



HAL
open science

La relation entre l'AVS et l'enseignant dans le cadre de la scolarisation d'un enfant autiste

Sophie Vanden Daele

► **To cite this version:**

Sophie Vanden Daele. La relation entre l'AVS et l'enseignant dans le cadre de la scolarisation d'un enfant autiste. Education. 2013. dumas-00862154

HAL Id: dumas-00862154

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862154>

Submitted on 17 Sep 2013

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.

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Vanden daele Sophie
SITE DE FORMATION : Villeneuve d'ascq
SECTION : 8

Intitulé du séminaire de recherche : Psychologie : élèves à besoins éducatifs particuliers
Intitulé du sujet de mémoire : La relation entre l'AVS et l'enseignant dans le cadre de la scolarisation d'un enfant autiste.
Nom et prénom du directeur de mémoire : Agnès Desbiens.

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut **U**niversitaire de **F**ormation des **M**aitres
École interne de l'Université d'Artois

SOMMAIRE/

INTRODUCTION	p1
I.Cadre théorique	p3
I.1. Les instructions officielles	p3
I.2. Les relations enseignants/AVS	p4
I.3. Les besoins éducatifs à prendre en compte dans le travail auprès d'élèves autistes.....	p6
I.4. Problématique.....	p10
II. Démarche d'expérimentation	p11
II.1. Hypothèses de travail	p11
II. 2.Méthodologie.....	p12
III. Les Observations	p14
III. 1. Présentation du cadre des observations.....	p14
III. 2. La grille d'observation.....	p18
III. 3. Résultats et interprétations	p19
IV. Discussion	p25
IV. 1.Retour sur les résultats	p25
IV. 2.Les limites de l'étude	p22
V. Conclusion	p30
V. 1.Conclusion de la recherche	p30
V. 2.Perspectives de réflexion	p30
V. 3. Réflexion sur ma pratique	p30
BIBLIOGRAPHIE	p 32

INTRODUCTION :

L'enseignant de classe ordinaire est guidé dans sa pratique par les textes officiels émanant du Ministère de l'Éducation Nationale. Depuis 2006, l'enseignant dispose d'un outil lui permettant de construire sa programmation, cet outil est le *socle commun des connaissances et des compétences*. Il s'inscrit dans la continuité de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, et réaffirme les principes de l'École Républicaine : « *la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* »¹. Cette volonté de garantir l'égalité des chances et des droits est aussi l'un des axes principaux de la loi du 11 février 2005. Cette loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées « *apporte des évolutions fondamentales pour répondre aux attentes des personnes handicapées* »². L'innovation majeure de la loi est de donner une définition du handicap : « *Art. L. 114. - Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »³. Cette nouvelle définition du handicap implique la responsabilité de la société, cette dernière doit changer afin d'accueillir la personne en situation de handicap, elle doit lui apporter une aide compensatoire, dès lors nous parlons d'inclusion et non plus d'intégration, car ce sens renferme l'idée d'effort : la personne en situation de handicap devait, elle, faire l'effort de s'intégrer à la société alors que le terme d'inclusion connote une idée d'ouverture, la société s'ouvre à la personne en situation de handicap, elle se retrouve alors entourée par ses pairs.

L'axe qui nous intéresse ici est celui portant sur la scolarité, la loi « *reconnaît à tout enfant porteur de handicap le droit d'être inscrit en milieu ordinaire, dans l'école la plus*

1 Extrait du socle commun des connaissances et des compétences, page 3.

2 Extrait du guide de la loi : http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_loihandicap-2.pdf, page 1.

3 Extrait de l'article 2 de la loi du 11 février 2005.

proche de son domicile »⁴. Ce qui va engendrer de profonds changements au sein des classes, cette scolarisation des enfants handicapés amène le professeur à adapter son enseignement. De plus, par cette loi est réaffirmé le principe de droit à la compensation du handicap, notamment par l'apport d'une aide humaine à l'école, représentée en la personne des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS).

Lors de mes stages en M1, j'ai pu observer la mise en application de cette loi. Un élève autiste, que l'on nommera E., partage son temps entre l'Institut Médico-sportif et la classe. Lorsqu'il est en classe, il est accompagné d'un AVSi (Auxiliaire de Vie Scolaire Individualisé). La personne qui l'accompagne n'est pas toujours la même ce qui m'a étonné. Lors de ce stage certaines choses m'ont amené à me poser des questions. Notamment, le rôle de l' AVSi au sein de la classe, car ce qui m'a marquée est cette « division » au sein de la classe ; d'un point de vu extérieur il semblait avoir deux groupes : E. et son AVSi face au groupe classe avec le maître. L'organisation spatiale de la classe était différente que dans les écoles dites traditionnelles il y avait plusieurs îlots de tables et une rangée près des fenêtres ; E. et son AVS n'avaient pas une place fixe selon l'AVS, E. changeait de place. Était-ce une volonté de l'enseignant afin de l'aider à se situer dans l'emploi du temps ? Néanmoins E. était à l'écart du groupe classe (ce que mes différentes lectures ont expliqué mais elles n'ont pas expliqué l'attitude de l'enseignant). Or comme nous l'avons rappelé précédemment, l'enseignant a pour mission d'inclure l'élève afin qu'il réussisse au mieux sa scolarité et le mener vers l'autonomie. Il doit donc y avoir une collaboration entre l'enseignant et l' AVS. A.C. Tilly⁵ met en évidence l'une des difficultés de l' AVS : « sans supervision et sans formation, l' AVS peut se trouver dans la même situation déconcertante que l'enseignant, ne sachant pas quoi faire et comment aider l'enfant intégré⁶ ».

Ces observations du manque de communication entre l'AVS et l'enseignant m'ont amenée à me demander quels étaient les rôles de chacun ? Quelles étaient les aides à disposition des AVS et des enseignants ? Afin de comprendre certaines adaptations pédagogiques j'ai dû d'une part m'intéresser aux instructions officielles et d'autre part

4 http://www.solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/guide_loihandicap-2.pdf , page1.

5 Anne-Cécile Tilly est psychologue coordinatrice et a travaillé sur le rôle de l'AVS auprès d'élèves avec autisme.

6 Aujourd'hui on parle d'inclusion et non plus d'intégration, car ce terme signifiait que l'élève devait s'adapter à l'école.

comprendre ce qu'était l'autisme et les besoins éducatifs particuliers des élèves autistes.

I. Cadre théorique

1. Les instructions officielles

Les Instructions Officielles de 2008 marquent la mise en place des nouveaux programmes. Ils accordent une plus grande place « à la diversité des rythmes d'apprentissage afin de permettre le développement des capacités de chaque élève »⁷, favorisant ainsi une progression par cycle, ce qui demande aux enseignants des différentes classes de travailler en équipe. Compétence requise pour être professeur des écoles : « Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école » (C9). L'enseignant doit également : « prendre en compte la diversité des élèves » (C6) et « se former et innover »⁸ (C10), en accueillant un élève en situation de handicap un enseignant doit faire appel à ces différentes compétences. Mais l'enseignant n'est pas seul, grâce à la loi de 2005 qui réaffirme le principe de compensation, l'élève en situation de handicap a « le droit de bénéficier d'un accompagnement adapté »⁹, cet accompagnement peut être un AVS.

La mission de ce personnel est précisée dans le décret du 19 juin 2003. Ce texte rappelle également « les modalités d'attribution d'AVSi à des enfants (...) handicapés (...) ». Ce qui nous intéresse ici, ce sont les missions qui peuvent être assurées par les AVS.

Leur rôle est « d'optimiser [l'] autonomie dans les apprentissages [de l'élève en situation de handicap], de faciliter sa participation aux activités collectives et aux relations individuelles et d'assurer son installation dans des conditions optimales de sécurité et confort »⁹, la présence de l'AVS doit aider l'enfant à acquérir une autonomie mais ne doit pas le rendre dépendant de la présence de l'adulte.

D'après le B.O. du 19 juin 2003, l'AVS peut être amené à faire quatre types d'activités :

- des interventions dans la classe en concertation avec l'enseignant, ici il peut s'agir d'une aide dans les tâches scolaires, ce qui demande une concertation avec l'enseignant surtout dans le cadre des évaluations, le but étant d'évaluer les progrès

7 Extrait du B.O. Hors série N°3, 19 juin 2008, p.3.

8 Extrait du référentiel de compétences du professeur des écoles, B.O. N°1, 4 janvier 2007.

9 Extrait du B.O. 19 juin 2003.

- de l'élève.
- des participations aux sorties de classes occasionnelles ou régulières
 - l'accomplissement de gestes techniques, ce qui demande une formation particulière de l'AVS sur certains gestes ne demandant aucune qualification médicale.
 - une collaboration au suivi des projets d'intégration, l'AVS doit être présent lors des différentes réunions portant sur le projet individualisé de l'élève, afin de partager ses observations sur l'élève.

Ce décret insiste sur la collaboration nécessaire entre enseignant et AVS.

2. Les relations enseignant/ AVS

Dans un article paru dans le numéro 174 de la *Revue française de pédagogie*, en 2011, Brigitte Belmont, Éric Plaisance et Aliette Vérillon s'arrêtent sur les : « conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et [sur la] qualité de l'accompagnement des élèves handicapés ». Ces auteurs mettent en évidence l'ambiguïté du statut accordé aux AVS. En effet, ces emplois sont précaires, faiblement rémunérés, sans ou avec très peu de formation préalable mais avec une charge de travail importante. Ils soulèvent aussi : « *la question de la professionnalisation de ces personnels* ». Cet article s'intéresse aux représentations qu'ont les AVS « *des rapports entre leur emploi et les activités qu'ils mènent, entre leur statut et leur engagement sur le terrain* ». Nous pouvons nous demander qui sont ces AVS ? « *ce sont des jeunes recrutés sur des emplois précaires (3ans renouvelables, d'année en année, jusqu'à 6ans), faiblement rétribués et dont la formation obligatoire se limite à 60 heures dites « d'adaptation à l'emploi » au cours de la première année* ». Au sein de ce collectif éducatif nous pouvons distinguer deux sortes d' AVS : les AVSi « *qui ont pour mission d'assurer le suivi individualisé d'un élève en situation de handicap* » et les AVSco « *qui apportent leur aide dans le cadre de dispositifs collectifs* », ces derniers bénéficient d'échanges avec le corps enseignant spécialisé. L'article montre cependant, un fort investissement dans leur tâche pour les deux types d' AVS même si, les AVSi doivent se former seuls, car ils ont, face à eux, des enseignants aussi démunis qu'eux. Là, repose un problème dans la relation enseignant/AVS, car certains enseignants espèrent que les AVS ont des compétences et des connaissances en matière d'éducation spécialisée or ce n'est pas le cas. D'autres craignent que les AVS empiètent trop sur leur terrain, mais il est bien précisé que la mission d'un AVS n'est pas d'enseigner. Cependant, un paradoxe se pose, car

les enseignants craignent « *de voir leur responsabilité impiétée* » mais laissent à l'AVS la « *responsabilité d'adapter le travail de classe* ». Cette ambiguïté qui pèse sur les rôles de chacun peut entraver « la qualité éducative » qui est attendue de ce partenariat.

