



**HAL**  
open science

# Élaboration de deux ateliers cirque favorisant l'inclusion scolaire des enfants avec un TSA

Jérémy Zytnicki

► **To cite this version:**

Jérémy Zytnicki. Élaboration de deux ateliers cirque favorisant l'inclusion scolaire des enfants avec un TSA. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2022. hal-03927146

**HAL Id: hal-03927146**

**<https://inshea.hal.science/hal-03927146>**

Submitted on 17 Feb 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Élaboration de deux ateliers cirque favorisant l'inclusion scolaire des enfants avec un TSA

Jérémy ZYTNICKI  
Psychologue clinicien  
Ater à l'INSHEA  
Grhapes (UR 7287)

**Résumé :** Dans cet article, l'auteur décrit deux ateliers cirque. Le premier, a été réalisé dans des structures médico-sociales et dans des écoles de cirque auprès d'enfants ayant un TSA. Le second, dans des écoles élémentaires auprès d'enfants tout venant de CM2 dans le cadre d'actions de sensibilisation à l'autisme. L'auteur souligne l'importance qu'ont eue les méthodes TEACCH et PECS dans la conceptualisation de ces deux ateliers, notamment en termes de portée éducative et d'impact sur le bien vivre ensemble à l'école. Ces deux actions, élaborées conjointement et chacune enrichie des expériences de l'autre, s'inscrivent dans une continuité éducative et témoignent de leur complémentarité, mais également, de leur impact sur l'inclusion des enfants avec un TSA.

**Mots-clés :** Cirque - Éducation spéciale - Inclusion scolaire - PECS - TEACCH - TSA.

## **Two circus workshops that promote school inclusion for children with ASD**

**Summary:** Here the author describes two circus workshops. The first one was implemented in medico-social structures and in circus schools for children with ASD. The second one was implemented in ordinary schools with ten years old children in the framework of autism awareness campaigns. The author underlines the importance of the TEACCH and PECS methods. They helped to conceptualize the two workshops. Both workshops contributed to broaden the educational scope in ordinary school environment and to bring the children aware about the sensory and social specificities of autistic children; a requirement for living together. These two workshops have been developed in parallel but in such a way that each workshop benefited from the experience of the other one. These two workshops proved to be in the same educational continuity and highly complementary. They had a impact on the inclusion of children with ASD.

**Keywords:** ASD - Circus - PECS - School inclusion - Special needs education - TEACCH.

Cet article porte sur l'élaboration conjointe et la portée éducative de deux ateliers autour des arts du cirque utilisés de manière originale, dans des contextes variés et pour des publics différents. Le premier atelier a été mené, de manière hebdomadaire pendant une année ou dans le cadre de stages de cinq jours pendant les vacances, dans des structures médico-sociales telles que des instituts médico-éducatifs, des instituts médico-pédagogiques, des foyers d'accueil médicalisés, des hôpitaux de jour et des écoles de cirque auprès d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. L'approche, inspirée des méthodes éducatives *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH)*, développés par Éric Schopler dans les années soixante puis « diffusée en France » (Philip, 2012, p. 47) dans les années quatre-vingt-dix (Schopler, Rogé et Nadel, 1998 ; Dionisi, 2013), et *Picture Exchange Communication System (PECS)* (Bondy et Frost, 1985) a permis d'inscrire cet atelier dans la continuité du projet pédagogique des différents établissements et d'intervenir dans le cadre de l'accompagnement éducatif individualisé des participants. En effet, les enfants qui prenaient part à l'atelier ont été choisis en fonction de leurs besoins et de leurs difficultés. Ainsi, les enfants ayant des troubles du schéma corporel, des troubles de la coordination, du comportement, des difficultés d'ordre cognitif ou sensoriel pouvaient prendre place dans cet atelier. Les arts du cirque, comportant une gamme très large de disciplines différentes comme le jonglage, l'équilibre, l'acrobatie, les aériens, les arts clownesques ou encore la prestidigitation, et de multiples façons de les aborder, offrent de nombreux outils pour s'adapter à l'ensemble des spécificités de chaque enfant.

Le second atelier, élaboré à partir du premier, a été conçu, pour la première fois, pour des enfants de CM2 dans le cadre d'une action de sensibilisation à l'autisme. Il s'inspire à la fois des outils issus des méthodes TEACCH et PECS ainsi que des activités du premier atelier. Si le premier atelier avait une visée essentiellement rééducative et portait sur des suivis réguliers d'enfants avec un TSA, celui-ci avait pour objet de sensibiliser les élèves dans les classes ordinaires aux spécificités des TSA dans le but de prévenir la stigmatisation et la violence scolaire, de travailler sur l'acceptation des différences et le bien vivre ensemble.

Ces actions, menées en parallèle, font apparaître l'importance d'articuler les connaissances du médico-social et du scolaire pour favoriser l'inclusion des élèves ayant un TSA comme l'ont déjà fait d'autres auteurs (Arraudeau, Dupoix, Charles et Motet-Fevre, 2012).

