l'Antenne, il ne s'agit pas d'interpréter mais de saisir la logique .

Et pour cela, il ne suffit pas d'intégrer les nouvelles connaissances relatives à l'autisme et aux autres syndromes, même si cela se révèle, bien évidemment, indispensable. Les recherches se sont développées, les approches multipliées et nous avons, en tant que professionnels, à les connaître et à en débattre.

Au-delà de cette formation continue, nous cherchons à développer une compréhension des comportements de l'enfant, une compréhension qui tienne compte non seulement du trouble présenté par l'enfant mais aussi de son histoire propre, de son individualité, de sa subjectivité.

Dans le cas de l'autisme, par exemple, et sans qu'il soit question d'interprétation, se poser la question de la signification des comportements dits "dérangeants", "stéréotypés" ou « bizarres » présentés par la plupart de ces enfants nous paraît indispensable à toute rééducation.

Chercher à supprimer ces comportements sans se demander quelle fonction ils remplissent, quelle logique les sous-tend, correspondrait à arracher sa béquille à une personne dont la jambe est cassée, sans se préoccuper de savoir si elle pourra marcher sans cet appui.

Au-delà de la compréhension générale des comportements de l'enfant, c'est-à-dire au-delà de la prise en compte du sens et de la fonction de ces comportements, il nous faut encore souligner l'individualité de ce sens. Pour comprendre l'étrangeté de tel comportement de tel enfant, il faut bien souvent retracer son histoire et, pour cela notamment, l'aide des parents est précieuse.

### **6. Rééducation : comment faire sens ?**

Il y a un préalable évident à toute rééducation : il faut que nos attitudes, nos attentes, nos comportements, nos demandes soient compréhensibles, qu'ils aient un sens pour les enfants auxquels ils s'adressent.

On sait la difficulté de la plupart des enfants autistes à comprendre les mots et leur prédilection pour les images. Dès lors, nous travaillons en alliant le visuel et l'auditif, les gestes et les mots, les images et les chansons pour leur permettre d'accéder non seulement à la

signification mais aussi à différentes façons de traiter l'information.

C'est aussi dans cette optique de «faire sens» pour ces enfants que s'inscrit l'attention toute particulière portée à l'organisation du cadre spatio-temporel au sein de l'institution.

La permanence du lien entre une activité et l'endroit où elle se déroule aide les enfants à se repérer dans l'espace et à intégrer la fonction de ces différents lieux. Ainsi savent-ils, tous, où se trouve la classe, dans quelle pièce se déroule chaque atelier, où ont lieu les récréations.

En ce qui concerne le temps, l'horaire est affiché sur un panneau. Bien qu'il soit là surtout pour les adultes, beaucoup d'enfants le consultent, vérifient même que les adultes le respectent, y cherchent leur nom (qui, bien souvent, est le premier mot écrit qu'ils identifient), leur place et, éventuellement, en cas de maladie d'un adulte, leur changement d'activité.

Certains enfants, plus férus de chiffres que de lettres, se situent extrêmement bien non seulement dans la semaine mais dans le mois et même dans l'année, grâce à un calendrier. Lucas, par exemple, se réfère sans arrêt à l'agenda qu'un adulte lui a offert, demande que l'on y inscrive les dates d'anniversaire de chacun.

D'autres enfants ont commencé à se repérer dans les jours de la semaine grâce à une petite ritournelle apprise en classe de logopédie : Lundi, à l'école, mardi, à l'école... vendredi, chez maman. La plupart d'entre eux n'ont plus besoin, à présent, de passer par cette chanson et peuvent, par exemple, lorsqu'une activité n'est pas possible, la demander pour un autre jour ou pour la semaine suivante. Le fait d'avoir appris ce que signifiait le temps leur permet désormais d'attendre au lieu d'exiger une satisfaction immédiate, de remettre à plus tard ce qui n'est pas possible sur-le-champ.