Cette ambiguïté révèle un positionnement variable adopté par les AVS. Marie Toullec-Théry et Isabelle Nédélec-Trohel mettent en évidence une typologie de ces comportements¹⁰ : « *une partition des rôles entre enseignant et AVS, ainsi l'enseignant représente le système didactique central et l'AVS le système didactique auxiliaire* », ce type de pratique correspond à la relation qu'ont les AVS avec les enseignants spécialisés, ce partenariat apparaît comme étant celui qui respecte au mieux le rôle de l'AVS qui est d'apporter une aide compensatoire, afin d'aider l'élève à devenir autonome. L'AVS peut aussi occuper une « *position surplombante* », ce comportement est observé lorsque l'enseignant pense que l'AVS a des connaissances et des compétences supplémentaires concernant le champ du handicap, ce qui témoigne du malaise des enseignants non formés à l'accueil des élèves T.E.D. (notamment). A l'inverse on assiste parfois à l'occupation d'une « *position surplombante du professeur* », l'AVS s'efface alors se sentant incompetent et inutile. L'AVS peut parfois se sentir démuné pédagogiquement parlant, il imite alors le professeur les auteurs parlent de « *symétrie entre l'AVS et le professeur* », cependant ce comportement n'aide pas l'élève qui a besoin d'une aide. Ces articles montrent les limites du métier d'AVS par leur manque de formation dans le champ du handicap, beaucoup d'enseignants et d'AVS souhaitent voir l'offre de formation s'accroître. Ces articles s'accordent sur la nécessité du partenariat AVS/enseignement, Daniel Loison et Bruno Egron rappellent que la collaboration AVS/enseignant est « *un moyen d'optimiser la situation d'apprentissage qui reste cependant sous la responsabilité de l'enseignant* ».¹¹

Un partenariat efficace s'appuie sur la connaissance et le respect des rôles de chacun (les missions de l'AVS ont été rappelées précédemment). La concertation en amont sur les objectifs et les enjeux de la situation d'apprentissage afin de penser l'insertion de l'élève dans le groupe classe. Cette concertation permet à l'enseignant d'expliquer clairement les difficultés de l'élève et les moyens à disposition de l'AVS afin d'aider l'élève.

¹⁰ Extrait de Notes du CREN n°10, avril 2012, « les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

¹¹

3. Les besoins éducatifs à prendre en compte dans le travail auprès d'élèves autistes.

- **Les conditions de scolarisation d'un élève autiste :**

Depuis la loi de 2005, la question de la scolarisation est omniprésente chez les parents et chez les professionnels de l'éducation. Pour les parents, la scolarisation de leur enfant témoigne de l'inclusion de leur enfant d'abord dans la micro-société qu'est la classe puis à plus vaste échelle dans notre société, ils y voient comme un moyen d'amener leur enfant à l'autonomie et répondent ainsi à leur plus grande crainte qui est : « Que va – t – il devenir après nous ? ».

La première instance qui va intervenir dans la scolarisation de l'enfant autiste est la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Elle ne peut être saisie que par les parents de l'enfant. Ensuite, la Commission des Droits et de l'Autonomie (CDA), décide de l'affectation (ou non) de l'enfant en milieu ordinaire en fonction de son taux d'incapacité et de ses potentialités. Elle indique aussi des mesures compensatoires comme l'attribution d'un AVS. L'enfant est ensuite évalué par une équipe pluridisciplinaire (professionnels ayant des compétences dans le milieu médical, psychologique, éducatif...) qui va établir un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) qui définit les objectifs pédagogiques (et les moyens) mais n'entre pas dans les détails. Une équipe de suivi prend le relais afin de s'assurer de la mise en œuvre du PPS. Parmi les membres de cette équipe on retrouve l'enseignant référent (titulaire du CAPA-SH) de l'élève « en situation d'inclusion » qui a pour mission de coordonner les actions de l'équipe de suivi et d'informer et former l'enseignant en charge de la scolarisation de l'élève. Or, en pratique l'enseignant référent est accablé par un travail administratif et a à sa charge plusieurs élèves et il lui est parfois difficile de se rendre dans toutes les écoles.

Cette scolarisation est primordiale pour les progrès de l'enfant autiste. De nombreux auteurs s'accordent à dire « qu'une éducation précoce et très structurée améliore les acquisitions de l'enfant autiste et contribue à son autonomie »¹²

12 Extrait de Ministère de l'Éducation Nationale, *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Scerén CNDP, 2009,p19

- Les adaptations pédagogiques particulières :

« L'autisme et les troubles qui lui sont apparentés constituent un ensemble de syndromes regroupés dans la classification internationale des maladies sous le terme de troubles envahissants du développement (TED) (...). Ils se caractérisent par une atteinte qualitative importante et précoce du développement des interactions sociales et de la communication verbale [et par] la présence de comportements répétitifs et d'intentionnalités restreintes »¹³.

On parle communément de la « triade autistique » pour caractériser les troubles envahissants du développement dont souffrent les autistes :

- une altération qualitative des interactions sociales
- une altération qualitative de la communication
- des perturbations des intérêts et des activités

Les enfants autistes présentent une rigidité de fonctionnement intellectuel. Ils ont des difficultés à anticiper et craignent le changement c'est pourquoi beaucoup de leurs comportements sont ritualisés. Dès lors on comprend bien que comme le préconise le programme TEACCH : programme universitaire qui s'est développé en Amérique du nord et notamment au Québec dans les années 1970, l'enseignant et l'AVS doivent prendre comme devise : « clarté, prévisibilité, structuration » afin de fournir à l'enfant des repères concrets autant spatiaux que temporels, le cadre doit être ferme avec des règles posées à l'avance d'où la nécessité d'échanges entre l'enseignant et l'AVS. Ils doivent ensemble planifier les activités que l'élève doit effectuer et discuter afin d'avoir une ligne de conduite commune. L'AVS est là pour aider l'élève à comprendre le travail scolaire mais parfois même l'AVS a des difficultés à identifier l'objectif du professeur d'où là encore la nécessité de communiquer. Les repères spatiaux permettent à l'enfant de se situer dans son environnement. Il est donc intéressant de proposer aux enfants des outils pour se repérer. Le premier outil qui apparaît comme étant structurant est la frise chronologique, aidant à repérer les différents événements de l'année, grâce notamment à des photos. Prenons

¹³ Extrait de Ministère de l'Éducation Nationale, *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Scerén CNDP, 2009,p7

l'exemple d'une classe où l'enseignant partage son temps entre sa classe et l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres. L'enseignant peut alors aider l'élève à se représenter ces différents grâce à des photos, des couleurs, ... L'élève a besoin d'organiser sa journée mentalement (cela n'est pas valable que pour les élèves atteints de T.E.D), on peut alors lui proposer une frise où seront représentés les différents moments de la journée¹⁴.

Les enfants atteints d'autisme présentent une « pensée du détail », ce qui amène à une hypersensibilité, ce qui gêne « l'apprentissage des fonctions exécutives (difficultés à maintenir l'attention sur la consigne du travail en cours) et la construction du sens ». Mais cette « pensée du détail » est une piste pédagogique à explorer, il est recommandé de s'appuyer sur les ressources de l'élève. Les autistes présentent aussi des troubles sensoriels, ainsi lorsqu'ils reçoivent trop de stimuli simultanément, ils peuvent se retrouver en surcharge et se renfermer sur eux – même afin de se protéger de l'environnement extérieur. Là intervient le travail de l'AVS, qui aidera l'enfant à trier les informations, à se concentrer et en segmentant les activités proposées afin de le mettre face à une seule difficulté à la fois et éviter ainsi le repli.

L'enseignant doit évaluer le potentiel de chaque élève afin de l'aider à progresser, pour cela il doit adapter sa pédagogie et comme pour les élèves dits ordinaires il doit privilégier les liens entre les disciplines. Avec un élève présentant des troubles autistiques, il doit adapter son langage et éviter les consignes orales et ne pas oublier que l'enfant autiste n'accède pas à l'implicite. Mais il doit amener l'enfant à communiquer afin d'entrer en interaction avec le groupe – classe, néanmoins la communication ne passe pas uniquement par la parole. En effet, il existe d'autres modes de communication mais cela demande au couple AVS/enseignant de s'informer et de se former, non pas qu'ils n'en ont pas la volonté mais ils manquent généralement de temps. Parmi ces autres modes de communication on peut proposer la méthode « PEC's » (Picture Exchange Communication System) qui permet à l'enfant d'établir une attitude dite communicationnelle afin de l'inciter à échanger, ce qui aura des conséquences favorables sur son développement et dans ses comportements sociaux. De plus, certains témoignages montrent que l'enfant veut communiquer il ne sait juste pas comment faire. Il est comme enfermé dans son monde ne sachant pas comment en sortir. L'inconvénient est que cette méthode est longue à mettre en place et qu'elle demande une collaboration entre chaque partenaire éducatif (parents,

¹⁴ Un exemple mis en place dans une classe est donné en annexe.

enseignant, AVS,...). Or, mes observations en stage ont montré que l'enseignant ne communiquait pas ou très peu avec l'AVS sur la méthode à utiliser : étant un peu surprise par la méthode utilisée par l'AVS, j'ai demandé à l'enseignant des précisions qu'il n'a pas été en mesure de m'apporter (peut-être n'avait – il pas le temps ou l'envie). Ensuite, j'ai découvert que cette méthode était la méthode « ABA » qui comme le PEC's consiste à proposer à l'enfant des « *activités fonctionnelles c'est – à – dire des activités réelles de la vie courante [avec] un système de récompenses motivantes [et la] gestion des comportements socialement inappropriés* »¹⁵.

Il est important de souligner que les enfants présentant des TED ont des ressources importantes à mobiliser telles qu'une mémoire visuelle performante et des capacités importantes en termes de discrimination, certains élèves apprennent seuls à lire par exemple, (mais l'enseignant doit y être attentif, car pour cet enfant le mot est une entité et ne conçoit pas le découpage en syllabes). Cette mémoire visuelle doit servir de point d'appui l'enseignant peut privilégier les pictogrammes, les photos, les codes couleurs,... D'autres manifestent un intérêt particulier pour les mathématiques par exemple et leur sens du détail peut les amener à avoir de très bonnes performances géométriques, mais il est important de prendre en compte que ces élèves n'accèdent pas ou très peu à l'imprécision. Les élèves présentant des TED y sont même très sensible, cela se comprend par leur soucis du détail. L'AVS doit donc être conscient des potentialités de l'enfant et de ses difficultés afin de remplir au mieux sa mission de compensation.