L'hypothèse de cet article porte donc sur l'idée que les connaissances acquises dans le cadre d'un atelier cirque auprès d'enfants autistes peuvent servir à l'élaboration d'actions de sensibilisation aux TSA à destination d'enfants de classes ordinaires. Cet article détaillera le contenu éducatif de ces deux ateliers tout en les référant à des situations pédagogiques et des apports théoriques. Il mettra également en évidence l'utilisation de pratiques éducatives communes et complémentaires de ces deux ateliers et débouchera sur une discussion portant sur la spécificité des apports des arts du cirque et sur la possibilité de s'en inspirer davantage pour développer l'accueil de la diversité des élèves et leur inclusion scolaire.

### ATELIER CIRQUE EN INSTITUTIONS MÉDICO-ÉDUCATIVES ET SOCIALES

Dans cette partie, j'évoquerai les conditions de la mise en place de la rencontre entre les arts du cirque et les méthodes éducatives dans les centres médico-sociaux, ainsi que le travail mené avec les enfants.

#### Les objectifs

Contrairement à un atelier cirque plus traditionnel, ce type d'atelier *spécialisé*, n'a pas pour objectif « *l'acquisition technique ou l'épanouissement artistique, mais le contrôle comportemental, l'acquisition de savoir-être et la capacité à travailler en groupe* » (Lantz, 2017, p. 115). De manière plus précise et dans le cadre d'une activité auprès d'enfants avec un TSA, l'atelier cirque peut porter sur le développement des habiletés sociales, des fonctions motrices et de l'aisance corporelle, des fonctions cognitives et de la représentation du schéma corporel. La mise en place des activités dépend du projet individuel de chaque enfant.

#### Les applications de la méthode TEACCH

L'atelier a été conçu en s'appuyant sur le modèle du programme TEACCH, qui, lorsqu'il est utilisé de manière habituelle dans les institutions, favorise la continuité entre le quotidien des enfants et l'atelier. Lorsque l'institution n'utilise pas ce type de méthode, l'atelier cirque permet tout de même d'explorer de nouvelles approches éducatives et d'adopter un nouveau regard sur les spécificités et compétences des enfants. Les différents éléments inspirés de la méthode TEACCH dans la conception de l'atelier cirque sont les suivants : la structuration de l'espace, du temps, la valorisation du positif et la répétition.

- La structuration de l'espace facilite l'organisation spatiale, la compréhension des informations et des tâches à accomplir et « *limite la survenue de troubles du comportement* » (Rogé, 2014, p. 159) en réduisant l'angoisse. Un environnement structuré est un environnement dans lequel l'information est immédiatement perceptible, souvent réduite à son strict nécessaire. Ainsi, elle facilite les déplacements de l'individu dans l'espace, lui permet d'identifier les informations pertinentes et le rassure dans sa dimension relationnelle en lui permettant, par exemple, de conserver une juste distance physique par rapport aux autres.

Dans l'atelier cirque, la structuration de l'espace consiste en l'organisation d'un espace de travail réduisant la sur-stimulation d'informations visuelles, en un rangement du matériel après chaque activité de manière à ce qu'un minimum d'objets soit présent devant les enfants. Au début de l'atelier, seul un banc est installé dans la salle de manière à attirer l'attention des enfants sur celui-ci et faciliter la compréhension sur l'endroit où se situe l'espace d'accueil.

Je prévois des cerceaux de couleur pour les temps de groupe (échauffements et petits jeux relationnels) afin de les aider à s'organiser dans l'espace.

- La structuration du temps facilite l'organisation temporelle des enfants, la planification et diminue l'angoisse qui pourrait être liée aux temps de transition. Dans l'atelier cirque, un emploi du temps par images a été élaboré de manière à préparer les enfants aux différents changements qui surviendront durant l'activité.

- La valorisation du positif renforce les compétences, les acquisitions et les réussites des enfants. C'est un véritable moteur pendant l'atelier qui favorise également l'accès au relationnel et au plaisir partagé entre les enfants et les intervenants. Le mode de valorisation privilégié est l'utilisation d'interjections comme *bravo* et d'applaudissements quand c'est possible. Les applaudissements, couramment utilisés dans le monde du spectacle pour signifier l'accomplissement d'une performance, sont souvent utilisés dans le cadre d'une activité cirque. Cependant, beaucoup d'enfants avec un TSA ne supportent pas les sons imprévisibles d'autant plus lorsqu'ils correspondent à des claquements de mains. C'est pourquoi, ils sont à proscrire avec certains groupes.
- La répétition des activités d'un atelier à l'autre facilite la progression et l'acquisition de compétences des enfants. Les propositions restent cependant variées de manière à ce que les enfants puissent continuer à découvrir et à explorer.

