

Entrer dans la danse, le chant, le rythme

Humaniser la relation et révéler le potentiel créateur des enfants présentant des troubles du spectre autistique

Virginie Verdier



Mots clés

autisme, danse, musique, créativité, sensoriel

Résumé

En 2018, un projet d'ateliers «danse, chant et rythme» sur le thème des quatre éléments de la nature est né à «Nos Pilifs», une école d'enseignement spécialisé dans l'autisme.

Une dynamique de travail en équipe s'est installée autour d'une nouvelle activité artistique. L'enjeu rencontré était d'offrir des ateliers où l'enfant peut explorer une certaine forme de liberté d'«être» et d'«agir» au sein d'un enseignement basé sur une méthode éducative très structurée.

Au regard de la problématique spécifique des enfants présentant un trouble du spectre autistique, la démarche thérapeutique a consisté

Virginie Verdier

Ergothérapeute,
art-thérapeute, formée
en massage sensitif,
danseuse

asblalegria@gmail.com

www.alegriasbl.com

à créer des espaces relationnels grâce aux éléments suivants: l'éveil sensoriel, la sécurité affective, le jeu et la dynamique du «rassemblement».

Les enfants ont exploré des situations d'apprentissage par le biais de médiateurs artistiques (danse, musique, chant, peinture, modelage, collage). Ils ont découvert de nouvelles références corporelles et ont eu l'occasion de participer à différentes explorations sensorielles.

L'absence de troubles excessifs du comportement et l'enthousiasme visible manifesté par les participants, enfants et adultes intervenants, nous amènent à poursuivre le projet en 2019.

1. Introduction

L'autisme est un sujet de plus en plus répandu dans l'actualité. Plusieurs théories, recherches et approches tentent d'expliquer ce que je nommerais «les mystères de l'autisme». Aujourd'hui, différentes approches thérapeutiques co-existent avec leurs atouts et leurs complémentarités.

Depuis quelques années, je m'immerge chaque mois, le temps d'un atelier de danse, dans la rencontre avec des enfants présentant des troubles du spectre autistique (TSA) en collaboration avec la Compagnie Mossoux Bonté (compagnie de danse-théâtre) et le CORTO (Centre psycho-socio-thérapeutique de jour s'adressant à des enfants et adolescents présentant un TSA).

En 2018, j'ai initié un projet d'ateliers «danse, chant et rythme» sur le thème des quatre éléments de la nature à «Nos Pilifs», une école d'enseignement type 3, spécialisé en autisme. En collaboration avec deux musiciens, nous avons proposé des situations d'apprentissage pour découvrir de nouvelles références corporelles, expériences sensorielles; interagir à partir du corps en mouvement et laisser le potentiel créatif se révéler.

Depuis 2011, je développe des projets qui allient la danse et différents médiateurs d'expression artistique pour faciliter la participation sociale de tous, des enfants aux aînés. Je propose une voie d'accompagnement de la personne vers l'émergence de son identité, de sa nature profonde et vers la création de liens entre les personnes, quels que soient leurs âges, origines socio-économiques, culturelles ou spirituelles. La danse, le chant et la musique sont intimement liés. Ils offrent des possibilités pour s'exprimer, explorer de façon sensorielle, proprioceptive et entrer en relation avec l'autre, le groupe. Ces voies d'expression relient les êtres humains par leur caractère universel et traversent les civilisations à travers les époques et les cultures.

Dans cet article, je partage la mise en place du projet «danse, chant et musique», l'élaboration du cadre et l'expérience de la relation qui s'est tissée avec ces enfants et les professionnels de l'école.

Dans un premier temps, je décris le contexte du projet et le profil des enfants. Puis je présente le fonctionnement en équipe, les rôles de chacun, la «mission» autour des objectifs principaux et le cadre des ateliers. Ensuite,

j'explicité les éléments qui favorisent la création d'espaces relationnels l'éveil sensoriel, la sécurité affective, le jeu et la dynamique du «rassemblement». Pour conclure je relève ce qui m'a semblé pertinent en terme d'observations de la participation des enfants, de la dynamique du travail en équipe et de la continuité possible.

Les références d'auteurs apportent des précisions sur certaines problématiques rencontrées par les personnes présentant des troubles autistiques et sur les orientations thérapeutiques pertinentes dans le cadre de ce projet. Les écrits de Temple Grandin, qui a été diagnostiquée «autiste», apportent, par ses témoignages, un éclairage nouveau perçu de l'intérieur.

2. Le contexte du projet: un terreau propice à la création de nouvelles expériences

En 2011, j'ai créé l'association «Alegria» pour y développer ma pratique professionnelle en collaboration avec d'autres professionnels, artistes et/ou thérapeutes.

En 2018, dans le cadre de l'appel à projet de la COCOF (Commission Communautaire Française) «La Culture a de la Classe», l'asbl a reçu une subvention pour concevoir et mettre en place des ateliers hebdomadaires «danse, chant et musique» à l'école Nos Pilifs, enseignement spécialisé de type 3 (autisme).

Au sein de cette école, l'ensemble du personnel éducatif et thérapeutique se base principalement sur la méthode TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicaped Children). Elle consiste à améliorer la qualité de vie des personnes présentant un TSA au sein de leur environnement familial et scolaire et à les intégrer dans la communauté sociale. Le quotidien scolaire est organisé selon un programme éducatif structuré. Il comprend la création d'un environnement physique visuellement et fonctionnellement délimité. A cela s'ajoute, un environnement temporel présenté de façon visuelle à l'aide d'objets, photos, images, dessins ou textes de façon à augmenter la prévisibilité et la sécurité.