Le dialogue avec le professeur peut amener l'AVS à comprendre quelle(s) fonction(s) il devra mobiliser, en effet, A-C Tilly met en évidence cinq fonctions de l'AVS :

- Fonction d'accompagnement vers l'autonomie
- Fonction d'adaptation à l'enfant
- Fonction d'adaptation au travail
- Fonction d'aide dans les relations avec les autres et dans la communication
- Fonction de lien entre les différents lieux d'inclusion et de prise en charge

Ces fonctions définissent le travail de l'AVS. Néanmoins, certains AVS peuvent se trouver en difficultés lorsque l'enseignant n'analyse pas la situation éducative, lorsqu'il n'y a pas de concertation avec le professeur ce qui amène au problème du rôle de chacun : l'enseignant peut ne pas assumer son rôle au sein du système central en n'assumant pas la fonction

¹⁵ Extrait de *Autisme : l'accès aux apprentissages: Pour une pédagogie du lien*, Catherine Leroy et A.Y Lenfant, chapitre 4, p 57.

didactique et en ne transmettant pas ses attentes à l'AVS, (il est déjà difficile pour un professionnel de distinguer objectif et tâche, de définir des critères de réussites rejoignant ainsi le débat actuel sur l'évaluation des élèves, cela l'est encore plus pour un jeune AVS n'ayant pour la plupart aucune formation ni en science de l'éducation, ni en psychologie, ni en pédagogie). Ce manque de clarté, de concertation au sein du partenariat peut amener à des situations contre – productives, l'AVS peut se trouver en situation de « faire à la place » par exemple. Le travail avec l'AVS apparaît alors comme délicat certains enseignants considèrent sa seule présence comme étant suffisante pour que l'enfant apprenne. Bruno Egron parle de « ghettoïsation » de l'enfant et de l'AVS pour définir cette « division » qui existe au sein de la classe entre le jeune et le groupe – classe.

Aujourd'hui, les enseignants ont accès à de nombreuses ressources pour les aider à penser leur pédagogie, ils ne sont plus seuls, mais cela demande d'avoir envie de se remettre en question et de s'interroger sur sa pratique (compétence C10 du référentiel de compétences du professeur des écoles : « se former innover »).

4. Problématique

Nous avons remarqué lors d'un stage en première année de Master SMEEF que l'enseignant ne connaissait pas forcément les méthodes employées par l'AVS nous l'avons alors expliqué par un manque de communication entre ces deux acteurs. Il est clair que les gestes de l'AVS dépendent du Projet Personnel de Scolarisation de l'élève, projet qui je le rappelle, est construit avec l'équipe éducative de suivi qui, se compose généralement, d'un médecin, d'un psychologue et d'un enseignant, discuté avec les parents de l'élève. C'est pourquoi, comme l'indique Bruno Egron il est important de « considérer l'AVS comme un professionnel à part entière [et ainsi] de l'associer aux rencontres avec les partenaires et avec les parents, [de] l'informer sur les objectifs pédagogiques visés, [d'] échanger sur les questionnements, [de] l'associer aux observations et aux évaluations » afin de lui donner la possibilité de remplir pleinement ses fonctions d'accompagnement vers l'autonomie. La question qui se pose alors est de savoir si la formation et l'information des AVS et des enseignants, notamment grâce au Centre Ressources Autismes qui met à disposition des enseignants des fiches ARA pour l'aider à adapter ses contenus pédagogiques, lui donner des pistes, est suffisante. Le problème qui se pose également est de savoir si elle permet

d'envisager de nouvelles relations entre enseignant et AVS afin de proposer des remédiations plus adaptées.

La question qui se pose alors est de savoir si la formation et l'information des AVS et des enseignants, quant aux besoins éducatifs particuliers des élèves présentant des troubles envahissants du développement et plus particulièrement l'autisme, notamment grâce au Centre Ressources Autismes qui met à disposition des enseignants des fiches ARA pour les aider à adapter leur enseignement, est suffisante. La question sous-jacente à celle-ci est de savoir : est-ce qu'une meilleure formation de ces partenaires permettrait une inclusion de meilleure qualité ?

II. Démarche d'expérimentation .

1. Hypothèses de travail

Il convient de penser que oui, une meilleure formation de chacun des partenaires devrait permettre une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap et notamment pour ceux présentant des TED. A-C Tilly tend à aller en ce sens puisqu'elle nous dit : « Sans supervision et sans formation, l'auxiliaire peut se trouver dans la même situation déconcertante que l'enseignant, ne sachant pas quoi faire et comment aider l'enfant [inclue]¹⁶ » autrement dit, si les AVS ont une formation ils seront en plus grande capacité d'aider les élèves. Le but ici est donc d'agir sur des variables indépendantes afin d'obtenir des variables dépendantes de ces dernières.

Tout d'abord, intéressons – nous à une première variable indépendante qui est la formation des enseignants et des AVS sur les besoins éducatifs particuliers des élèves présentant des troubles envahissants du développement tel que l'autisme. En proposant aux enseignants et aux AVS des fiches ARA (consultables en annexe) par exemple ou/et le document du scerén sur la scolarisation des élèves autistes.

Ainsi, puisque notre hypothèse de départ est que le manque de formation agit sur le niveau

16 Dans le texte de l'auteur on trouve « intégré » or il est plus juste de parler d'inclusion aujourd'hui.

de communication. Nous observerions (la démarche sera explicitée dans la partie méthodologie) un meilleur niveau de communication dans le cas où notre hypothèse est validée.

Notre seconde hypothèse est que ce niveau de communication influe sur la qualité de l'inclusion de l'élève en situation de handicap en milieu ordinaire. Notre variable indépendante est ici le niveau de communication qui va avoir un effet plus ou moins positif sur l'inclusion de l'élève présentant des TED, cette variable est donc dépendante de la première.

2. Méthodologie

Il sera développé ici la méthodologie initialement prévue mais difficile à mettre en place en raison des délais. Un point sur la méthodologie sera fait juste après. Cela témoigne de la démarche d'un travail de recherche qui doit être réorientée en fonction des ressources disponibles

Afin de valider ou réfuter mes hypothèses, je mènerai des observations dans différentes classes où sont inclus des élèves présentant des troubles envahissants du développement.

Avant de mener ces observations je ferai avec les enseignants un entretien préalable avec les enseignants. Cet entretien se fera de manière informel avant l'arrivée des élèves, à la récréation...

Lors de cet entretien voici les questions que je lui poserai :

- Depuis combien de temps enseignez-vous ? *Cette question permet de connaître l'étendue de l'expérience de l'enseignant.*
- Connaissez-vous et utilisez-vous les fiches ARA élaborées par le Centre Ressources Autismes ? Les documents mis à disposition par la circonscription ASH ? Les documents prescrits par la MDPH tels que la grille d'évaluation de l'autonomie de l'enfant ainsi que la demande d'accompagnement d'un élève par AVS (présentant ainsi les domaines où l'élève présente des difficultés) ?

- Diriez-vous que le travail de votre AVS est :
 - a. hiérarchisé à vos objectifs pédagogiques ?
 - b. coordonnée avec vos objectifs ?
 - c. imite votre fonctionnement ?
- Avez-vous des temps formels de discussion avec votre AVS ?
- Avez-vous des temps informels de discussion avec votre AVS ?
- La réunion de suivi se déroule-t-elle uniquement sur le temps scolaire ? Si oui, les élèves sont-ils répartis dans les classes ?
- Les AVS y participent-ils ? Si non pourquoi ?
- En conclusion souhaiteriez-vous améliorer ce partenariat ? Si oui, sur quel(s) point(s) ?

Pour mener mes observations dans un premier temps, je demanderai à rencontrer un partenariat nouvellement formé puis un partenariat plus ancien ou avec un enseignant spécialisé. Ce premier temps sera un simple temps d'échange où je poserai les questions précédemment citées.

Dans un second temps, (qui peut être le même jour que l'entretien) je les observerai en situation. J'observerai chacun de ces deux couples avant les apports que j'ai à leur proposer. Mon observation se basera d'une part sur les mêmes critères que ceux proposés en annexe, mais aussi sur le type d'interaction entre l'AVS/ l'enfant/ l'enseignant, sur les différentes prises de paroles. Je serai aussi attentive au positionnement de l'AVS vis-à-vis de l'élève en situation de handicap, au positionnement de l'enseignement : Est ce l'enseignant qui est garant du système central ? Je m'intéresserai aussi aux modalités d'intervention de l'AVS sont – elles décidées en amont avec l'enseignement ? Sont – elles imposées ? Il sera aussi important de se demander si l'enseignant et l'AVS ont le même objectif.

Je porterai les mêmes observations dans le cas où l'enseignant a bénéficié d'une formation ASH.

Dans un troisième temps, je reviendrai observer selon les mêmes critères mais après

avoir fourni au binôme AVS/enseignant des outils susceptibles de les aider dans la mise en place d'un partenariat efficace.

Cette méthodologie a pour objectif de confirmer (ou d'infirmer) mes hypothèses, de plus le fait d'étudier deux couples l'un formé et l'autre non a pour objectif de confirmer que dans le cas d'une formation préalable la communication entre l'AVS et l'enseignant est meilleure et permet ainsi une inclusion meilleure à l'élève.

III/ Les observations

Je présenterai tout d'abord le cadre de mes observations puisque ce dernier a modifié ma méthodologie initialement prévue. Je présenterai ensuite l'outil qui m'a permis d'orienter mes observations. Je m'arrêterai enfin sur l'analyse de ces résultats.

1. Présentation du cadre des observations

J'ai mené mes observations dans deux C.L.I.S (classe pour l'inclusion scolaire) l'une d'entre elle était spécialisée dans l'accueil des élèves T.E.D. Les enseignantes qui m'ont accueillie préparaient le diplôme du CAPA-SH c'est-à-dire le certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap. Elles étaient donc en cours de formation.

Initialement, je voulais étudier d'une part un partenariat AVS/ enseignant en milieu ordinaire mais cela n'a pas été possible et d'autre part un partenariat AVS/ enseignant en milieu spécialisé ce qui a été réalisé.

Les élèves TED partagent souvent leur temps entre l'école, l'institut médico-éducatif, le psychomotricien, le psychologue ... Il a donc fallu trouver un moment où ces élèves étaient présents en classe.

- **En CLIS TED :**

Dans un souci d'anonymat je ne nommerai ni l'école, ni l'enseignante qui m'a accueillie.