### Les modes de communication

La diversité des activités circassiennes offre de nombreuses occasions d'être en relation et une grande variété des possibilités communicationnelles. La dimension corporelle, très présente dans les disciplines du cirque, favorise les échanges non-verbaux suscités par des signes, des gestes ou encore des interjections ou des intonations. Ainsi, le pointage, les regards, l'imitation, les sons, facilitent la communication et la compréhension des enfants avec un TSA.

Durant les ateliers, j'explore différents moyens de communication. J'en détaillerai quelques-uns : le pointage, l'imitation, l'échange par images et la communication verbale.

- Le pointage est étroitement lié à l'attention conjointe notamment développée par Bruner (1975 a et b). Selon Bates *et al.* (1975) il existerait deux types de pointage : les pointages proto-impératifs utilisés pour désigner des objets et les pointages proto-déclaratifs, plus sociaux, qui « *représentent les efforts préverbaux de l'enfant pour diriger l'attention de l'adulte vers un événement ou un objet dans le monde* » (Thommen, 2016, p. 449). Ce dernier type est souvent problématique dans les TSA (Baron-Cohen, 1989, 1992). Durant l'atelier, le pointage est utilisé par l'adulte pour faciliter la compréhension des exercices, des demandes, mais également pour focaliser l'attention des enfants sur un objet ou pour partager des moments d'étonnement avec eux.
- L'imitation, est un support essentiel dans le cadre de l'atelier cirque. D'une part, parce qu'elle facilite la compréhension des exercices, mais également parce qu'elle se situe au cœur des interactions sociales entre les enfants et entre les enfants et les adultes. Selon Jacqueline Nadel, l'imitation développe, en effet, l'intérêt que l'on porte aux autres en constituant un lien privilégié entre l'imité et l'imitateur (Nadel, 1986). Pour l'auteur, imiter quelqu'un est une façon de lui dire « *Tu m'intéresses* » (Nadel, 2019, p. 138). Enfin, l'imitation n'est pas un frein à l'apprentissage. Les enfants avec un TSA témoignent de « *capacités d'apprentissage par observation* » (*Ibid.*, p. 137).
- Les outils du PECS permettent d'améliorer la compréhension des consignes en les associant à des représentations et d'étayer la demande des enfants. Dans le

cadre du cirque, un classeur de communication a été élaboré pour l'ensemble du groupe. Il contient différentes images sur lesquelles sont représentées les disciplines proposées durant l'atelier. Il est utilisé par les intervenants dans le but d'accompagner les enfants vers plus d'autonomie quant à la gestion des activités pendant l'atelier. L'emploi du temps par images, déjà évoqué précédemment, a également pour fonction, au-delà de la gestion du temps, de communiquer aux enfants les différentes propositions d'activité du jour.

- Les différents outils évoqués précédemment n'annulent, en aucun cas, la dimension verbale. Le langage verbal est également utilisé pour accompagner les outils de communication déjà indiqués comme le pointage, la présentation d'images ou les moments d'imitation durant les temps d'exercice. Il est également utilisé durant les différents échanges avec les enfants de manière formelle ou informelle. Les échanges verbaux favorisent le partage des émotions et dynamisent la relation.

### **Déroulement de l'atelier**

L'atelier est découpé en cinq temps : un temps de présentation de l'atelier, un temps de reconnaissance du matériel de l'activité, un temps d'échauffement qui donne lieu à des petits jeux relationnels quand cela est possible, un temps d'activité autour d'une discipline du cirque.

#### **La présentation de l'atelier : favorable à l'organisation du temps et de l'espace**

Le premier temps consiste à présenter aux enfants le programme du jour à l'aide d'un emploi du temps par images, de photos représentant les disciplines du cirque et éventuellement d'une démonstration de ma part. Durant la présentation, les enfants sont généralement assis sur un banc ou sur des chaises, face à moi. La pièce (ou le gymnase) est vidée, quand c'est possible, ou rangée de manière à éviter une forte stimulation visuelle de la part des enfants et de faciliter leur concentration. Ce premier temps leur permet de se planifier dans le temps et de se familiariser avec l'environnement. Il a également pour vocation d'apaiser d'éventuelles angoisses liées à l'inconnu et à l'imprévisibilité.

#### **La reconnaissance des objets : favorable à l'appropriation cognitive des disciplines du cirque par les enfants et à leur implication dans l'atelier**

Le deuxième temps consiste en la mise en place de plusieurs exercices de reconnaissance d'objets utilisés durant l'atelier. Les enfants sont amenés à stimuler différentes fonctions cognitives tout en se familiarisant avec les disciplines circassiennes. Ainsi, l'objectif de ce deuxième temps, au-delà du développement des capacités cognitives, tend à favoriser l'implication des enfants dans l'atelier en multipliant les interactions et en les accompagnant dans leurs rencontres avec les différents objets du cirque. Ce temps est souvent très apprécié des éducateurs parce qu'il permet également d'évaluer les capacités des enfants en termes de mémoire, d'attention, de communication et de compréhension verbale.