En complément de cette méthode éducative classique utilisée pour son efficacité déjà prouvée au sein de l'école, les enseignantes ont souhaité tenter une nouvelle expérience avec leur classe. Cependant, ils ont exprimés leurs craintes de voir apparaître des troubles du comportement de façon envahissante étant donné que le cadre ne serait pas aussi strict que celui de la classe. Leur souhait de départ était d'offrir aux enfants un espace d'activités artistiques dans un autre contexte afin de leur permettre d'exprimer leur potentiel créatif, d'avoir un accès à une communication concrète et de vivre une autre expérience de vie en groupe que celle du groupe classe habituel.

C'est donc à partir de nos motivations et incertitudes que nous nous sommes lancés ensemble dans cette aventure en considérant l'enfant au centre du processus.

3. Qui sont les enfants?

Il est pertinent de s'arrêter et de se questionner sur la façon dont nous décrivons les personnes, très souvent révélatrice du regard que nous portons sur nous-mêmes, sur les autres.

Aujourd'hui, on parle d'«intelligence autiste inscrite dans l'anatomie fonctionnelle du cerveau». (Ehrenberg, 2018, p. 59). Les résultats à un test de QI peut varier de 47 à 150 pour les personnes présentant un TSA. Cette grande variation de résultats montre que, dans l'autisme, il existe différents types d'intelligence: «Un autiste est toujours différent d'un autre comme si les autistes répliquaient à leur manière l'infinie diversité des humains ordinaires» (Ehrenberg, 2018, p. 60).

Josef Schovanec écrit à propos de lui-même « Je vis avec l'autisme ». Il se présente avant tout comme un «être» à part entière qui vit avec ce qu'il considère plus comme une qualité que comme un handicap. Ehrenberg (2018, p. 27) rappelle que dans les années 1960-1970, «le patient psychiatrique et le patient neurologique commencent à s'émanciper en tant qu'individus, ce qui veut dire que leur statut se déplace vers celui de partenaire moral et social capable de montrer son autonomie par une compétence.». Nous pouvons y percevoir un nouveau modèle de l'«être»: «Devenir soi en transformant la contrainte du mal qui vous atteint en un style de vie choisi par soi et reconnu par autrui, être soi-même non seulement malgré le handicap, mais plus encore grâce à lui, voilà la conquête de la modernité dans le domaine des passions» (Ehrenberg, 2018, p. 62).

Les enfants de l'école Nos Pilifs, bien que répartis dans des groupes classes en fonction de leur degré de maturité, se sont présentés à nous de façon très diversifiée dans leurs manifestations d'intérêts, de comportements et d'attitudes.

Trois classes ont participé aux ateliers:

- classe maternelle avec huit enfants de 3 à 5 ans (maturité 1)
- classe maternelle avec huit enfants de 6 à 9 ans (maturité 1)
- classe primaire avec cinq enfants de 6 à 8 ans (maturité 2)

Au cours d'une journée, ils restent dans leur groupe classe structuré au niveau de l'espace et du temps. Les activités y sont personnalisées. En fonction de leurs besoins, ils bénéficient aussi des prises en charge individuelles avec différents thérapeutes: ergothérapeutes, logopèdes et psychologues.

Après la journée en classe, tous les enfants rentrent à domicile dans leur famille.

L'atelier «danse, chant et musique» du vendredi était donc un moment particulier dans leur emploi du temps hebdomadaire.

D'une façon générale, les enfants des classes maternelles explorent leur environnement à partir d'expériences sensorielles: certains sont attirés par des détails et d'autres appréhendent l'environnement à partir de la totalité.

Certains ont tendance à «raser les murs» et/ou trouver des endroits de refuge en hauteur ou dans un coin protégé et d'autres ont plus un caractère «fonceur». Certains ne supportent pas une ambiance trop bruyante et portent un casque quand ils le demandent pour réduire les stimulations sonores.

Certains enfants cherchent constamment l'attention de l'adulte en regorgeant d'ingéniosité pour dépasser les limites. D'autres sont au contraire très discrets et tendent à se fondre dans le groupe et à disparaître.

Certains enfants ont accès à un langage verbal élaboré avec des phrases, d'autres communiquent à l'aide d'un cahier de communication construit avec des images très simples en vue de leur permettre d'exprimer leurs besoins et demandes. Certains gestes sont également ajoutés au langage verbal afin de faciliter la compréhension au moment où l'enseignant fait une demande ou pose une limite.

4. Qui sont les intervenants professionnels?

Les institutrices, accompagnées d'un autre professionnel (éducateur ou stagiaire), ont participé activement aux ateliers. Elles se sont laissées guider dans les propositions et intervenaient si nécessaire pour poser des limites lorsque les enfants ne respectaient pas le cadre et perturbaient les autres. Certains thérapeutes ont également assisté à quelques ateliers.

Les ateliers ont été accompagnés par de la musique live en alternance entre deux musiciens: un percussionniste, accordéoniste, flutiste et une violoniste, percussionniste.

J'ai coordonné le projet entre les différents intervenants, tissé le fil conducteur, préparé et animé les ateliers grâce aux compétences liées à mes deux «casquettes». Ma casquette d'ergothérapeute m'a permis de choisir des moyens adaptés aux besoins et capacités des enfants. En créant le cadre d'apprentissage, je considère que les expériences sensorielles et relationnelles sont un support à l'intégration d'habiletés qui seront nécessaires à l'enfant dans le domaine de la participation sociale dans les différentes sphères de son environnement.