Ma première observation s'est faite dans une CLIS TED qui a ouvert ses portes le 3 octobre 2011. Cette CLIS accueille neuf élèves âgés de six à douze ans présentant tous des troubles envahissants du développement mais n'étant pas tous diagnostiqués comme étant autiste. L'enseignante est accompagnée de deux A.S.E.H (aide à la scolarisation des élèves handicapés). À la différence des AVS, les ASEH constituent une aide attribuée à la classe et non pas une aide individuelle apportée à l'enfant. De ce point de vue, ils s'apparentent aux AVS-co et non pas aux AVS-i. Ils sont attribués par l'Inspecteur d'Académie à une classe ou à une école et non pas, comme les AVS, par la MDPH auprès d'un enfant handicapé. L'Éducation nationale préfère recruter pour ces postes des personnes titulaires de diplômes des filières sanitaires et sociales tels que le CAP « petite enfance » par exemple ou le BEP « carrières sanitaires et sociales ». Contrairement aux AVS qui ont un contrat renouvelable jusqu'à six ans. Les ASEH ont un contrat qui peut être de six mois renouvelable jusque deux ans dans ce contrat il fait état de vingt heures de présence en classe alors que celui des AVS prévoit trente-cinq heures. Néanmoins, tout comme les AVS elles ont eu formation de soixante heures qui selon elles est « *trop minime étant donné l'ampleur du champ du handicap* »

Ici, l'enseignante était donc accompagnée de deux ASEH, dont l'une présente depuis l'ouverture de la CLIS (ce qui signifie que son contrat n'est plus renouvelable), ce partenariat n'est donc pas nouvellement formé. La seconde ASEH est présente depuis un an.

Les élèves de la CLIS vont en inclusion dans d'autres classes de l'école (je n'ai pas eu l'accord pour suivre ces élèves lors de ces temps d'inclusion) : deux de ces élèves sont « inclus » à mi-temps au CP, un est inclus en mathématiques et en anglais au CE2 chaque jour. L'enseignant de CM1 accueille un de ces élèves pour les séances d'EPS. Un autre élève est « inclus » pour une heure par semaine en CM1 également pour les séances de géométrie et une heure par semaine pour les séances de conjugaison. Enfin, un dernier élève est « inclus » une fois par semaine en classe de CP pour les séances d'arts visuels et d'EPS.

Me trouvant face à une enseignante se préparant au CAPA-SH, j'ai ajouté une question à mon entretien savoir : Avez-vous enseigné en milieu ordinaire ? Cette question me permet de voir le cheminement de l'enseignant. Certains sont affectés dès les premières années d'enseignement, en milieu spécialisé et cela sans formation, s'orientent vers le CAPA-SH

afin d'une part de bénéficier de cette formation et d'autre part parce que ce milieu semble leur convenir. Alors qu'un enseignant qui enseigne depuis quelques années en milieu ordinaire, fait le choix à un moment de sa carrière de s'orienter vers le milieu spécialisé (même si beaucoup ont cette idée en germe dans leur tête).

J'ai mené mes observations sur une journée complète le mardi 22 janvier 2013. Une journée en CLIS TED n'a pas le même rythme qu'une journée en classe ordinaire, ici, l'enseignante est obligée d'individualiser une partie de son enseignement, tel que la lecture, l'écriture, les mathématiques. D'une part, les élèves partagent leur temps de travail entre des phases de travail en autonomie organisées par un plan de travail individuel et des phases de travail dirigées avec l'enseignante. D'autre part, l'enseignante réunit la classe sur des temps fédérateurs comme les activités plastiques, l'heure du conte, des temps de jeux de société. L'alternance de ces modes de regroupements permet de créer un groupe où chaque individu est pris en compte. Ces élèves ont des besoins éducatifs particuliers qui diffèrent les uns des autres. Plusieurs de ces élèves sont suivis par le SESSaD qui est le Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile. Ce service a pour mission « *de favoriser l'intégration scolaire et l'acquisition de l'autonomie, d'apporter aux familles conseils et accompagnement, de soutenir l'enfant dans sa scolarité et ses apprentissages, d'aider à la connaissance et à l'acceptation du handicap pour une intégration scolaire réussie* ». L'une de ces élèves a été diagnostiqué autiste grâce à l'ADI-R (interview diagnostic de l'autisme révisé), est une entre-voie semi-structurée faite par un clinicien avec les parents ou tuteurs de l'enfant. Cet instrument est utilisable dès 24 mois. Il permet de recueillir les informations à propos des interactions sociales réciproques, de la communication et du langage enfin sur les comportements stéréotypés et répétitifs. Par cet entretien l'enfant s'est vu proposer une méthode pour encourager le langage oral à savoir les PEC'S.

- Observation menée dans une CLIS D:

La seconde observation s'est faite dans une CLIS D ce genre de CLIS est « destinée aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives ou

mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole »¹⁷. Les informations recueillies sur cette dernière sont moins précises, car je n'y suis allée qu'une demi-journée. L'enseignante de cette CLIS accueille treize élèves atteints de différents troubles, dont deux enfants autistes.

Ces deux élèves sont suivies par la méthode ABA qui, je le rappelle, se base sur une analyse appliquée des comportements. Ces deux enfants ne sont pas toujours en classe l'un d'entre eux E. est présent le lundi et jeudi toute la journée ainsi que le mardi et vendredi après-midi. Tandis que le second V. est présent tous les après-midi. Or, la plage horaire réservée à mon enquête terrain était le vendredi matin, ce qui explique le manque d'observation. E. est accompagné d'un AVS (que l'on nommera T.), ayant une formation universitaire en psychologie et se formant parallèlement à la méthode ABA. E. est scolarisé en CLIS depuis septembre 2011, avant il était scolarisé en milieu ordinaire. Ce dernier, accompagne E. depuis 2011, vingt heures par semaine. Il aide E. a comprendre et réaliser les consignes données par la maîtresse. Le second, élève est accompagnée d'une AVS (que l'on nommera M.) qui avant d'être son AVS, elle était l'éducatrice d'E. Elle intervenait à domicile hors temps scolaire : les mardi et vendredi matin à raison de quatre heures; ainsi que le mercredi, toute la journée, et pendant les vacances scolaires. Elle est, elle aussi, formée en psychologie et à la méthode ABA.

Lors de mon observation la journée de classe était un peu perturbée, car comme dit précédemment, l'enseignante se préparait au diplôme du CAPA-SH, elle allait donc repartir en formation à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), la semaine qui suivait. La classe est alors prise en charge par un remplaçant (qui lui ne se prépare au CAPA-SH). Elle devait alors terminer toutes les activités entamées et notamment la fabrication du papier recyclé. De plus, l'après-midi démarre par un rituel : le brossage des dents, chaque enfant a sa boîte avec sa brosse-à-dent et son dentifrice et ensemble avec l'enseignante ils vont se brosser les dents. La particularité du vendredi après-midi est la séance du conseil.

17 Cette définition est reprise du site de l'Éducation Nationale : <http://eduscol.education.fr>. L'accueil des élèves en CLIS est réglementée par la circulaire n°2009-087 du 17 juillet 2009.

2. La grille d'observation

« L'observation est un recueil direct des données, elle nécessite de choisir des indicateurs pertinents et croisés. [L'observateur peut alors utiliser] des outils tels que la check-list ou la grille d'observation. [Elle demande un] traitement qualitatif ou quantitatif ». Mais il faut être vigilant lors d'une observation, car « la présence de l'observateur modifie la situation qu'il observe ».

Afin de confirmer ou de réfuter nos hypothèses nous allons tenter d'évaluer la qualité de l'inclusion de l'élève. Pour cela j'ai construit une grille d'observation¹⁸ inspirée fortement de la grille mise en place par Catherine Leroy et A.Y Lenfant et disponible dans l'ouvrage : « Autisme : accès aux apprentissages ».

Cette grille d'observation utilise neuf critères eux-mêmes déclinés en quarante-huit paramètres observables. Ce qui permet d'obtenir une analyse assez fine de la situation. Ces critères permettent d'analyser d'abord la vie quotidienne de l'élève au sein de la classe c'est-à-dire ce qui ne relève pas directement des apprentissages. Puis, la façon d'être en classe faisant appelle à l'ensemble des attitudes et des comportements d'élève attendus dans les Instructions Officielles de 2008 regroupés dans la catégorie : « devenir élève ». La façon d'être en classe rejoint le critère de relation aux autres, car tous deux renvoient dans les instructions officielles au « vivre ensemble », ils demandent à l'élève d'« apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale » ainsi que de « coopérer et devenir autonome ». Ce qui s'observe dans la réaction des élèves face au travail et dans leurs réactions lors des activités libres. Ces critères relèvent directement des compétences déclinées dans le B.O.

La grille d'observation présente l'intérêt de pouvoir être remplie dans l'instant.

Une fois cette grille achevée il a fallu la remplir lors de mes deux temps d'observation. Pour cela je me suis « imprégnée » de la grille et de ses critères. Mais n'arrivant à noter sur l'instant ce que j'observais j'ai décidé de tenir une sorte de cahier journal dans lequel j'ai noté tout ce qui me semblait important lors des séances d'apprentissages observées. Ensuite, j'ai repris ma grille et je l'ai rempli grâce à mes observations consignées dans mon cahier journal. Il est important de souligner que la vie

18 Disponible en annexe

d'une classe est riche et que j'ai sans doute filtré inconsciemment certaines informations. Ce protocole a surtout été vrai pour le premier lieu d'observation où je suis restée une journée complète. Pour le second, en raison de la particularité du déroulement de la journée cela a été plus complexe.

3. Résultats ¹⁹ et interprétations

- **Observation concernant les élèves de la CLIS TED:**

J'ai d'abord observé les enfants lors de leur entrée en classe. Ma présence semblait en déranger deux ou trois. Je l'ai compris lorsqu'un élève a dit : « pourquoi elle est là ? », l'enseignante lui a expliqué que je venais la regarder elle, que je venais regarder comment elle travaillait, car je voulais devenir maîtresse aussi. Ce à quoi il a répondu : « j'veux pas qu'elle me regarde ». On voit ici que ma présence le dérange, il a peur du regard que je peux porter sur lui. Ils sont assez agités lors de leur entrée en classe, mais savent directement ce qu'ils doivent faire à savoir : ranger leur cartable et leur manteau puis s'asseoir autour des tables (disposées dans la « première partie de la classe » utilisée pour les temps de travail collectif) en forme d'îlot où chacun trouve son étiquette scratché sur la table. La structuration de l'espace se traduit ,ici, par cette division de la classe en deux espaces, d'un côté l'espace qui est réservé au travail en collectif, où nous trouvons le tableau avec la date, le coin lecture, l'armoire de jeux de société et celle d'activités manuelles (ce sont ces armoires qui font office de séparation, étant aimantées elles sont très pratiques), l'ordinateur,...De l'autre, on retrouve l'espace réservé au travail individuel. Les élèves ont chacun leur place avec du matériel différents selon leurs besoins, dans cette partie de la classe l'enseignante travaille aussi en dirigé avec eux.