Pour les enfants à qui les mots parlés ou écrits ne disent rien, il semble que la simple répétition hebdomadaire du déroulement des journées suffise pour constituer un repère dans le temps. Chaque jour, l'enfant va de lui-même, au bon moment, trouver l'adulte avec lequel il travaille, voire le précède à l'occasion dans la pièce où va avoir lieu l'atelier, montrant par là que non seulement il s'y retrouve mais peut-être bien aussi qu'il est pressé de travailler.

Il reste cependant des difficultés liées, notamment, aux jours fériés. Lorsque l'Antenne est fermée un lundi, les enfants arrivent le mardi, et pour certains d'entre eux, qui manquent de repérage dans le temps, on est lundi et ils s'attendent à trouver les adultes et les ateliers qui ont lieu ce jour-là. Aussi sont-ils, pendant un moment, désorientés. Cependant, confrontés aux adultes et aux ateliers du mardi, ils semblent rattraper ce décalage et se mettent au travail comme d'habitude.

C'est pour minimiser ces perturbations que l'Antenne fixe au mieux (pour les enfants) les jours de fermeture. Lorsque, par exemple, un jour férié tombe au milieu de la semaine, nous ne fermons pas afin de ne pas provoquer deux allers et retours pour les enfants internes, ce qui bouleverserait totalement leur repérage dans les jours de la semaine.

## **7. Rééducation : avec une marge**

Marge : Intervalle d'espace ou de temps, latitude dont on dispose entre certaines limites. (Le Petit Robert)

Nous avons déjà souligné la difficulté d'adresser une demande à un enfant autiste. Cette question se pose, de toute évidence, dans le cadre des rééducations. Bien souvent, nous avons remarqué que laisser à l'enfant une petite marge de manœuvre, ne serait-ce que sous forme d'un délai ou d'une possibilité de choix, atténue l'impact persécuteur de ces demandes et consignes.

### *Exemple clinique: Hubert*

Lorsque Hubert s'est réellement mis au travail pédagogique, ses progrès et sa volonté d'apprendre étaient strictement corrélés, voire conditionnés par l'attitude, la position adoptée par la logopède. Celle-ci, par le ton de voix utilisé et le respect du temps de l'enfant ( Dis-moi quand tu es prêt à travailler, quand je peux te poser des questions...) évitait tout mouvement de colère de la part de Hubert et entraînait son adhésion au processus d'apprentissage.

Comme il était peu probable que ce type de conditions soit réalisable dans le cadre d'un enseignement, même spécial, il nous fallait travailler cette question du temps et de la demande pour ne pas risquer un blocage lors de sa réintégration scolaire.

Notons que le temps est souvent une notion problématique pour les enfants autistes en général et pour cet enfant-là en particulier au point que la simple consigne « Attends », qui lui avait été adressée un jour, l'avait fait se précipiter sur une paroi vitrée.

*Autre exemple :*

Une éducatrice demande à ce même enfant : « Tu veux bien descendre la malle de linge ? »

- Non, répond l'enfant.

- Et si on le fait tous les deux, demande une autre éducatrice ?

- Oui, répond Hubert avec un grand sourire et il saisit, tout seul, la malle pour la descendre.

La question n'était donc pas qu'il avait besoin d'aide pour le faire mais le « tous les deux », en soumettant l'enfant et l'adulte à la même règle, a déjoué ce que la demande, en ne visant que lui, pouvait avoir de menaçant et a fait tomber les défenses de l'enfant.

## **II. COMMENT NOUS SITUONS-NOUS PAR RAPPORT À LA MÉTHODE TEACCH ET AUX AUTRES APPROCHES COMPORTEMENTALISTES ?**

Etant donné le développement et le renom de la méthode Teacch et des autres méthodes comportementalistes, il nous a paru utile d'analyser les points de convergence et de divergence existant entre leur approche et la nôtre. Aussi passerons-nous ici en revue différents points développés dans notre programme.