Ma casquette d'artiste m'a offert une certaine liberté dans le fait d'oser des propositions inhabituelles au sein de l'école et de tisser une collaboration étroite avec les musiciens dans l'intention de se mettre au service des besoins des enfants et du personnel.

Montessori (2018, p. 102) part du principe qu'il y a toujours une cause à toute manifestation de l'enfant: «Il n'y a pas un phénomène qui n'ait pas ses propres raisons d'être». Chaque réaction mystérieuse, chaque moment difficile vécu par l'enfant doit, selon elle, devenir un problème à résoudre, une

énigme à déchiffrer. L'adulte exerce dès lors une mission d'investigateur et non pas de dominateur tyrannique.

Tous les intervenants (institutrices, éducatrices, ergothérapeute, artistes) ont, d'une façon ou d'une autre, été à la fois «acteurs et observateurs» du processus afin de partager les observations, ressentis et questionnements pour évoluer en fluidité au fil des séances.

5. Notre mission... Se mettre au service de la rencontre

«Si tout être vivant est en situation de recherche d'équilibre et d'adéquation avec le(s) milieu(x) – environnement interne, environnement externe –, il faut considérer que les équilibres de l'homme ne peuvent pas être envisagés en dehors de processus relationnels.» (Pibarot, 2013, p. 23)

Ce projet est avant tout un espace «relationnel» où chacun, enfant et adulte, est accueilli dans son authenticité.

Les intervenants se rendent disponibles à ce qui est, à la spontanéité et à la découverte perpétuelle afin que les enfants entrent dans la danse, le chant et le rythme. Ils sont à la fois dans l'action par la danse et la musique et en même temps dans l'observation de ce qui émerge et ils peuvent ainsi «ressentir».

Les ateliers offrent:

- aux enfants un espace d'exploration libre et guidée d'une multitude de possibilités d'improvisation pour créer la rencontre par la danse, le chant, les rythmes et la manipulation de matières
- au personnel enseignant et éducatif un espace pour rencontrer les enfants dans un autre contexte et se laisser guider par les artistes

Les objectifs principaux sont les suivants:

- explorer dans l'instant présent la créativité corporelle, vocale et musicale: mouvements, rythmes et mélodies chantées, manipulation d'instruments en fonction des éléments de la nature (terre, air, feu, eau).
- explorer des matières de façon corporelle, sensorielle et ludique (peinture naturelle, pâte à modeler naturelle, textures douces, rugueuses, argile, eau, plumes, tissus, ...) et créer des formes.
- découvrir un ou des médiateurs artistiques qui sont un canal privilégié où chaque enfant peut développer son potentiel créateur.
- exprimer du plaisir de façon verbale et non verbale.

La notion de plaisir occupe une place centrale. Les enfants sont invités à danser seuls, entre eux, avec les adultes, à partir de situations ludiques. Chaque enfant est accompagné dans sa qualité de mouvement afin de faci-

litér l'émergence de son potentiel créatif et de lui permettre de ressentir du plaisir dans la rencontre par le jeu. Les intervenants s'accordent à son univers pour communiquer au-delà de la parole et créer un lien privilégié avec chacun et entre-eux.

L'enjeu est de créer un climat de confiance et d'approche en douceur, trouver le juste équilibre entre contact et distance et laisser l'«être» de l'enfant se révéler.

Une série de critères ont été définis afin de guider les observations et vérifier l'adéquation avec les objectifs:

- L'enfant manifeste-t-il de l'enthousiasme avant, pendant et après l'atelier?
- L'enfant participe-t-il corporellement par rapport à la proposition d'improvisation?
- Ses mouvements sont-ils variés et en interrelation avec les différents rythmes et mélodies de la musique?
- L'enfant danse-t-il seul? À deux? À plusieurs?
- Y a-t-il des moments où tout le groupe est réuni dans la dynamique corporelle? (exemple: tout le monde fait des mouvements au sol, ronde où tout le monde se tient la main)
- Y a-t-il des interactions entre enfants et adultes dans les mouvements et les jeux de rythmes? De quel(s) type(s)? (imitation, jeu appel/réponse,...)
- L'enfant manifeste-t-il de l'intérêt pour les objets, les matières, les instruments? De quelle façon? Demande-t-il à l'adulte? Manipule-t-il lui-même? À travers quel(s) sens explore-t-il?
- L'enfant est-il capable d'être dans une attitude d'écoute réceptive pendant les temps plus calmes?
- Pendant l'atelier, le personnel enseignant participe-t-il activement, corporellement et musicalement?
- Après l'atelier, les échanges sont-ils basés sur les observations et vécus respectifs? Font-ils l'objet de propositions d'adaptation?

6. Le cadre... simplicité et bienveillance pour accueillir l'instant présent dans la rencontre

Avant l'arrivée des enfants, les intervenants préparent la salle et la dégagent de tout élément qui pourrait perturber l'activité. Le matériel et les instruments de musique sont rangés dans une armoire fermée à clé et sortis au fur et à mesure. Cela permet de créer des moments de découverte et de surprise, de ranger le matériel en lieu sûr quand il n'est plus utilisé et de faire

comprendre aux enfants que nous passons dans une autre proposition de jeux.

Les ateliers ont lieu chaque vendredi de janvier à fin mai avec trois classes. Chaque atelier dure une heure. Le fil conducteur est la thématique des éléments de la nature (air, terre, feu, eau). Ce thème relie au «vivant», sert de support à la créativité, permettant une approche sensorielle riche et variée.