La journée de classe peut alors démarrer. L'enseignante commence par leur expliquer pourquoi je suis là afin de les rassurer. Ensuite, elle démarre la matinée avec des rituels tels que la date, compter jusque vingt-deux (nous sommes le 22), chaque enfant doit écrire mardi... L'enseignante envoie chaque enfant à sa place afin qu'il fasse le travail indiqué sur son plan de travail individuel. En parallèle des temps où l'élève travaille en individuel,

¹⁹ Les grilles remplies se trouvent en annexe.

l'enseignante prend les élèves un à un avec elle pour un temps de travail dirigé. Ils sont assis face à face. L'élève est dos au groupe afin que ce dernier ne soit pas distrait.

Les élèves de cette classe ont tous, en raison de leurs différents âges d'une part et de leur handicap d'autre part, des âges mentaux différents. Lse a par exemple six ans mais l'enseignante me disait qu'elle en avait quatre mentalement, elle est encore dans la période d'opposition, elle refuse par exemple de se mettre au travail, d'entrer dans la classe après la récréation (la disposition de la classe fait que nous avons une excellente vue sur la cour et Lse le sait et attend au milieu de la cour qu'on vienne la chercher et lorsqu'un adulte s'approche elle s'enfuit en courant). Puis, lors des séances d'apprentissages, elle attend l'adulte, elle ne veut pas faire le travail demandé. A chaque fois que Lse, se démobilise le comportement est ignoré, mais dès qu'elle se remet à travailler le comportement est encouragé et félicité. L'arrivée de sa camarade E. l'après midi la perturbe. D'après ses observations on remarque que Lse éprouverait des difficultés dans une classe ordinaire, l'enseignante de CP qui l'accueille dans sa classe remarque qu'elle progresse mais qu'elle a des difficultés à rester mobilisée dans la tâche.

Le comportement de N. nous amène à penser qu'il n'est pas prêt pour une scolarisation en milieu ordinaire. En effet, lors d'une séance de mathématiques celui-ci se trouvait fort perturbé par le fait que l'enseignante qui l'accueille d'habitude en mathématiques soit absente : « c'est pas toi qui fais ça d'habitude ». En effet, l'enseignante lui a préparé sur son plan de travail, les exercices de mathématiques. Elle a demandé à l'ASEH d'aider l'élève mais il refuse de travailler. Il feint d'arracher le livre, crie « non , on veut pas » (ici on peut souligner l'emploi du pronom personnel « on » mais je n'ai pas eu d'explication particulière à son sujet, parlait-il de lui à la troisième personne du singulier ? Parlait-il au nom des autres élèves ? Ce qui semble être la cause la plus vraisemblable en raison de la suite de la phrase) « toi tu crois que les enfants vont t'obéir ». Face à cette crise, l'enseignante demeure le système central, elle gère cette crise et demande à l'ASEH de ne plus s'occuper de lui. Puis, après s'être remis au travail, il s'arrête de nouveau jugeant le travail demandé trop difficile : « c'est trop dur ». Le comportement inapproprié (vulgarité notamment) en classe de N est souvent ignoré quand celui-ci reste acceptable dès lors qu'il devient violent verbalement, l'enseignante le réprimande.

Lorsqu'un élève a un comportement inapproprié l'enseignante le reprend.

- Observation concernant la communication entre AVS et enseignant.

Ce partenariat s'appuie sur une concertation informelle. Elles ne peuvent pas se prévoir des temps formels de discussion. L'une des ASEH a un contrat qui démarre à 9 h et l'autre part à 16h ... Elles discutent alors de quelques réajustements lors de la récréation. De plus, chaque élève a un carnet de suivi où il y est répertorié les différents objectifs que l'élève doit atteindre ainsi que les différentes tâches doit effectuer pour atteindre ces objectifs. L'enseignante y consigne ses différentes remarques. Ceci est donc un outil pour pallier le manque de temps formel de communication. En retour, l'ASEH le complète et y ajoute ses remarques par exemple : « a réussi seul », « réussi avec aide »,...

Avant la mise au travail, l'enseignante explique le travail à faire aux élèves, et elle propose aux ASEH d'aider tel ou tel élève. Lorsqu'une ASEH s'aperçoit qu'un élève a terminé elle le signale à l'enseignante et lui demande que doit-il faire maintenant ? L'enseignante propose soit qu'il le refasse seul soit qu'il aille au coin lecture. Elles n'hésitent pas à demander à l'enseignante ce qu'elle doivent faire avec l'élève.

La communication se traduit aussi par des réajustements en temps réel. Nous l'avons vu ci-dessus quand N. refuse de travailler l'enseignante reprend la situation et gère la crise. Quand il se plaint que le travail est trop difficile , l'enseignante lui propose de changer d'exercice. L'ASEH ne sachant pas quel exercice est le mieux adapté demande à l'enseignante si l'élève peut choisir seul, ce à quoi l'enseignante répond : « oui, un exercice qui se sent capable de faire ».

Lorsque les ASEH se sentent en difficulté face à un exercice elle appelle l'enseignante. Lorsque N. devait faire un exercice qui traitait de la moitié de quelque chose, l'ASEH se trouvait démunie didactiquement pour lui expliquer la notion autrement qu'en passant par la division, or ce dernier n'avait pas encore abordé la division. L'enseignante est donc venue expliquer l'exercice à l'élève.

Lors de l'activité manuelle, l'enseignante explique aux ASEH la consigne et leur indique qu'« il faut les²⁰ guider ». L'enseignante explique la consigne aux élèves. A la fin de l'activité une élève veut absolument aller aux toilettes pour se laver les mains, l'une des ASEH accompagne une partie des enfants. Mais de retour dans la classe cette même élève veut absolument y retourner, l'enseignant gère alors le problème (problème qui réapparaît à chaque changement d'activité).

20 Les faisant ici référence aux élèves.

Comme présenté précédemment dans la méthodologie, en plus de ces observations j'ai posé les questions à l'enseignante (n'ayant pas eu le temps de tout demander en une journée j'ai envoyé les questions auxquelles elle n'avait pas répondu par mail). Voici ces réponses :

- Depuis combien de temps enseignez-vous ? *Cette question permet de connaître l'étendue de l'expérience de l'enseignant.*
→ *J'ai enseigné à l'étranger en tant qu' Enseignant non Titulaire à l'Etranger à partir de janvier 1991 (une dizaine d'années en tout) Je suis titulaire de l'éducation nationale depuis septembre 2009.*
- Avez vous enseigné en milieu ordinaire ? *Oui – c'est ma troisième année en milieu spécialisé.*
- Connaissez-vous et utilisez-vous les fiches ARA élaborées par le Centre Ressources Autismes ? Les documents mis à disposition par la circonscription ASH ? Les documents prescrits par la MDPH tels que la grille d'évaluation de l'autonomie de l'enfant ainsi que la demande d'accompagnement d'un élève par AVS (présentant ainsi les domaines où l'élève présente des difficultés) ? *Oui, j'ai téléchargé les fiches ARA mais je ne les utilise pas encore (je n'ai pas encore eu le temps de les étudier). Oui, j'utilise les documents de la circonscription ASH, ainsi que les documents proposés par la MDPH.*
- Diriez-vous que le travail de votre AVS est :
 - a. hiérarchisé à vos objectifs pédagogiques ? *Les AVS interviennent dans les phases d'entraînement.*
 - b. coordonné avec vos objectifs ? *Oui en particulier pour la réponse aux comportements des élèves.*
 - c. Imiter votre fonctionnement ? *Non pour le travail pédagogique – oui pour la réponse aux comportements des élèves.*
- Avez-vous des temps formels de discussion avec votre AVS ? *Elles n'ont pas d'horaire prévu en dehors des heures de classe donc ce n'est pas possible.*
- Avez-vous des temps informels de discussion avec votre AVS ? *Oui pendant les récréations*
- La réunion de suivi se déroule-t-elle uniquement sur le temps scolaire ? Si oui, les élèves sont-ils répartis dans les classes ? *Oui – les élèves sont répartis dans les*

classes.

- Les AVS y participent-ils ? Si non pourquoi ? *Non car elles restent avec les élèves qui ont besoin d'aide dans les classes.*

En conclusion souhaiteriez-vous améliorer ce partenariat ? Si oui, sur quel(s) point(s) ? *Oui j'aimerais avoir des temps formels de réunion avec elles.*

Ces réponses permettent de voir que l'enseignante a une certaine expérience du métier. De plus, elle a la volonté de se former et se renseigne sur les instructions de la circonscription ASH. Ces réponses sont en concordance avec les observations effectuées. L'enseignante a conscience du rôle de chacun. Elle déplore un manque de temps formel afin de mieux organiser les apprentissages. L'enseignante et les ASEH ont trouvé une réponse au problème grâce au carnet de suivi qui est très coûteux en temps et en énergie.

De plus, ici les différentes inclusions des élèves dans les classes ordinaires témoignent d'une bonne adaptation de ces derniers. Ces inclusions sont décidées par l'équipe de suivi en fonction des propositions faites par l'enseignante. Cela permet d'ouvrir la CLIS vers l'école et d'ouvrir l'école vers la CLIS, ce qui aide les élèves de CLIS à se sentir élève à part entière. Ces élèves accordent une grande importance à leur temps en inclusion, il est primordial pour eux d'être avec des enfants ordinaires afin de les ouvrir aux subtilités de la société qui les entoure d'une part et des les aider à se construire un sentiment d'appartenance. Je regrette néanmoins de ne pas avoir pu assister à ces temps d'inclusion qui m'aurait permis d'observer les élèves avec d'autres adultes, d'autres règles...

- Observation concernant les élèves de la CLIS D:

Dans l'autre classe les enfants présentant des troubles envahissants du comportement ne sont que deux et ont chacun un AVS. Leur installation en classe est assez rapide. E. utilise la méthode ABA ce qui lui permet quand il a fini une tâche scolaire de faire quelque chose qui lui plaît comme lire un livre par exemple.

Le vendredi est organisé la séance de conseil cette méthode de conseils est inspiré des

pédagogies dites nouvelles, l'un des pionniers de ces conseils est Célestin Freinet. L'enseignante démarre cette séance en rappelant les règles du conseil, elle demande aux élèves de les rappeler aussi. Dans un deuxième temps on revient sur différents événements de la semaine. Ensuite, les élèves ont un temps où ils peuvent s'adresser des félicitations entre eux. Au cours de ce temps, un élève a félicité V ce dernier semblait comprendre il a applaudi et a souri, l'AVS l'a alors encouragé « c'est bien V. ». Vient ensuite le moment de comptabiliser les « bâtons ». Les élèves peuvent recevoir un bâton lorsqu'ils bavardent, lorsqu'ils utilisent un vocabulaire non adapté (notamment familier voir vulgaire), lorsqu'ils ne se tiennent pas correctement en classe, lorsqu'ils se déplacent sans en avoir eu l'autorisation, lorsqu'ils coupent la parole (notamment pendant le conseil), lorsqu'ils ne font pas le travail demandé et enfin lorsqu'ils ont un comportement violent. En parallèle de ce système de bâtons nous trouvons un système de ceinture (classées par couleur comme en judo, ici, elles vont de rouge jusque noir) donnant droit à différents métiers. Lorsque j'ai cinq bâtons je descends d'une ceinture. L'enseignante utilise les bons points mais dans le but de travailler les nombres avec les élèves en effet dix bons points donnent droit à une image soit une dizaine et dix images donnent droits à une grande image soit une centaine. Pendant la séance du conseil E. et V. sont très discrets ils ne participent pas réellement à cette séance, ils ne racontent aucun événement, ne félicite personne. L'enseignante doit leur demander quel métier ils veulent exercer en vue de leur ceinture. V. est parti en inclusion dans une autre classe. Désormais il y va seul sans l'AVS ce qui témoigne d'un réel progrès en termes d'autonomie.