Les exercices sont variés afin d'explorer plusieurs fonctions cognitives et la difficulté évolue en fonction des réussites des enfants. De cette manière, il est possible d'envisager une progression dans les différentes fonctions étudiées par les exercices

proposés et de fixer des objectifs différents pour chaque enfant. Le premier exercice que je propose aux enfants consiste à me montrer un objet posé sur le sol comme une balle de jonglage, un foulard ou des anneaux de jonglage à partir d'une consigne verbale, d'une image ou du pointage. Un seul objet est posé sur le sol lors de chaque demande. L'objectif de ce premier exercice est d'amener les enfants à intégrer une consigne en se familiarisant avec les différents objets présentés un à un. Le deuxième exercice, mobilise davantage les capacités attentionnelles et inhibitrices des enfants puisque, cette fois, un objet, posé sur le sol, doit être trouvé parmi d'autres<sup>1</sup>. L'inhibition, comme l'explique Olivier Houdé est « ... une forme de contrôle attentionnel et comportemental qui permet aux enfants de résister aux habitudes, aux automatismes, aux tentations, aux distractions ou aux interférences et de s'adapter aux situations complexes grâce à la flexibilité acquise » (Houdé, 2016, p. 55). Les enfants rencontrés dans le cadre de l'atelier peuvent, pour certains, présenter des difficultés à se focaliser sur l'objet demandé et ont besoin de tout essayer ou de s'emparer, spontanément, de l'objet le plus attrayant. La répétition de ces exercices dans le temps peut témoigner, cependant, d'amélioration des capacités d'inhibition. Les exercices suivants varient en fonction des difficultés et des réussites des enfants. La mise en place d'exercices mobilisant la mémoire de travail en demandant aux enfants de retrouver un nombre plus important d'objets ou de nommer un objet dissimulé sous un drap, par exemple, s'inscrit dans la continuité des premiers exercices.

La reconnaissance des objets en fonction de différents critères comme la couleur, la longueur, la taille, la texture, ou encore la distance à laquelle se situe l'objet par rapport à l'enfant favorisent l'exercice de la flexibilité cognitive. Enfin, des petits jeux inspirés de recherches relatives à l'intermodalité sensorielle et au transfert intermodal (Meltzoff, 1979; Gibson, 1984; Streri, 1991) favorisent l'expérimentation sensorielle et la perception intermodale.

### **L'échauffement et les jeux relationnels : favorable au partage social**

Le troisième temps de l'atelier consiste en la pratique de l'échauffement. Pour ce faire, nous nous réunissons en cercle. Je dispose au sol des cerceaux de couleur afin que chaque enfant puisse se situer et s'organiser dans l'espace. L'utilisation des cerceaux semble faciliter l'organisation dans l'espace des enfants et limiter les risques d'apparition de troubles du comportement. L'absence de ces cerceaux, peut les conduire à s'agiter davantage durant les moments de transition. Nous effectuons ensuite un échauffement allant de la tête aux pieds. Je peux donner l'exemple et leur demander d'imiter ce que je suis en train de faire ou alors proposer à un enfant, s'il le souhaite, de montrer le mouvement à réaliser. Certains enfants se souviennent très bien de chaque mouvement ainsi que de l'ordre dans lequel ils se succèdent.

---

1. Généralement, le nombre d'objets peut varier entre cinq et sept. Il peut s'agir de balles de jonglage, de foulards, de bâtons du diable (deux petites baguettes et une grande), d'assiettes de jonglage (une assiette et une baguette), de diabolos (deux baguettes reliées par un fil et un objet formé de deux cônes rattachés l'un à l'autre par leur sommet faisant penser à un sablier), d'anneaux de jonglage, de rola bola (une planche est posée en équilibre sur un rouleau). Un seul objet de chaque catégorie est, la plupart du temps, utilisé sauf lorsque l'objectif de travail est d'identifier des objets à partir d'informations sensorielles (par exemple trouver le foulard rouge alors que plusieurs foulards de différentes couleurs sont posés sur le sol).

À la fin de l'échauffement, je propose aux enfants de participer à des petits jeux favorisant l'imitation, le partage social et la coordination motrice. Il peut s'agir de faire passer une balle de jonglage en la lançant ou en la faisant rouler, de se faire passer de main en main une assiette de jonglage en train de tourner sur sa baguette sans la faire tomber, de se faire passer le bâton du diable en ne le touchant qu'avec les deux baguettes.

### **L'activité autour d'une discipline du cirque : favorable aux expérimentations motrices, sensorielles et au développement de stratégies**

Le quatrième temps, consiste en la mise en place d'une activité autour d'une discipline du cirque. Il peut s'agir du jonglage, de l'équilibre (boule, rola bola, slackline), de l'acrobatie (trampoline compris) ou de parcours moteurs. Durant ces temps, plusieurs éléments entrent en jeu :

- La rencontre avec l'objet : les enfants sont amenés à expérimenter les différentes sensations que procure la pratique de la discipline. Avant toute chose, je propose aux enfants d'expérimenter, par le biais de leurs sens, l'objet qu'ils vont utiliser.