Les ateliers associent une alternance de temps dynamiques en mouvement et de temps d'apaisement, d'écoute, plus calmes.

Les ateliers sont structurés de la façon suivante:

- rituel d'accueil
- jeu avec drap ou tissu élastique en forme de cercle (élément physique qui rassemble)
- jeu de rythme et danse avec la calebasse (élément terre qui rassemble)
- exploration sensorielle avec un objet, une matière en fonction de l'élément de la séance
- propositions spécifiques en fonction de l'élément de la séance
- exploration libre, danse sur instrument ou musique enregistrée, manipulation des instruments de musique et/ou temps de partage des chansons que les enfants connaissent
- retour au calme avec likembé et kalimba, chant berceuse (élément eau qui apaise)
- temps pour les au revoir

Le rituel d'accueil qui débute chaque séance se déroule assis en cercle sur un grand tissu mauve. Nous commençons par nous dire bonjour avec les prénoms, nous expliquons le thème de la séance et nous échangeons quelques informations pratiques avec les intervenants si nécessaire.

Plusieurs portes d'entrée artistiques sont possibles: la danse, le chant, la musique, la peinture/collage, le modelage.

L'apport de la musique par un musicien qui joue en live était un choix primordial dans la construction du cadre. Olivier Sacks, neurologue et professeur à l'Université Columbia, a créé le concept de «musicophilie» pour parler de l'immense pouvoir de la musique. Il explique que ce lien à la musique est présent dès la petite enfance. Celui-ci est manifeste et central dans toutes les cultures, remontant à l'origine de notre espèce, profondément enraciné dans notre humanité, à tel point que l'on est tenté de le tenir pour inné. (Sacks, 2014, p. 10)

Ecouter de la musique est une activité auditive dans la perception des sons, timbres, intervalles, contours mélodiques, harmonies et rythmes, et est également une activité émotionnelle car elle submerge les défenses. «Ce qui

été entendu dans la prime enfance peut rester gravé dans le cerveau jusqu'à la fin de la vie.» (Sacks, 2014, p. 13).

Sacks (Sacks, 2014, pp. 383-384) explique que certaines personnes autistes ne sont pas émues par la musique et évoquent un plaisir d'ordre intellectuel. De ses propres expériences professionnelles, il a pu observer qu'au contraire, pour d'autres, la musique peut se révéler être une voie pour se relier aux personnes les plus inaccessibles.

7. Quels sont les éléments facilitant la création des espaces relationnels?

Pibarot (2013) établit clairement un lien entre processus ergothérapeutique et resocialisation. Elle soutient que «L'expérience d'ergothérapie montre que la société se soigne en engendrant des individualités, c'est-à-dire des êtres relationnels. Le lien social ne tient que parce qu'il y a de l'humain, du relationnel, de l'autre... Entre la personne et l'autre présence, l'enjeu est celui du lien psychique, puisque c'est là que l'image de soi se constitue. Mais l'enjeu est aussi le lien social puisqu'il donne naissance à la réalité de l'autre.» (Pibarot, 2013, p. 113)

Dans la structure du cadre décrit ci-dessous, différentes approches sont rassemblées pour créer des espaces relationnels d'exploration. Ils offrent suffisamment de libertés où l'enfant peut «agir» et «être». Les éléments privilégiés sont l'éveil sensoriel, la sécurité affective, le jeu et la dynamique du «rassemblement».

A. Espace d'éveil sensoriel

La démarche du projet s'inscrit dans une approche sensorielle qui fournit à l'enfant un ensemble d'expériences sensorielles variées. Il est invité à ajuster son comportement en fonction du type et de l'intensité des stimuli, à ressentir son corps, à l'éprouver de différentes façons, à y découvrir des plaisirs inattendus (par exemple en se laissant porter et tourner sur place).

Créer et offrir différents types de stimulations sensorielles est une voie privilégiée d'accès au développement de son rapport au monde. Pour tout un chacun, la perception des informations venant de notre monde extérieur façonne le rapport que nous entretenons avec l'environnement naturel et culturel.

Le système sensoriel nous permet de comprendre ce qui n'est pas nous, et contribue à la création de notre identité. A travers nos perceptions sensorielles, nous définissons chacun notre réalité.

Que se passe-t-il si les sens ne fonctionnent pas normalement? L'appréhension du monde est très différente des autres personnes et la personne vit dans une autre réalité sensorielle.

Le monde scientifique reconnaît aujourd'hui que les personnes avec des troubles autistiques présentent à des degrés variables des altérations et particularités de la perception des données sensibles du monde environnant fournies par les différents sens (vue, ouïe, odorat, goût, toucher, proprioception) (Gepner, 2014).

Les recherches actuelles en neurosciences mettent en évidence l'existence de modèles complexes de connectivité anormale. Il peut s'agir d'une hypoconnectivité des aires corticales ou d'une hyperconnectivité entraînant un déluge d'informations désordonnées impossibles à traiter. Les études montrent aussi que les personnes présentant un TSA ne souffrent pas de leurs troubles avec les mêmes intensités et réagissent différemment en fonction des stimuli. Les comportements sont de trois types: recherche sensorielle en permanence, hyperréactivité sensorielle, hyporéactivité sensorielle (Grandin, 2013).