Vers seize heures l'enseignante lit une histoire, cela permet de détendre les élèves. Mais lors de ce temps un élève gêne E. ce qui l'amène à avoir des comportements stéréotypés, T. le reprend, E. se calme mais pour un bref instant, en parallèle un autre élève gêne le déroulement de l'activité T. prend alors cet élève et E et les éloignent du groupe.

- Observation concernant la communication entre AVS et enseignant.

Les AVS font parti intégrante de la classe, l'enseignante compte sur eux. La communication est tout aussi informelle elle passe par des regards, des comportements non verbaux tels que des signes de tête. Les réajustements se font également en temps réel car

il n'y a aucun temps formel prévu à cet effet. T doit remplir un carnet de suivi pour E car il est suivi avec la méthode ABA.

Ici, aussi les élèves ont un plan de travail individualisé. Ils ont chacun une feuille avec un contrat du travail qu'ils doivent fournir pendant la période défini par ce contrat. Tous les élèves ont un plan correspondant à leurs besoins. L'enseignante vérifie ces plans chaque soir.

Je n'ai pas eu le temps de lui poser les questions citées plus haut. Je lui ai alors envoyé le questionnaire par mail mais elle ne me l'a pas retourné. Lors d'une brève conversation elle m'a confié ne pas avoir de connaissances solides sur la méthode ABA. Par conséquent, elle avouait s'appuyer beaucoup sur T. et M. en raison de leur expérience avec les enfants autistes et de leurs connaissances de cette méthode. Elle pensait certes à différencier mais il lui arrivait de donner le même travail à ces deux élèves laissant M. ou T. leur expliquer.

On voit donc ici que malgré la formation des deux enseignantes le partenariat n'est pas forcément de meilleure qualité en termes d'inclusion scolaire. Parmi ces observations aucune ne permet d'affirmer que le comportement de l'élève dépend de cette relation. L'enseignante de la CLIS TED a une plus grande expérience professionnelle, elle a donc une plus grande « mémoire pédagogique », cette expérience lui a apporté des moyens de penser son enseignement autrement.

IV/Discussion

1. Retour sur les résultats

Ces observations ont permis d'être au cœur du problème des élèves présentant des troubles envahissants du développement. L'enseignant doit avoir parfois recours à plus qu'un enseignement différencié il doit aller parfois jusqu'à individualiser son enseignement.

Ces observations montrent que même les enseignants spécialisés avouent se retrouver parfois en difficultés.

De plus, elles avouent manquer de temps formels de discussion avec leurs AVS ou ASEH. L'enseignante de CLIS TED regrette aussi le départ à la rentrée de son ASEH avec qui elle a ouvert cette CLIS, car leur partenariat commençait à être efficace, elles commençaient à bien se connaître. De plus, A. a acquis une expérience avec les élèves autistes, a instauré un cadre structurant et tout cela sera à recommencer. Elle regrette devoir sans cesse recommencer à créer les conditions d'un partenariat efficace. Car c'est maintenant que les acteurs se connaissent, qu'ils connaissent la scène que les projets pourraient se développer davantage, en effet toute la question de la formation et de la découverte de son partenaire a été résolue.

On rejoint ici l'idée de Bruno Egron qui dit qu' « un partenariat s'applique lorsqu'il y a échange, partage, communication. »²¹. Ici, les partenariats manquent de temps formel pour évaluer ce partenariat. Comme tout projet il faut ne tirer un bilan, une évaluation afin de comprendre pourquoi certains objectifs n'ont pas été atteints.

A-C Tilly montrent que le danger d'un tel partenariat est la domination de l'un des deux acteurs même si l'enseignant doit rester le garant du système central il doit rester ouvert aux propositions de l'AVS, qui lui a souvent un regard extérieur de la situation et connaît parfaitement les besoins et les progrès de l'enfant puisqu'il l'accompagne dans sa vie quotidienne. Notre observation et la réponse de l'enseignante de la CLIS TED montrent que ce partage des tâches est respecté : l'enseignante s'occupe de la transmission du savoir et de sa construction et les ASEH accompagnent l'élève dans l'enracinement de ce savoir. L'enseignante et les ASEH ont le même système de valeurs elles fonctionnent à trois mais ont chacune un rôle bien précis et les élèves l'ont bien identifié. Les ASEH n'ont pas pour mission d'imiter l'enseignant mais ils y sont obligés dans la gestion des comportements des enfants TED pour montrer une cohérence toutes les trois doivent apporter la même réponse à un comportement afin de faire progresser les élèves au mieux.

Ces observations ne permettent pas de réfuter mes hypothèses. La première d'entre

21 Dir. Egron B., « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », ASH : Adapter les pratiques pour les scolariser tous les élèves, SCEREN, décembre 2010

elles était de montrer de le lien entre niveau de formation et communication, on a vu ici que malgré la formation de ces enseignantes la communication n'est pas meilleure. Cette hypothèse est donc réfutée car selon les deux enseignantes observées et interrogées leur manque de communication avec leurs AVS ou ASEH serait dû à un manque de temps formel. Ce temps formel devrait être pensé par l' institution. Ces temps formels leur permettrait de discuter des élèves et des adaptations pensées. De s'intéresser à leur efficacité.

La seconde découlait immédiatement de la première et consistait à dire qu'une meilleure communication entre les partenaires agirait sur la qualité de l'inclusion. Cette hypothèse n'a pas vraiment pu être testé. Il n'est donc pas possible à l'heure actuelle de la valider ou de la réfuter. Néanmoins cette étude aura permis de montrer que les enseignants préféreraient que l'institution prévoit dans le contrat des AVS et des ASEH des temps formels de discussion plutôt que des temps de formation qui n'ont parfois pas de rapport avec leur affectation scolaire.

2. Limites de l'étude

Ces résultats peuvent être discutés dans la mesure où les observations n'ont eu lieu d'abord qu'en milieu spécialisé, l'avis d'un enseignant non spécialisé aurait été ici intéressant car il est directement concerné par la loi de 2005 et lui même si la loi l'y oblige n'est peut-être pas prêt à accueillir un élève présentant des troubles envahissants du développement. Les enseignants ont souvent peur du regard que l'on peut porter sur leur travail.

Ensuite, en plus d'avoir été faites exclusivement en milieu spécialisé elles n'ont eu lieu que dans deux classes et ne représente qu'une journée et demi d'observations. Elles ne m'ont pas permis de voir l'élève dans sa globalité et notamment lors de ses temps en inclusion.

Enfin, ces observations ont été faite à la même période de l'année elles ne permettent de conclure sur une éventuelle évolution des comportements des élèves. Il

aurait été intéressant de comparer les élèves en début d'année et en fin d'année, de comparer les objectifs de leur Projet Personnel de Scolarisation.

Elles permettent néanmoins de réfléchir à des outils pour penser l'adaptation pédagogique pour des élèves présentant des troubles envahissants du développement.

Ces outils permettraient de réfléchir aux adaptations possibles en fonction des besoins particuliers de l'élève.

Nous savons que les enfants présentant des troubles relevant de l'autisme éprouvent des craintes à l'égard du changement, de la nouveauté, il est donc important de les aider à se repérer et principalement en leur donnant des repères temporels. Cela peut se traduire par un planning individuel avec des supports visuels. Ce planning peut être conçu d'abord à la demi-journée, puis à la journée voire à la semaine.

Nous savons aussi que ces élèves ont des comportements de stéréotypies, ils peuvent développer un intérêt exclusif à une chose telle qu'aux pompiers, aux dinosaures, aux voitures... Il est important d'amener l'élève à s'ouvrir, de ne pas l'encourager, si l'élève nous parle exclusivement de voitures nous devons essayer de le détourner de cette idée fixe.

Ils éprouvent aussi des difficultés en ce qui concerne les interactions sociales, des difficultés à comprendre les codes sociaux pour entrer en communication avec les autres. Ils ont de grandes difficultés à décoder les indices de la communication non verbale. Un travail avec les autres élèves peut être fait afin qu'ils ne se moquent de ces élèves en situation de handicap. Et parallèlement, expliquer à ces derniers les règles sociales, pour cela nous pouvons utiliser les « scénarios sociaux ». *« Les scénarios sociaux ont été créés par Carol Gray au début des années 1990. « Cet outil s'adresse en première intention à des élèves avec autisme. Il s'agit de courtes histoires dont le but est de décrire une situation sociale en termes de réponses attendues. Ces histoires sont écrites pour répondre aux besoins d'un élève en particulier et elles concernent une situation particulière »*

Une réponse pédagogique peut être apportée aussi en ce qui concerne ce qu'on nomme les « comportements problématiques », ou les crises. Un enfant autiste peut éprouver une grande anxiété face à la nouveauté on peut aider l'enfant à contrôler son stress face à l'inconnu en lui préparant un rituel avec des étapes décomposées pour lui permettre d'apprendre à le faire seul prévoir un coin qui apaisera les élèves en cas de

crises, avec des coussins au cas où ils deviendraient dangereux pour eux et / ou pour les autres, avec des pictogrammes pour rappeler les étapes. Mais l'enseignant doit garder une attitude calme et posée rassurante, si l'élève voit l'enseignant paniquer cela ne va pas l'aider. L'enseignant doit aussi être vigilant à ne trop y prêter attention, car cela pourrait avoir l'effet inverse de l'effet escompté soit le renforcer. Il faut que lors de ces crises l'enfant n'obtienne pas une chose qu'il lui plait. L'enseignant doit garder la classe et être ferme avec l'enfant Bruno Egron propose un « stop ferme et spectaculaire ». Et dès que l'enfant s'est calmé, que la crise est passée il faut encourager l'élève afin de lui montrer le comportement attendu

Ils présentent aussi généralement des difficultés de concentration : ils ont des difficultés à traiter les informations, à les décomposer, ils sont distraits et reçoivent tous les stimuli extérieurs. Il faut alors les aider à découper les tâches. Les consignes doivent être courtes et claires. Il faut aussi réfléchir à la place de l'élève dans la classe comme dans CLIS TED où les enfants ont des tables individuelles, face aux murs de la classe, sur lesquels est fixé un tableau blanc avec leur planning aimanté et leur différentes aides (remédiations). Il est important de prioriser les supports visuels, car ils possèdent une excellente mémoire visuelle.