Exemple de la boule d'équilibre : Les enfants sont invités à toucher la boule d'équilibre, à jouer avec en la faisant rouler avec leurs mains, ou à tapoter dessus afin d'entendre le bruit qu'elle fait. Ils sont ensuite amenés à s'asseoir dessus, puis à se mettre debout en tentant de rester en équilibre (avec mon aide). Pendant cet exercice, je commente en permanence les différentes sensations qu'ils peuvent ressentir.

- Le développement de stratégies : les enfants sont amenés à développer plusieurs stratégies afin de maîtriser l'objet. Lorsqu'ils sont assis sur la boule d'équilibre, par exemple, plusieurs stratégies sont possibles pour rester au centre de la boule sans tomber ou poser le pied par terre.

### **Le bilan : favorable à la réflexivité**

Durant ce dernier temps, les enfants sont amenés à évoquer ce qu'ils ont fait durant l'activité et comment ils l'ont vécu. Les enfants disposant du langage verbal s'expriment à l'oral, les enfants non-verbaux peuvent le faire en nous montrant les images des activités pratiquées. Dans tous les cas, les intervenants reviennent sur les différents temps de l'activité dans le cadre d'un bilan général et individualisé toujours dans une démarche réflexive et valorisante pour l'enfant.

Voyons maintenant comment le travail élaboré dans le cadre du cirque adapté auprès d'enfants ayant un TSA a inspiré la mise en place d'une action de sensibilisation à l'autisme par le cirque auprès d'enfants de CM2 et comment, celle-ci, peut avoir un impact sur l'inclusion des enfants avec un TSA à l'école.

## **ATELIER CIRQUE POUR SENSIBILISER AUX TSA EN CLASSE DE CM2**

Cet atelier, qui s'adresse aux élèves des classes de CM2, a pour vocation de faciliter l'inclusion des enfants avec un TSA à l'école. L'idée de concevoir une sensibilisation aux TSA, vient d'abord du fait que les enseignants ne se sentent pas toujours légitimes pour en expliquer, eux-mêmes, les spécificités à leurs élèves. Ainsi, il est



nécessaire de les accompagner dans cette démarche qui paraît fondamentale pour soutenir l'inclusion des élèves ayant un TSA.

D'autre part, de nombreuses études mettent en évidence l'importance des phénomènes de violence et de harcèlement scolaire envers les enfants avec un TSA (par exemple : Mottron, 2010 ; Cappadocia *et al.*, 2012 ; Attwood, 2010 ; Sterzing *et al.*, 2012 ; Catheline, 2017) défavorables au bien-être à l'école. La nécessité de réfléchir à des actions favorables à l'amélioration du climat scolaire et à la diminution des violences scolaires devient alors pressante. L'intérêt grandissant pour les travaux sur le développement de l'empathie (par exemple : Tisseron, 2011 ; Zanna, 2015 ; Catheline, 2017) comme moyen de prévenir la violence à l'école remanie, en quelque sorte, l'élaboration de la pédagogie proposée dans les actions de sensibilisation et de prévention comme déjà évoqué dans un précédent article (Desrues et Zytznicki, 2021). Ainsi, ce qui est important n'est plus l'intégration d'un savoir cognitif, mais la compréhension émotionnelle impulsée par la capacité à changer de posture en se projetant à la place de l'autre. S'il n'est pas évident de parler des vécus des personnes avec un TSA sur le plan de la communication, du social ou de la perception aux élèves de CM2, il est possible, à mon sens, de s'appuyer sur des outils utilisés dans les institutions médico-sociales, issues des méthodes TEACCH et PECS, pour les identifier. La mise en place d'un atelier par le cirque permet une application concrète de ces méthodes, mais également d'apprendre par le biais d'une activité ludique. Les modes de communication utilisés, comme l'imitation ou les échanges par image, ainsi que l'application de la méthode TEACCH, comme la structuration de l'espace et du temps, instaurés dans cet atelier de sensibilisation aux TSA, sont donc largement inspirés du travail décrit précédemment, effectué auprès d'enfants avec un TSA dans les institutions médico-sociales. Les objectifs, quant à eux, diffèrent puisqu'ils se focalisent essentiellement sur l'amélioration de la communication entre pairs avec ou sans TSA, à l'amélioration du vivre-ensemble, à l'acceptation des différences, à la prévention de la violence et au développement de l'empathie chez les enfants.

## **Déroulement de l'atelier**

L'activité se découpe en cinq étapes : une première étape correspondant à un échange avec le groupe et à une présentation brève de l'atelier et des outils de communication, une deuxième étape centrée sur des exercices explicatifs rendant compte des spécificités des personnes avec un TSA, une troisième axée sur l'échauffement, une quatrième orientée sur la pratique d'une discipline de cirque et une cinquième étape portant sur le bilan de l'atelier.