### **1. Rééducation individualisée**

Lorsque l'on parcourt la littérature concernant la méthode Teacch ou les études de Lovaas, par exemple, on est frappé par l'importance accordée à « l'individualisation » du programme d'apprentissage (*individualized treatment programs*) appliqué aux enfants autistes. Mais, dans ce contexte, que recouvre ce terme? En quoi ces programmes sont-ils individualisés, c'est-à-dire centrés sur chaque enfant, au cas par cas ?

1°) Contrairement à l'Antenne, où l'on travaille le plus souvent en petits groupes, un enseignant travaille avec un seul, enfant.

2°) Alors que nous tentons de partir des centres d'intérêt de l'enfant, ils partent d'un programme et d'un matériel standard préétabli, qu'ils ajustent ensuite aux différents niveaux de compétence de l'enfant, laissant tomber ce qui, pour lui, serait trop facile, remettant à plus tard ce qui serait trop difficile et ciblant le niveau des capacités émergentes" de l'enfant.

3°) Alors qu'à l'Antenne, c'est l'activité elle-même qui devient motivante, dans les méthodes Teacch et Lovaas, les enseignants ont recours à une motivation extérieure : des renforcements positifs et négatifs adaptés aux goûts et aux dégoûts de l'enfant.

4°) Enfin, si, à l'Antenne, les enfants sont, délibérément, mis en relation lors des ateliers et des activités quotidiennes afin qu'ils se familiarisent avec la présence de l'autre, dans la méthode Teacch, l'enfant autiste est confronté aux tâches, complètement isolé des autres.

### **2. Rééducation : en ateliers et hors ateliers**

Nous avons déjà souligné le fait qu'à l'Antenne, chaque moment, qu'il fasse ou non partie d'un atelier de rééducation, est considéré comme temps et occasion de travail. Théo Peeters, neurolinguiste réputé et défenseur actif de la méthode Teacch, envisage, lui aussi, les inconvénients liés à la séparation entre temps de travail et activités quotidiennes.

Lorsqu'un enfant autiste apprend à communiquer dans un cabinet d'orthophonie, il risque, dit-il, d'associer la communication avec l'orthophoniste et avec ce local, sans généraliser cet apprentissage. Aussi Théo Peeters demande-t-il maintenant à ses spécialistes (orthophonistes, ergothérapeutes, kinésithérapeutes...) d'intégrer davantage leur spécialisation dans la vie courante de l'enfant autiste... « Nos orthophonistes seront donc de plus en plus impliqués dans la vie de l'enfant : pendant les séances de travail, lors des repas... Après tout; ce sont les environnements naturels de la communication. Nos spécialistes restent des spécialistes mais ils intègrent mieux leurs connaissances dans les nécessités quotidiennes. . »

### **3. A la base de la rééducation : ne pas interpréter mais chercher la logique**

Si certains comportementalistes (*cf* Lovaas, Schopler...) cherchent à supprimer ou à « éteindre » les comportements stéréotypés, dérangement, des enfants autistes par des renforcements négatifs par exemple, sans se demander quelle fonction ces comportements remplissent, à quoi ils servent à ces enfants, Théo Peeters, lui, va dans notre sens et en témoigne dans son dernier livre :

« Même si ces comportements nous paraissent très étranges, nous pourrions mieux aider ces personnes à partir du moment où nous comprenons qu'ils ont une certaine fonction pour elles. »

« Nous avons déjà réussi à comprendre que les manifestations écholaliques signifiaient beaucoup de choses. Nous pouvons affirmer que les comportements limités et répétitifs ne sont pas dénués de sens. Derrière ces comportements, nous avons découvert des intentions et des fonctions. »

Fonctions qu'il répertorie : pour le plaisir, pour répondre à un besoin, pour éviter les échecs et se défendre contre tout ce qui est pénible ou difficile, pour apprendre le monde à sa manière - ce qu'à l'Antenne nous nommons "élaboration" - pour créer de la prévisibilité, etc.