Ils ont ce qu'on appelle une pensée plus concrète ils éprouvent donc des difficultés à résoudre des problèmes, l'une des réponses à cela peut être d'individualiser en s'appuyant sur leur capacité de mémorisation et leur permettre après la tâche accomplie de décompresser avec une activité qu'ils apprécient.

L'évaluation doit être également réfléchie en amont de la séquence, savoir si on accepte l'aide de l'AVS. Il est important d'avoir recours aux trois types d'évaluations à savoir : l'évaluation diagnostic, formative, sommative en ne mettant pas plus de difficultés car l'« apprentissage est un processus propre à chaque individu lui permettant de modifier de manière durable son comportement face à une situation nouvelle. »²². Il faut observer et évaluer l'élève sur le plan sensori-moteur, sur le plan socio-affectif et sur le plan cognitif

22 Définition selon Reuchlun.

V/ Conclusion

1. Conclusion de la recherche

Même si le travail fourni sur ces deux années de master a été sérieux il ne reste qu'un travail d'une étudiante en master de professionnalisation et non de recherches. Un temps plus long accordé à la recherche aurait permis de meilleures observations et auraient permis d'affiner davantage les résultats. Or, en raison de la charge de travail qui s'offre aux étudiants de deuxième année il n'a pas été possible d'affiner davantage la recherche.

2. Perspectives de réflexion.

Nous pouvons néanmoins proposer des perspectives de recherches. Il serait d'abord intéressant de multiplier les lieux d'observation. Une utilisation de la vidéo permettrait une analyse plus fine de la communication non verbale et de la réaction des élèves. Cela permettrait de s'arrêter sur certains moments précis. Observer les mêmes élèves lors de leurs inclusion permettrait de dresser une étude comparative de leur comportement en fonction de leur lieu de scolarisation. Afin de mener une sorte de reportage sur leur vie pendant une période plus longue et répétée à différents moments de l'année. Ainsi nous imaginons pouvoir établir des liens entre leur comportement et l'adulte qu'ils ont face à eux. Cette adulte n'aura sans doute pas la même relation avec l'AVS. Ainsi nous pourrions agir sur le milieu tout en gardant les mêmes élèves.

3. Réflexion sur ma pratique professionnelle

Ce travail de recherche m'a permis de me projeter dans ma future pratique professionnelle. Il m'a permis d'apprécier les différentes compétences du professeur des écoles et notamment les compétences : C5 : « organiser le travail de la classe », C6 : « prendre en compte la diversité des élèves », C9 : « travailler en équipe et coopérer avec

les parents et les partenaires de l'école ». Enfin la compétence C10 à savoir : « se former innover ».

Ce travail m'a aussi permis de découvrir le champ du handicap et d'acquérir quelques connaissances, assez superficielles il faut l'avouer, sur ce domaine, des compétences qui sont transférables dans d'autres voies professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

1. Textes officiels :

- Ministère de l'Éducation Nationale, « Socle Commun des Connaissances et des compétences », 2006.
- Ministère de l'Éducation Nationale, « Bulletin Officiel Hors – Série n°3 », 19 juin 2008.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Décret sur la : « Scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire », 19 juin 2003.
- Ministère de l'Éducation Nationale, « Guide pour la scolarisation des élèves handicapés », 2010.
- Ministère de la santé et des solidarités, « loi handicap du 11 février 2005.
- Ministère de l'Éducation Nationale, « Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles du développement », octobre 2009, SCERREN.

2. Ouvrages spécialisés :

- Belmont B., Plaisance E. et Vérillon A, « Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité d'accompagnement de l'élève handicapé », Revue française de pédagogie n°174, 2011, pp 91-160.
- Toullec – Théry M., « Les relations entre enseignant et Auxiliaire de Vie Escalier dans la scolarisation des élèves en situation de handicap », Notes du CREN, avril 2012.
- Autisme Espoir Vers l'École, « Que sait – on de l'autisme ? », 2008-2009.
- Dir. Egron B., « Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques », ASH : Adapter les pratiques pour les scolariser tous les élèves, SCEREN, décembre 2010
- Nathalie Poirier, « La théorie de l'esprit de l'enfant autiste », Santé mentale au Québec, vol.23 n°1, 1998, pp 115-129 (Consulté).

Annexe :

Exemples de structuration temporelle :



L'élève a un code gommette pour savoir dans quel ordre il doit effectuer les taches. Disposant à côté de sa table d'un meuble à tiroir sur lesquels on retrouve les même symboles. Il apprend ainsi à catégoriser tout en se repérant.

Ici sous forme de pictogramme on retrouve les différents moments de la journée.



Grille d'observation d'un élève en situation de handicap incluse en milieu ordinaire

inspirée de :

Autisme ; l'accès aux apprentissages : pour une pédagogie du lien

de

Catherine Leroy-Depiere et A.Y Lenfant

Cette grille a été complétée grâce aux observations menées en février 2013 dans une CLIS.

Champs d'observations	Paramètres observables	Résultats/difficultés	Remarques
VIE QUOTIDIENNE	Déplacements : → lents ou rapides → fréquents ou non	→ V. et E. ont une place fixe. Pas de déplacement.	L'élève fait-il des crises ? Comment sont-elles gérées ? Par qui ? A 16h, un temps de lecture est proposé. Pendant ce temps les enfants doivent s'asseoir par terre au coin rassemblement. E. s'est un peu agité c'est T. son AVS qui l'a pris en charge.
	Installation en classe : → lente ou rapide ? → bruyante ? → avec aide ?	→ rapide et calme	
	Habillage	→ aucune aide	
Façons d'être en classe	Gère-t-il son matériel seul ?	Oui	
	Rythme de travail ?	Journée particulière, car l'enseignante allait	

		repartir en formation à l'IUFM la semaine d'après elle devait donc terminer les différents projets entamés.	
	Est-il calme ou perturbateur ?	Vincent et Enguerrand sont très calmes.	
	Est-il attentif à ce qui est dit ?	Oui	
	Comprend-il les consignes collectives lui sont également adressées ?	Je ne sais pas	
	Participation orale	Non observée.	
	Respecte-il les règles de la vie collective ?	Oui V. lève le doigt. => participer à l'oral en collectif est l'un de ses objectifs.	
	Quelles sont ses réactions face aux changements → de personne ? → d'activité ? → de matériel ?	Je n'en ai perçue aucune mais ne les ayant vus qu'une demi journée il reste difficile de juger.	
Relation aux autres	Comment aborde-t-il les autres enfants ?	N.O	L'enfant préfère-t-il les relations avec l'adulte qu'avec l'adulte ?
	Les autres adultes ?	N.O	
	Comment se comporte-il en groupe ?	N.O	
	A la récréation ?	N.O	
	A-t-il des copains ? Joue-t-il avec eux dans un	N.O	

	vrai partage ?		
	A-t-il peur des autres : de leur réaction ? De la façon dont -ils parlent, de leur proximité ?		
	A-t-il une relation privilégiée avec un adulte de l'école ?	E. a une relation privilégiée avec l'AVS.	
Relation face au travail :	Accepte-t-il les tâches imposées ?	E., oui grâce à la méthode ABA V., idem	
	A-t-il besoin d'une aide pour entrer dans l'activité ?		
	Travaille -t-il seul ? A-t-il besoin d'être remobilisé ?		
	A-t-il des difficultés pour s'organiser et organiser son travail ?		
	Accepte-t-il de se tromper ?		
	Demande-t-il de l'aide ?	E. la demande mais grâce au langage non verbal.	
	Accepte-t-il l'aide apporté par un élève ?		
	Par l'AVS ?		

	Par l 'enseignant ?		
	Refuse -t-il de faire certaine tâches ?		
Réactions en activités libres	S'occupe-t-il seul ?	Oui, E. a eu le droit comme renforcateur a lire un livre.	
	Comment gère-t-il les temps libres ? S'enfeme-t-il dans des activités solitaires ?		
	Peut-il faire des choix ?	Oui grâce à la méthode ABA, E. a dû choisir quel renforcateur il voulait.	
	Que fait-il quand on lui propose rien ?		
Réactions aux stimuli	Est-il sensible au bruit ? Se bouche -t-il les oreilles ?		Lors de la fabrication de papier recyclé, V. a éprouvé des difficultés à toucher le mélange.
	S'éloigne-t-il du groupe quand le niveau sonore est plus élevé ?		
	Est-il sensible à la lumière ? S'enferme-t-il dans des stimuli visuels ?		
	À quel endroit se place-t-il ? Est-ce un choix ?	Ils ont une place dans la classe où la présence de l'AVS ne gêne pas.	

	<p>Sent-il de manière fréquente les objets avant de les utiliser ?</p> <p>Porte-il les objets à la bouche ?</p> <p>Mange-t-il les matériaux non comestibles ?</p>	N.O	
La communication :	<p>Le langage est-il opérationnel ?</p> <p>L'enfant comprend-t-il le langage oral ?</p>	<p>V parle peu ce qui constitue l'un de ces objectifs.</p> <p>Oui</p>	
	<p>Le langage a-t-il valeur de communication ?</p>		
	<p>Comprend-il ce qui est dit à l'oral ?</p> <p>Préfère-t-il le mode visuel ?</p>	<p>Oui</p> <p>Je n'ai pas assez observé pour le savoir</p>	
	<p>Communique-t-il avec les autres enfants ?</p> <p>Les adultes ?</p>	<p>Ils communiquent avec leurs AVS. Et répondent aux questions de l'enseignante.</p>	

	Est-ce un véritable échange ?		
	Répond-il aux questions posées ?		
	Connaît-il les règles de la communication ?	Oui, V lève le doigt pour prendre la parole.	
	A-t-il acquis le tour de rôle ?		
	Peut-il mettre en mot ses actions ?	Le temps d'observation était trop court.	
	Peut-il mettre en relation actions et conséquences ?	Je pense que oui, puisqu'E comprend que s'il réalise le travail scolaire alors il gagne des jetons qui lui permettront d' « acheter » le renforçateur qu'il lui plaît	
	A-t-il acquis le langage d'évocation ?	N.O	
	Son langage a-t-il des particularités au niveau de la prosodie, du vocabulaire ?	non	
	Écholalie ?	Oui pendant la petite période de trouble.	
Vie de l'AVS	Participe-t-il aux réunions de suivi ?	Non car elles ont lieu sur temps scolaire.	
	Est-il reconnu dans	Trop peu restée pour le dire.	

	<p>l'établissement ? Par le professeur ?</p>	<p>Par l'enseignante oui.</p>	
	<p>Relation avec l'élève ?</p>	<p>T est un peu en retrait, il n'utilise plus systématiquement les renforrateurs</p>	
	<p>Relation avec la famille ?</p>		

Grille d'observation d'un élève en situation de handicap incluse en milieu ordinaire
inspirée de :

Autisme ; l'accès aux apprentissages : pour une pédagogie du lien

de

Catherine Leroy-Depiere et A.Y Lenfant

Cette grille a été complétée grâce aux observations menées en février 2013 dans une CLIS TED.