### **Échange avec le groupe**

Durant la première étape, il est intéressant de savoir si les enfants ont connaissance du sujet qui va être abordé durant l'intervention et la manière dont ils s'en saisissent. Les premiers échanges mènent souvent à l'évocation d'idées reçues ramenant les TSA à des problématiques d'ordre moteur ou sensoriel. Si la plupart des enfants ont, en effet, déjà entendu parler de l'autisme, peu d'entre eux ont véritablement conscience de leurs spécificités. Ce premier temps fait un point rapide et non-exhaustif sur ces spécificités en évoquant notamment, des difficultés dans la communication,

dans la relation ainsi qu'une perception de l'environnement comportant quelques particularités.

Pour les éclairer sur les difficultés de la communication, l'emploi du temps par images et le classeur de communication leur sont présentés. Sur la première page du classeur, figure le matériel qui sera utilisé pendant l'atelier cirque, il s'agit de la seule page commune avec l'atelier pratiqué dans les institutions médico-sociales. Sur la deuxième page, sont représentées des images correspondant à des dessins d'enfants pratiquant les disciplines du cirque mentionnées sur la page précédente. Sur la dernière page, sont disposées des images rendant compte d'objets du quotidien (verres, eau, fourchette, crayons de couleurs...) afin d'inviter les enfants à comprendre comment le classeur peut fonctionner au-delà d'un atelier par le cirque. L'emploi du temps par image est, ensuite, présenté comme un soutien visuel pour les enfants avec un TSA. La première image représente des personnes qui parlent entre elles, la deuxième du matériel de jonglage posé par terre, la troisième un groupe de personnes en train de s'échauffer, la quatrième un chapiteau de cirque et la cinquième, à nouveau des personnes qui parlent entre elles. Je leur explique que cet emploi du temps correspond au programme de l'atelier d'aujourd'hui. Je dé-scratch la première image en leur expliquant que nous venons de finir la première activité et que nous allons passer à la deuxième. J'utiliserai l'emploi du temps par image à chaque changement d'activité.

### **Exercices de représentation**

Le deuxième temps de l'atelier est consacré à la démonstration de l'intérêt du classeur par images et à la réflexion sur la mise en place d'outils pouvant faciliter l'accès aux enfants avec un TSA aux disciplines d'équilibre.

Le premier exercice ressemble en tout point à celui évoqué dans l'atelier mis en place dans les institutions médico-sociales.

Étape 1 : Plusieurs objets sont disposés au sol. Un élève volontaire doit me montrer l'objet que je lui demande oralement. Ce qu'il réussit, le plus souvent, sans difficulté.

Étape 2 : Dans un deuxième temps, je lui demande de reproduire cet exercice. Mais cette fois, je demande au préalable aux autres élèves du groupe de parler entre eux de manière exagérée, afin que l'élève à qui je fais la demande verbale ait des difficultés à m'entendre. J'explique alors aux élèves que les personnes avec un TSA sont souvent plus attentives aux détails et peuvent avoir des difficultés à identifier une information verbale lorsque plusieurs sources sonores sont actives en même temps. Les travaux d'Uta Frith concernant les problèmes de cohérence centrale (1991) témoignent de ces difficultés.

Étape 3 : L'exercice est reproduit à nouveau, mais cette fois je remplace la demande verbale par la distribution d'une image représentant l'objet demandé. Les élèves ne sont pas avertis en amont de ce changement. L'image permettant la compréhension immédiate de la consigne démontre aux enfants l'importance de son utilisation dans un but d'améliorer la communication et de faciliter la relation.

Le second exercice a pour objectif d'amener les enfants à se familiariser avec les spécificités sensorielles des enfants avec un TSA et à proposer des solutions concrètes pour adapter les activités. De nombreuses personnes avec un TSA présentent des

difficultés à percevoir et à traiter sensoriellement leur environnement. Ces difficultés peuvent provoquer différentes formes de surcharge sensorielle ainsi que des absences ou difficultés d'ajustement du contact physique, visuel ou auditif. Plusieurs auteurs dans la littérature autobiographique et scientifique mettent en évidence ces spécificités (par exemple Grandin, 1986 ; Williams, 1992 ; Bogdashina, 2003 ; Gepner, 2001, 2006). Ces problématiques peuvent sembler conséquentes dans des disciplines comme l'équilibre, l'acrobatie ou les aériens où leur apprentissage nécessite le soutien et l'accompagnement de l'individu par l'animateur qui l'aide à effectuer des mouvements. Les élèves sont ainsi amenés à réfléchir à partir de deux disciplines d'équilibre, la boule et le rola bola, à des aménagements facilitant le soutien d'enfants avec un TSA sans avoir besoin de toucher l'animateur ou devoir le regarder dans les yeux. La mise en place d'une chaise devant le rola bola ou d'un bâton tenu par l'animateur et l'enfant quand ce dernier est sur la boule sont les solutions les plus couramment évoquées.