Certaines personnes témoignent du fait qu'elles perçoivent le monde environnant comme insécurisant, angoissant au niveau physique et psychique car les changements sont trop fréquents et trop rapides pour leurs capacités d'adaptation, de régulation et d'intégration. Elles vont dès lors développer des moyens de résilience et des stratégies de compensation pour ralentir le monde, pour mieux s'y préparer, le capter et le rendre plus rassurant car plus prévisible (Gepner, 2014).

«Certains autistes non verbaux peuvent être beaucoup plus engagés dans le monde qu'ils n'y paraissent. Simplement ils vivent dans une telle confusion de sensations qu'ils n'ont aucun moyen de faire productivement l'expérience du monde extérieur et encore moins d'exprimer leur relation avec celui-ci.» (Grandin, 2013, p. 97)

Une surstimulation peut entraîner une hyperréactivité avec un surinvestissement ou une hyporéactivité avec un désinvestissement. C'est deux comportements observables de l'extérieur peuvent traduire un même sentiment. La personne manifeste ce qu'elle ressent par une crise ou bloque son système perceptif et ne réagit plus.

L'idée que hyper et hypo réactivité sont deux variations autour d'un même thème remet en question certaines théories présentant la personne avec autisme comme anti-sociale, ne pouvant faire preuve de compassion, d'empathie, d'émotivité, car «un comportement qui de l'extérieur paraît antisocial peut en réalité n'être qu'une expression de peur» (Grandin, 2013, p. 102). En référence à son vécu et à son système de perception, l'autre a donc un vécu 100% subjectif auquel je n'ai pas accès.

Il est donc important de formuler des hypothèses afin d'éviter toute interprétation qui serait très certainement basée sur nos propres projections.

L'approche sensorielle demande un sens affiné de l'observation pour être dans un feedback permanent avec l'enfant et créer des voies d'ouverture afin d'entrer en relation sans forcer et en respectant le rythme de chacun.

Il est nécessaire d'être attentif à tout signe de fuite lors d'un contact visuel et/ou physique. Temple Grandin vit avec un syndrome autistique de type «Asperger» et elle témoigne de deux difficultés liées au contact. Dans une étreinte physique, si elle se sent submergée par un flot de sensations trop fortes, son corps réagit par un réflexe de fuite. Si elle est touchée par surprise sans pouvoir anticiper, son système nerveux n'a pas le temps de traiter l'information, son corps se replie comme un signe de protection (Gepner, 2014)

Bien que les ateliers proposés soient collectifs, l'approche rejoint certains principes de l'intégration sensorielle (Pollok, 2009). Celle-ci est définie comme un processus neurologique central qui détecte, régule, organise, et interprète les informations sensorielles perçues par les sens, permettant à l'individu d'interagir de manière adaptée avec son environnement. Les habiletés telles que la sécurité gravitationnelle, le contrôle postural, les coordinations, les praxies y sont développées. Elles correspondent aux fondements moteurs et émotionnels nécessaires aux apprentissages et à la participation sociale de l'enfant dans les activités quotidiennes (Ray-Kaesler & Dufour, 2013). C'est une thérapie active où l'enfant doit être motivé et engagé face aux choix des activités, le jeu étant médium de choix (Pollock, 2009).

B. Espace de sécurisation affective

Certains enfants marchent sur la pointe des pieds et frôlent les murs. D'autres courent à travers la salle dans des mouvements désordonnés. Très souvent, à l'un ou l'autre moment de la séance, ils cherchent un espace de sécurisation, de repos auprès d'un adulte ou dans un espace défini de la salle. L'enfant prend l'initiative, quand il le sent, d'aller vers l'adulte de son choix et vers le type de contact dont il a besoin.

Les intervenants artistes et thérapeutes accueillent les enfants corporellement dans des étreintes ou parfois avec une couverture qui les recouvre. Ce corps à corps, quand il est vécu de façon harmonieuse par les deux protagonistes, enfant et adulte, se vit comme un moment d'accordage et de grande confiance réciproque. L'enfant peut dès lors ressentir le plaisir du relâchement et l'adulte accompagner sa présence au monde.

Cet espace d'accueil privilégié est un moment de sécurité et de nourriture affective pour (ré)imprimer un contenant nécessaire au développement affectif.

Quand Temple Grandin était enfant, le fait de s'envelopper dans une couverture entre des coussins, lui permettait de sentir une forte pression sur l'ensemble de son corps, calmait son état intérieur d'anxiété et elle pouvait enfin s'apaiser.

Elle évoque son anxiété créée par des stimuli extérieurs d'apparence anodins. Aujourd'hui, comme elle sait que son anxiété provient de l'intérieur, elle peut faire la part des choses entre une menace qui n'est pas réelle et le sentiment de menace qui est lui bien réel.

Cela montre à nouveau qu'il est très difficile d'imaginer ce qui peut créer une telle anxiété. Il est parfois possible que, dans l'atelier, malgré certaines précautions, nous créons un stress par notre proposition dansée. Dans ce cas, soit l'enfant manifeste son anxiété par une crise, soit il a la possibilité de chercher un «refuge» où il peut retrouver de la sécurité.

Cet espace de confiance installé dès le début de chaque atelier facilite la liberté d'«être», d'«exister» aussi bien pour les enfants que pour l'équipe qui accompagne.

Isabelle Pibarot (2013) souligne l'importance de la compréhension, par le «soignant», des besoins de la personne en souffrance et l'importance de l'espace dans la relation pour y construire sa sécurité. «Dans la zone d'interrelations qui les réunit (ce que D.W. Winnicott nomme «espace potentiel») s'organise le sentiment d'exister. Dans l'ouverture initiée par une présence autre, le malade trouve les assises de sa sécurité. Son activité propre y prend forme.» (Pibarot, 2013, p. 25).