" Certains rituels et certains comportements répétitifs sont des mécanismes de défense pour les personnes atteintes d'autisme., "Certains comportements obsessionnels peuvent être considérés comme une tentative pour repousser l'angoisse. ,,

Aussi se rapproche-t-il de l'approche psycho-dynamique lorsqu'il affirme qu'il ne s'agit pas d'éliminer les stéréotypies ou les autres comportements problématiques mais de traiter leurs causes. Il attire également l'attention sur le danger que constituerait l'approche de certains " behaviouristes rigides, les symptomatologues, qui ne se préoccupent pas de la signification des comportements de l'enfant et qui vaudraient que ces enfants aient certains comportements, quitte à supprimer les autres.

#### **4. Rééducation: comment faire sens ?**

Pour Bernadette Rogé, directrice de l'unité de diagnostic et d'évaluation de l'autisme à l'hôpital La Grave (C.H.U. de Toulouse) : ,, éduquer un enfant autiste suppose d'abord que l'on donne du sens à son environnement, que l'on rende clair et explicite ce qui est obscur, que l'on indique la voie dans un dédale d'informations incohérentes. Structurer l'espace et le temps, clarifier les tâches en les adaptant, en les fractionnant et en les organisant, concrétiser une consigne ou une indication par le biais d'un repère visuel, c'est conférer du sens à l'information et c'est permettre à l'enfant d'apprendre... ,,

A l'Antenne, pour signifier aux enfants le début de son atelier, l'une de nos logopèdes chante, sur l'air des petits nains de Blanche-Neige, " en haut, en haut, on retourne au boulot", ce qui suscite l'enthousiasme des enfants - autistes au non - et les fait se précipiter au travail. De toute évidence, cela fait sens pour eux de façon ludique, colorée, amusante, chaleureuse. La vie est passée par là.

Selon Théo Peeters, au lieu d'attendre en vain d'une personne atteinte d'un trouble envahissant du développement qu'elle s'adapte à un environnement trop difficile, il faut adapter l'environnement à ses capacités. Aussi prône-t-il, pour les enfants autistes, un "time management" très précis ainsi que la fixité des lieux, jusqu'à l'organisation d'une classe très compartimentée, avec un coin pour le travail, un pour les loisirs et un pour les repas.

« Les enfants atteints d'autisme ne sont calmes que lorsqu'ils sont dans leur classe, si bien organisée. Lorsqu'ils la quittent pour le goûter ou pour le déjeuner, ils perdent leur sérénité parce qu'ils se retrouvent avec des enfants qui sont imprévisibles ». Il nous paraît important que ces enfants puissent apprendre à manger et à jouer avec les autres enfants, mais il faut qu'ils soient prêts à entreprendre cela. Il vaut mieux, d'abord, les protéger au maximum, ce n'est qu'après que l'on peut envisager " l'intégration ".

Que signifie : "il faut qu'ils soient prêts" ? Comment les enseignants sauront-ils qu'ils sont prêts ? Et comment le deviendront-ils s'ils ne sont jamais confrontés à la présence de l'autre ? A l'Antenne, c'est précisément ce à quoi nous faisons face, jour après jour.

Plutôt que de préserver l'enfant de la présence de l'autre, nous préférons l'amener à le côtoyer. Cependant, nous veillons, par toutes les mesures décrites dans notre programme, à ce que la confrontation ne soit pas laissée au hasard mais qu'elle soit régie par une série d'aménagements qui assurent la pacification de chacun.

#### **5. Rééducation: avec une marge**

Sans pouvoir, bien sûr, prétendre, à une connaissance exhaustive de la littérature et de la pratique comportementalistes, nous n'y avons jamais rencontré cette notion de marge, de petite possibilité de choix, d'espace, de temps ou d'inventivité laissée à l'enfant.