### **L'échauffement**

Le troisième temps correspond à la pratique de l'échauffement. De même que dans l'atelier cirque proposé dans les institutions médico-sociales, des cerceaux sont posés sur le sol de manière à former un cercle. Les enfants choisissent un cerceau dans lequel ils se positionnent.

Je leur explique que le cerceau constitue, en quelque sorte, un espace personnel dans lequel les personnes avec un TSA peuvent se sentir en sécurité dans la mesure où la surface est délimitée.

L'échauffement est ensuite réalisé de la tête aux pieds ce qui ne représente pas, la plupart du temps, une nouveauté pour les enfants des classes ordinaires qui ont l'habitude de ce type d'exercice.

### **La pratique de la discipline**

Le quatrième temps est une mise en pratique des différents éléments évoqués précédemment. Les enfants se divisent en deux groupes. Dans le premier groupe, ils expérimentent les agrès de jonglage. Pour ce faire, ils choisissent dans le classeur de communication l'image correspondant à l'agrès de jonglage qu'ils veulent essayer et me la tendent afin de l'échanger avec l'objet concret. Après les avoir laissés explorer librement l'agrès choisi pendant quelques minutes, je leur explique comment l'utiliser en m'appuyant sur les images représentant des personnes en train de le pratiquer situées sur la deuxième page du classeur. Dans le second groupe, les enfants essaient la boule d'équilibre et le rola bola. Sur les deux agrès, les enfants sont amenés à décrire leurs sensations vestibulaires, mais également d'expliquer les différences de ressenti lorsqu'un adulte les aide à se maintenir en équilibre et lorsqu'ils le font uniquement grâce à un objet de soutien comme une chaise ou un bâton.

### **Bilan**

La dernière étape favorise la libération de la parole chez les enfants à qui l'on demande de faire un retour sur ce qu'ils ont vécu dans l'atelier et sur ce qui les a fait réagir. Cette action, réalisée dans plusieurs classes de CM2, démontre que les enfants s'approprient rapidement les différents outils de communication que ce soit durant

les premiers exercices de démonstration, durant le temps d'activité et tout au long de l'atelier où ils se repèrent avec l'emploi du temps par images. Si les enfants témoignent d'une véritable capacité d'adaptation à une activité nouvelle contenant des outils qu'ils n'ont pas l'habitude d'expérimenter, reste à savoir s'il leur sera possible de s'en emparer à nouveau dans un autre contexte en relation avec des enfants ayant un TSA.

### DISCUSSION

La construction du lien entre le cirque et les outils du TEACCH et du PECS est le point commun le plus marquant de ces ateliers. Si l'apport des méthodes éducatives fait l'objet de nombreuses recherches témoignant d'un impact favorable sur les troubles du spectre de l'autisme, qu'en est-il des arts du cirque ? Si les méthodes éducatives enrichissent l'élaboration des ateliers évoqués dans cet article, le choix des arts du cirque n'est pas anodin. Ils possèdent en effet quelques spécificités qui se doivent d'être soulignées. Tout d'abord, la grande variété des disciplines, des sensations sollicitées, ainsi que la libre manipulation des objets du cirque sont en lien avec l'idée même d'inclusion scolaire et d'accueil de la diversité des enfants. D'autre part, le fait que le cirque constitue en lui-même à la fois un art et une pratique sportive permet aux enfants de s'inscrire dans une démarche créative ou technique en fonction de leur souhait. Afin de leur laisser la possibilité de choisir, il est cependant important, à mon sens, que l'utilisation de la structuration du temps, de l'espace et de l'activité ne soit pas trop rigide et favorise l'accueil de la nouveauté. La *nouveauté*, souvent considérée comme un synonyme de *imprévisibilité* peut être complexe à traiter chez les personnes avec un TSA. L'éducation structurée, favorise l'intériorisation des normes permettant l'accueil d'une nouveauté graduelle, parcimonieuse et donc plus facilement gérable. *Structuration* n'est d'ailleurs pas l'antonyme de *créativité*. Il peut, au contraire, en devenir le moteur.

### CONCLUSION

Cet article décrit l'élaboration de deux ateliers par le cirque à vocation inclusive à partir des méthodes éducatives TEACCH et PECS. Ces méthodes, utilisées habituellement dans le cadre médico-social ou scolaire pour faciliter le quotidien et l'apprentissage des enfants ayant un TSA, n'ont pas été, à ma connaissance, envisagées pour élaborer des actions de sensibilisation aux TSA dans les classes d'écoles élémentaires. Cette réflexion tend, cependant, à explorer cette possibilité tout en s'appuyant sur l'expérience et la pratique issues du secteur médico-social. Pour conclure, cette contribution plaide pour l'instauration plus soutenue d'actions de sensibilisation dans les écoles élémentaires afin de développer la communication avec les élèves ayant un TSA dans un but de prévention de la violence, d'accueil de la différence et d'amélioration du vivre-ensemble. De futures recherches pourraient ainsi porter sur l'impact éducatif et sur l'évaluation de telles actions de sensibilisation.