Nous nous plaçons souvent à hauteur des enfants, même parfois plus bas que l'enfant. Nous adoptons une position d'accueil et d'ouverture pour encourager l'enfant à sortir de son indifférenciation et exister comme sujet.

Patrick Sadoun (2015, p. 6), père d'un enfant avec autisme, a partagé ceci lors d'un Congrès de la CIPPA (Coordination Internationale entre Psychothérapeutes Psychanalystes et membres associés s'occupant de personnes Autistes):

«Comme chez tout être humain, désir et peur du changement sont présents chez les personnes autistes mais avec une très grande disproportion. Plutôt que d'imposer la normalisation de comportements dits inadaptés, il s'agit donc plutôt, d'un côté de rassurer, d'apaiser les angoisses et, de l'autre, de soutenir le désir du sujet. Pour moi l'angoisse du changement des autistes de Kanner est à mettre en relation avec l'absence de tout repère corporel, spatial et temporel chez ces personnes. Comme leur «édifice personnel» est très fragile, il peut s'écrouler au moindre changement. Pour le consolider il faut les aider à être mieux dans leur peau, à se sentir exister de l'intérieur, à construire leur image corporelle.»

C. Espace de jeux

Aller à la rencontre des enfants, c'est avant tout accepter d'entrer de façon spontanée dans leurs jeux (exemples: empiler des coussins, fixer la lumière du soleil au sol, tourner sur place, courir les uns derrière les autres, ...). Jouer au travers des propositions corporelles et rythmiques, privilégier l'émergence de la vitalité intérieure de l'enfant. Il apprend dans son rapport à l'extérieur pendant les périodes dites «sensibles» où tout est pour lui enthousiasme et vie (Montessori, 2018).

Le jeu permet de transformer et de créer des interactions corporelles qui, dès le plus jeune âge, sont la base pour le développement de la synchro-

nie interactionnelle: «Le social permet à l'émotion de jouer son rôle d'union entre le biologique et le psychique» (Debot, 2015, p. 227).

Dans le modèle développemental de Wallon (cité par Debot, 2015), le corps est considéré comme essentiel à l'organisation de la vie affective par le biais de l'expression des émotions. Les ressentis agréables et désagréables transitent par la sensibilité organique et sensorielle du corps et la variation du tonus. Les facteurs biologiques et sociaux sont indissociables, complémentaires, inséparables et nécessaires au développement de l'être humain. Il se construit par son activité dans la société qui l'entoure.

Pibarot (2013) souligne l'importance du jeu improvisé car il est acte de création: «l'enfant crée sa position subjective dans la situation qui est la sienne. Il trouve, de façon tâtonnante, une clé à son énigme d'être en relation à l'autre.» (Pibarot, 2013, p. 71)

Selon Winnicott, «Jouer est un phénomène transitionnel» (Bailly, 2001, p. 41-45).

Jouer de façon spontanée est un acte créateur qui permet à l'enfant d'exister comme un sujet distinct autonome. Pibarot (2013) évoque le rôle de la transitionnalité dans le processus de socialisation: «Par la transitionnalité, la personne humaine s'humanise et devient une parmi d'autres. S'humanisant, elle participe au champ social devenant elle-même actrice dans les champs de la pensée et de l'action. Ainsi se constitue le lien social par l'enfant qui joue ou étudie avec d'autres enfants...» (Pibarot, 2013, p. 113). L'aire transitionnelle est un espace de possibles nécessaire pour voir apparaître un changement, une maturation, une transformation, une création. (Pibarot, 2013, p. 83) C'est un «lieu dans et par lequel le sujet se présente avant de se représenter. Ce n'est donc pas l'objet qui précède le sujet. C'est le sujet qui le crée.» (Pibarot, 2013, p. 105)

Le jeu par l'imitation est une façon ludique pour créer la relation en prêtant attention à ne pas envahir l'espace de l'enfant par des gestes, des paroles, une présence trop insistante. Il est important de pouvoir sentir la bulle de protection différente pour chaque enfant.

Le danseur imite l'enfant et l'enfant reproduit en direct ou en décalé les mouvements plus tard dans la séance ou plusieurs mois après. Il peut ainsi élargir son répertoire d'actions psychomotrices dans le plaisir du jeu de l'imitation.

Selon Debot (2015), l'imitation sert à apprendre et aussi à communiquer, une façon de s'adresser à l'autre, de manifester de l'intérêt pour l'autre et ressentir en soi les effets de l'action de l'autre.

Jouer avec le regard et chercher des angles d'approche moins frontaux afin de s'observer permettent de créer des relations de complicité, parfois très brèves avec certains enfants qui ont davantage le regard perdu dans le vague ou focalisé sur un détail.

Parfois, lors des ateliers, l'enfant et l'adulte entrent dans le jeu de la marionnette. L'interaction fonctionne jusqu'au moment où chacun accepte son rôle, accepte d'en changer. Parfois l'enfant quitte brusquement le jeu car l'adulte devient trop contraignant. Il prend l'initiative de l'éloignement. Les intervenants respectent ce choix tout en restant connectés à leur propres émotions quand le lien se rompt brutalement. Et c'est à cet endroit qu'un long travail d'introspection commence, un travail sur soi nécessaire pour être dans une relation juste avec les enfants.