## Références

- Attwood, T. (2010). Harcèlement moral et maltraitance. In T. Attwood, *Le syndrome d'Asperger : Guide complet* (pp. 103-123). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Arraudeau, C., Dupoix, P., Charles, F., et Motet-Fevre, A. (2012). Complémentarité du scolaire et du médico-social dans la scolarisation des enfants et adolescents avec autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60(4), 205-217. <https://doi.org/10.3917/nras.060.0205>
- Bates, E., Camaioni, L., & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill Palmer Quarterly*, 21(3), 205-226.
- Baron-Cohen, S. (1989). Perceptual role taking and protodeclarative pointing in autism. *British Journal of Development Psychology*, 7, 113-127. <<https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1989.tb00793.x>>
- Baron-Cohen, S. (1992). Can autism be detected at 18 months? *British Journal of Psychiatry*, 161, 839-843. <https://doi.org/10.1192/bjpp.161.6.839>
- Bogdashina, O. (2012). *Questions sensorielles et perceptives dans l'autisme et le syndrome d'Asperger*. AFD.
- Bondy, A.S., Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1-19. <https://doi.org/10.1177/108835769400900301>
- Bruner, J. (1975a). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90012-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90012-2)
- Bruner, J. (1975b). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- Cappadocia, M.C, Weiss, J.A, & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 42(2), 266-77. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Catheline, N. (2017). Harcèlement scolaire : l'éclairage des travaux sur l'empathie. *Le Journal des psychologues*, 350(8), 63-68. <https://doi.org/10.3917/jdp.350.0063>
- Desrués, M., et Zytnicki, J. (2021). L'enfant à la valise. *VST - Vie sociale et traitements*, 151, 5-8. <https://doi.org/10.3917/vst.151.0005>
- Dionisi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 236-242 <<https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2012.12.002>>
- Frith, U. (1991). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.
- Gepner, B. (2001). « Malvoyance » du mouvement dans l'autisme infantile : Une nouvelle approche neuropsychopathologique développementale. *La psychiatrie de l'enfant*, 44(1), 77-126. <https://doi.org/10.3917/psye.441.0077>
- Gepner, B. (2006). Constellation autistique, mouvement, temps et pensée : Malvoyance de l'É-Motion, autres désordres du traitement temporo-spatial des flux sensoriels et dyssynchronie dans l'autisme. *Devenir*, 18(4), 333-379. <<https://doi.org/10.3917/dev.064.0333>>
- Gibson, E.J., Walker, A. (1984). Development of knowledge of visual-tactual affordances of substance. *Child Development*, 55, 453-460.

- Lantz, E. (2017). Monde du cirque et monde médico-social : connivences et ambivalences. *Sciences sociales et sport*, 10(1), 113-140. <<https://doi.org/10.3917/rsss.010.0113>>
- Meltzoff, A.N., Borton, R.W. (1979). Intermodal matching by human neonates. *Nature*, 282, 403-404. <https://doi.org/10.1038/282403a0>
- Mottron, L. (2010). Que fait-on de l'intelligence autistique? *Enfance*, 1(1), 45-57. <<https://doi.org/10.4074/S0013754510001059>>
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nadel, J. (2019). Imitation et plasticité du développement. *Enfance*, 1(1), 133-144. <https://doi.org/10.3917/enf2.191.0133>
- Philip, C. (2012). Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire.... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 45-58. <https://doi.org/10.3917/nras.060.0045>
- Rogé, B. (2014). Les interventions éducatives dans l'autisme auprès des enfants et des jeunes. In D. Yvon (dir.), *À la découverte de l'autisme : Des neurosciences à la vie en société*, 157-175. Paris : Dunod. <<https://doi.org/10.3917/dunod.yvon.2014.01.0157>>
- Schopler, E., Rogé, B., et Nadel, J. (1998). Approche éducative de l'autisme : Le programme TEACCH, sa transposition en France. *Psychologie française*, n° spécial *Autisme : l'option biologique*, 2 *Prise en charge*, 209-216.
- Sterzing, P.R., Shattuck, P.T., Narendorf, S.C., Wagner, M., Cooper, B.P. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders: prevalence and correlates of bullying involvement among adolescents with an autism spectrum disorder. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 166(11):1058-64. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>
- Streri, A. (1991). *Voir, atteindre, toucher : les relations entre la vision et le toucher chez le bébé*. Paris : PUF.
- Thommen, É., Rossini, E., Di Fulvio, A., Rudelli, N., Cattelan, C., Zecchin, M., et Guidetti, M. (2016). Le pointage dans l'autisme : Évolution de la compréhension et de la production après 6 mois d'intervention précoce. *Enfance*, 4(4), 445-459. <<https://doi.org/10.4074/S0013754516004080>>
- Tisseron, S. (2011). *Le Jeu des trois figures en classes maternelles*. Paris : Fabert.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe des jeux pour éduquer l'empathie à l'école*. Malakoff : Dunod.