D. «Rassemblement»

La notion de groupe, même si chaotique avec ces enfants, est un aspect important de la démarche. Éveiller entre eux la relation, même fugace, se réalise en suggérant des rapprochements physiques dans la salle et dans les façons de se déplacer ensemble. Par exemple: rebondir sur des coïncidences rythmiques, créer des interactions à distance par le mouvement, la course et les regards.

A chaque séance, il s'agit de capter le moment opportun pour amener les enfants dans une ronde. Se rassembler en cercle est une tendance grégaire des êtres humains. La circularité évoque des notions, telles que la protection, l'équilibre, la circulation de l'énergie, l'union, un échange équitable entre humains, où chacun peut trouver sa place. Le cercle permet de s'unir et de partager une synergie commune. Le moment où les mains se tiennent et que la ronde se crée, même pour quelques instants, devient magique. Il arrive parfois même que certains enfants initient le rassemblement.

8. Observation des critères de participation

Une série de critères sous forme de questions ont permis d'orienter et d'affiner nos observations en lien avec les objectifs définis au départ.

A l'issue des ateliers, voici la description des points importants et intéressants à partager.

A. A propos de l'expression de l'enthousiasme

Les enfants ont petit à petit intégré les différents temps qui structuraient la séance et s'en rappelaient d'une fois à l'autre.

Ceux du 1er et 2ème groupe, à partir du milieu du projet, venaient par eux même tous s'asseoir sur le tapis quand ils entraient dans la salle. Certains souriaient et riaient beaucoup pendant la séance.

Le fait de pouvoir jouer aux instruments ou même juste sentir la vibration en y posant la main, mettait les enfants dans des états de joie visibles par leurs sourires.

Pour les enfants du 3ème groupe qui n'ont pas la notion du temps bien structurée, l'institutrice les retrouvait souvent dans la salle de gym l'après-midi les autres jours de la semaine car ils allaient voir si les artistes étaient là pour l'atelier.

D'après les institutrices, le fait qu'il n'y ait pas eu de troubles de comportement empêchant le déroulement de la séance, voire même que ceux-ci soient réduits pour la majorité des enfants est un signe qu'ils étaient preneurs et contents.

B. A propos de la participation corporelle

Les enfants entraient facilement dans chaque proposition sensorielle et arrivaient à s'ajuster. Les diverses matières (peinture naturelle, plumes, bulles, ...) apportées au fil des séances s'adaptaient à tous les profils des enfants quel que soit leur mode de découverte tactile, visuel, olfactif, gustatif. Les intervenants ont facilité leur participation à partir de leur curiosité.

Les mouvements étaient variés et en interrelation avec les différents rythmes et mélodies propres à chaque élément grâce à la diversité des instruments d'origine ethnique.

Les intervenants ont ouvert des espaces pour laisser l'inattendu émerger: certains enfants se mettaient tout à coup à chanter, un autre a créé une ronde en rassemblant les mains des adultes, un autre se mettait à faire des pirouettes, ...

C. A propos de la dynamique corporelle du groupe

Dans les deux premiers groupes, à chaque séance, enfants et adultes ont dansé dans des petites rondes tous ensemble dans une même dynamique.

Le troisième groupe était plus éclaté. Les enfants se rassemblaient plus facilement autour du jeu sur laalebasse qui permet la participation de tous en même temps, en suivant le rythme impulsé par le musicien.

Les enfants du 3ème groupe étaient beaucoup plus apaisés après la séance alors que d'habitude le vendredi après-midi est plus tendu car tout le monde est plus fatigué.

D. A propos des interactions

Chacun à leur rythme, les enfants ont trouvé leur place au sein du groupe.

Ils se sont tous ouverts, chacun à leur manière, aux autres tant vis-à-vis des adultes que des autres enfants. Certains enfants ont réellement pris conscience de ceux qui les entouraient.

La liberté du cadre leur a permis d'utiliser spontanément des moyens adéquats d'interactions.

Beaucoup d'interactions entre enfants et adultes (enseignants, éducatrices et artistes) étaient créées dans les temps de danse libre et les jeux de rythmes.

E. A propos de l'utilisation des objets, matières, instruments

Le tissu utilisé en début de séance était un moment fort apprécié par les enfants. Ils exploraient différentes façons de rebondir dessus, de se blottir dedans, seul ou à plusieurs, de l'utiliser comme un cheval, ...

F. A propos de l'écoute réceptive

Après des périodes plus dynamiques en mouvement, nous avons petit à petit instauré un temps où les enfants étaient assis sur le tapis et écoutaient le musicien jouer. La majorité des enfants étaient calmes avec leur attention dirigée vers la musique.

G. A propos des obstacles à la participation

Au début, certains enfants ont dû comprendre qu'il fallait lâcher une activité pour passer à la suivante, puis progressivement le rythme s'est installé.

Dans la salle, certains enfants pouvaient grimper à l'espalier ou sur les radiateurs, telle une façon de prendre de la distance, et puis nous les invitons à revenir sur terre.

Pour le 2ème groupe, un petit espace installé pour une des élèves lui offrait la possibilité de s'y réfugier, se protéger en cas de besoin avec ses jouets. Elle pouvait, à son rythme, rejoindre ou quitter le groupe.

9. Une collaboration riche et fluide

Le personnel enseignant et éducatif a participé activement, corporellement et musicalement, permettant ainsi aux enfants d'entrer plus facilement dans la danse et les propositions.

Les échanges avec les institutrices ont été très fructueux. Ils étaient basés sur les observations des enfants et nous avons pu apporter des adaptations pour faciliter la participation des enfants.

Les approches et outils proposés, d'expression du corps en mouvement et avec les instruments, ont pu être réutilisés en classe dans le but d'apaiser certains enfants.

Les enseignants ont particulièrement apprécié ces moments de rencontres personnalisées avec chaque enfant, qui peuvent se vivre dans l'atelier, et ne pourraient pas se vivre en classe, car ils doivent gérer tout le groupe. C'est aussi un moment où l'enseignant peut se laisser guider par les animateurs,

lâcher prise et en profiter pour interagir d'une façon moins autoritaire avec les enfants.

Les artistes musiciens ont pu se détacher de l'aspect technique de leur art et se mettre au service du projet pour l'épanouissement des enfants.

Vu la spontanéité et l'authenticité des enfants, personne ne peut tricher devant eux. Etre dans son authenticité face à eux est primordial. Les intervenants doivent pouvoir discerner ce qui est de l'ordre du trouble chez l'enfant, apprendre quand réagir ou pas et identifier l'attitude à adopter, lui permettant d'entrer dans la danse, le chant et la musique.

Lors des ateliers, l'implication demande d'être à cent pour cent dans l'instant présent, de rebondir sur l'impulse de chaque enfant, de lui laisser vivre toute sa vitalité et d'adapter les stimulations sensorielles si nécessaire.

10. Continuité

Le projet a reçu une nouvelle subvention pour 2019.

Il y aura 19 ateliers au lieu de 15 et une classe d'enfants de maternelle supplémentaire qui pourra ainsi bénéficier également de l'approche sensorielle.

Des artistes invités viendront partager leurs créations artistiques à l'école lors de deux ateliers.

Une visite au musée des instruments de musique sera organisée pour certains enfants.

Un musicien en lutherie sauvage (constructeur d'instruments de musique à partir de matériaux de récupération) créera des instruments spécifiques pour certains enfants à partir de leur intérêt et de la façon dont ils manipulent, explorent les objets.

11. Conclusion

Le cadre des ateliers hebdomadaires a permis d'ouvrir de nouveaux possibles:

- une nouvelle activité «artistique» au sein de l'école et du groupe classe où les enfants ont créé de nouvelles relations entre eux et avec les professionnels.
- un espace/temps où le personnel peut se laisser guider et découvrir de nouvelles façons d'interagir avec les enfants
- des propositions vécues dans les ateliers reprises dans des séances individuelles de thérapie et en classe.

Le personnel enseignant et éducatif est convaincu de la réelle complémentarité entre l'approche pédagogique basée sur le conditionnement en

classe et le cadre de l'atelier permettant la spontanéité, la liberté d'oser et la création de nouvelles relations.

En tant qu'artiste, je me passionne pour la transmission de la pratique artistique qui me nourrit personnellement.

Isabelle Pibarot (2013) souligne que prendre soin de l'activité n'est donc pas seulement prendre soin d'un organisme. De même qu'une mère ne nourrit pas pour nourrir, le thérapeute n'est thérapeute que s'il ouvre l'appétit du malade à la guérison, s'il l'amène à trouver de nouvelles normes de vie. En tant qu'ergothérapeute, je suis particulièrement sensible au respect du choix d'activités significatives porteuses de sens pour la personne.

Les enfants ont réellement montré leur enthousiasme et leurs comportements étaient tout à fait adaptés sans débordements ou crises.

Cette expérience très riche est une recherche et exploration humaine sans fin. C'est dans la rencontre avec ces enfants, que je prends conscience de ma propre façon d'être en relation avec les autres.

«Dans la relation, la différence devient sans absolu de référence, à la fois permanente, changeante et dynamique. Ainsi, elle rejoint dans notre imaginaire l'énergie du vivant.» (Chamoiseau, 2017, p. 104).

Références

Agir pour l'autisme (2013). *Teacch*. Retrieved from www.agirpourelautisme.com/teacch

Bailly, R. (2001). Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott. *Enfances & Psy*, 3 (15), 41-45.

Chamoiseau, P. (2017). *Frères migrants*. Paris: Seuil.

Debot-Sevrin, M-R. (2015). *Des enfants du spectre autistique et l'émotion*. Paris: L'Harmattan.

Ehrenberg, A. (2018). *La mécanique des passions*. Paris: Ed Odile Jacobs.

Gepner, B. (2014). *Autismes. Ralentir le monde extérieur. Calmer le monde intérieur*. Paris: Odile Jacobs.

Grandin, T., & Panek, R. (2014). *Dans le cerveau des autistes*. Paris: Odile Jacobs.

Montessori, M. (2018). *L'enfant*. Paris: Desclée de Brouwer.

Pibarot, I. (2013). *Une ergologie*. Paris: De Boeck-Solal.

Pollock, N. (2009). Intégration sensorielle: revue de l'état actuel des faits scientifiques. *Actualités ergothérapeutiques*, 115, 6-10.

Ray-Kaesler, N., & Dufour, C. (2013). Les concepts théoriques et l'approche thérapeutique d'Intégration sensorielle. *Ergothérapies*, 49, 13-20.

Sacks, O. (2014). *Musicophilia*. Paris: Eds Ponits.

Sadoun, P. (2015). Dire l'indicible. In *Actes du Congrès de la CIPPA*. Paris: CIPPA.

Schovanec, J. (2013). *Je suis à l'Est*. Paris: Pocket.

Structure nomade (2015). *La puissance du cercle*. Retrieved from www.structurenomade.com/2015/10/08/la-puissance-du-cercle/

Perspectives en ergothérapie