Champs d'observations	Paramètres observables	Résultats/difficultés	Remarques
VIE QUOTIDIENNE	Déplacements : → lents ou rapides → fréquents ou non	→ déplacements rapides et assez fréquents en début de matinée. → difficultés à rester assis (L, N. principalement)	L'élève fait-il des crises ? Comment sont-elles gérées ? Par qui ? Les crises sont rares et quand il y en a l'enseignante et les ASEH les gèrent ensemble, étant donné la particularité de la CLIS cela pourrait entraîner une sorte de panique générale. Pendant mon observation, un élève a été perturbé ma présence. Il a demandé à l'enseignante : « pourquoi elle est là ? », l'enseignante lui a expliqué que je venais la regarder elle, que je venais regarder comment elle travaillait, car je voulais devenir maîtresse aussi. Ce à quoi il a répondu : « j'veux pas qu'elle me regarde ».
	Installation en classe : → lente ou rapide ? → bruyante ? → avec aide ?	→ majorité des élèves bruyante = temps de décompression, d'adaptation. → l'enseignante appelle les élèves un à un en leur disant : « L. va à ta place où il y a ton étiquette » Dans la classe, il y a un bruit de fond constant, les élèves bougent, ils partent avec les différents partenaires éducatifs, reviennent, vont à leur place, vont dans les différents coins de la classe. Les ASEH parlent avec les élèves, l'enseignante	

		travaille en individuel avec un autre. La classe vit beaucoup.	
	Habillage	Louise a besoin qu'on lui dise : « Lse. retire ton manteau »	
Façons d'être en classe	Gère-t-il son matériel seul ?	Une partie des élèves mais il ne faut pas oublié qu'ils n'ont pas tous le même âge.	A. → gère son temps avec un minuteur Nolan → perturbé par la perte de sa paire de ciseaux
	Rythme de travail ?	Lent. Il faut s'adapter à l'état des élèves de nature très anxieux, le fait d'introduire un élément nouveau (moi) dans leur environnement les perturbe.	
	Est-il calme ou perturbateur ?	N. → perturbateur interprétation de l'enseignante : il veut montrer qu'il existe parce que je suis là.	
	Est-il attentif à ce qui est dit ?		
	Comprend-il les consignes collectives lui sont également adressées ?	La majorité des élèves oui.	
	Participation orale	Non observée puisque nous sommes en classe TED le fonctionnement diffère d'une classe ordinaire les élèves travaillent plus en individuel.	
	Respecte-il les règles de la vie collective ?		
	Quelles sont ses réactions face aux changements → de personne ?	N. est perturbé par la perte de son matériel personnel.+ par le fait que ce ne soit pas l'enseignante de CE2 qui le fait travailler en	

	→ d'activité ? → de matériel ?	mathématiques. L. ne veut pas utiliser le stylo, il n'utilise que le crayon à papier.	
Relation aux autres	Comment aborde-t-il les autres enfants ?	Certains vont aborder l'autre pour le provoquer et d'autre comme compagnon.	L'enfant préfère-t-il les relations avec l'adulte qu'avec l'adulte ? Lse. et L. vont plus rechercher le contact de l'adulte. L. est le seul à m'avoir dit bonjour spontanément. Lse. réclame beaucoup la présence de l'adulte. Remarques de l'enseignante : L a des comportements automatiques.
	Les autres adultes ?		
	Comment se comporte-il en groupe ?	Lse. → agitée lors du temps du conte musical elle ne s'intéresse qu'aux livres présents dans la bibliothèque, elle ne s'intéresse pas aux questions de l'enseignante.	
	À la récréation ?	Lse. Ne veut pas entrer en classe après la récréation	
	A-t-il des copains ? Joue-t-il avec eux dans un vrai partage ?	N.O	
	A-t-il peur des autres : de leur réaction ? De la façon dont -ils parlent, de leur proximité ?	L. n'aime pas le contact. Il a peur de mon regard.	
	A-t-il une relation privilégiée avec un adulte de l'école ?		
Relation face au travail :	Accepte-t-il les tâches imposées ?	N. ne veut pas faire le travail de mathématiques, car habituellement il est en inclusion en CE2. Lse → refuse de faire le travail demandé, car elle veut faire des maths.	→ A 10h30, deux élèves sont chez le psychologue scolaire. Il y a alors un adulte par enfant. → N. est perturbé, car la maîtresse chez qui il va

<p>A-t-il besoin d'une aide pour entrer dans l'activité ?</p>	<p>→ C. a besoin pour la lecture qu'on le félicite+ « regarde » + « pose tes mains sur la table ». ASEH A. reste debout mais il vérifie souvent si elle est toujours là. → Lse, elle, a besoin que l'ASEH M. s'asseye à ses côtés.</p>	<p>en inclusion pour les mathématiques est absente.</p> <p>→ Lse. refuse de travailler (l'enseignante me confie qu'elle est dans la période d'opposition) : Enseignante : « tu ne veux pas travailler ? ». L'enseignante s'adresse alors à l'ASEH M. et lui dit : « Lse. doit s'asseoir et attendre ». L'élève s'assied alors sur la chaise que lui tend l'ASEH (elle a compris la règle). Déjà après la récréation elle ne voulait pas entrer en classe, elle reste seule dans la cour (la porte de la classe donne sur la cour et la classe est entourée de fenêtres ayant une vue sur la cour) et attend qu'on vienne la chercher, pour elle c'est un jeu, c'est une manière d'entrer en contact avec l'adulte.</p> <p>Pendant que Lse. est assise sur une chaise, l'enseignante travaille la lecture avec un autre élève. Elle est installée dans le fond de la classe en face à face avec l'élève, l'élève qui travaille avec l'enseignante est dos aux autres. Lse intervient alors : « Et moi ? », l'enseignante lui répond mais ne la regarde pas : « tu ne veux pas travailler », Lse répète : « et moi ? ». L'enseignante la regarde alors et lui dit : « est-ce que tu veux travailler ? ». En réponse Lse a pris sa chaise pour travailler.</p>
<p>Travaille -t-il seul ? A-t-il besoin d'être remobilisé ?</p>	<p>→ A. et L. oui mais ils ont besoin d'être remobilisé</p>	
<p>A-t-il des difficultés pour s'organiser et organiser son travail ?</p>	<p>Présence d'une frise pour les aider à se repérer. Grâce à cet outil, non.</p>	
<p>Accepte-t-il de se tromper ?</p>	<p>L n'accepte pas l'erreur.</p>	
<p>Demande-t-il de l'aide ?</p>	<p>→ L : « A. j'ai besoin de toi » → N : »jsais pas faire »</p>	
<p>Accepte-t-il l'aide apporté par un élève ? Par l'AVS ? <i>Ici l'ASEH</i> Par l'enseignant ?</p>	<p>Cela dépend des moments de la journée et des enfants : → N. : non : « - j'ai pas besoin de toi -c'est très bien -...préfère M. » Ici N. soupçonne A. de lui avoir pris sa paire de ciseaux.</p>	
<p>Refuse -t-il de faire certaine tâches ?</p>	<p>Oui cf N, L et B.</p>	

Réactions en activités libres	S'occupe-t-il seul ?	Oui lors des temps libres.
	Comment gère-t-il les temps libres ? S'enferme-t-il dans des activités solitaires ?	Lorsque le timer sonne les élèves savent qu'ils ont 5,10,15 minutes pour faire autre chose tel que lire un livre, jouer,...
	Peut-il faire des choix ?	oui
	Que fait-il quand on lui propose rien ?	Certains rien , d'autres jouent avec leur matériel.
Réactions aux stimuli	Est-il sensible au bruit ? Se bouche -t-il les oreilles ? S'éloigne-t-il du groupe quand le niveau sonore est plus élevé ?	L → oui
	Est-il sensible à la lumière ? S'enferme-t-il dans des stimuli visuels ?	Lse → oui
	A quel endroit se place-t-il ? Est-ce un choix ?	Chacun une place en fonction de leur besoin. Certains plus isolés pour les aider à se concentrer et ignorer les différents stimuli visuels.
	Sent-il de manière fréquente les objets avant de les utiliser ?	N.O

	<p>Porte-il les objets à la bouche ?</p> <p>Mange-t-il les matériaux non comestibles ?</p>	Certains élèves mordillent leurs stylos	
La communication :	Le langage est-il opérationnel ?	Lse → pas de langage oral, utilisation des PEC'S	
	L'enfant comprend-t-il le langage oral ?	oui beaucoup le comprene mais ne l'utilise pas forcément.	
	Le langage a-t-il valeur de communication ?	N. → oui Lse → sollicite aide L. → raconte des faits + utilise pour émettre une demande : « I. je peux imprimer mon image de pokemon »	
	Comprend-il ce qui est dit à l'oral ?	Oui	
	Préfère-t-il le mode visuel ?	Lse → PEC's	
	<p>Communique-t-il avec les autres enfants ?</p> <p>Les adultes ?</p> <p>Est-ce un véritable échange ?</p>	N. → s'adresse de façon agressive avec les enfants mais aussi avec les adultes. Il connaît les comportements qui vont agacer ses camarades et semblent les produire dans ce but. L. parle à l'enseignante de son arrivée à	

	Répond-il aux questions posées ?	l'école (il a failli arrivé en retard c'est quelque chose qui l'angoisse fortement) + et lui réclame son image. Oui	
	Connaît-il les règles de la communication ? A-t-il acquis le tour de rôle ?	Certains élèves coupent la parole. Lorsque l'enseignante m'expliquait certains élèves intervenaient, l'enseignante les reprenaient alors. Il semble que ce soit en cours cela dépend des situations, lors de la phase collective autour du conte N. est frustré quand l'enseignante lui dit non N. attend ton tour.	
	Peut-il mettre en mot ses actions ?	N.O	
	Peut-il mettre en relation actions et conséquences ?	Lorsque N. → débordement de comportement il passe au feu orange. Il semble le savoir.	
	A-t-il acquis le langage d'évocation ?	Les élèves ont parlé de D. qui était absent ce jour.	
	Son langage a-t-il des particularités au niveau de la prosodie, du vocabulaire ?	L. a tendance a parlé seul + petits cris lors des temps dit libres. N. → vocabulaire vulgaire + agressif « dégage » « vais casser ta gueule » ...	
	Écholalie ?	L. a répété que le chauffeur était en retard à chaque adulte et plusieurs fois.	
Vie de l'AVS ici	Participe-t-il aux réunions	Non, elles ne peuvent pas car les réunions de	

<i>ASEH</i>	de suivi ?	suivi se déroulent sur le temps scolaire.	
	Est-il reconnu dans l'établissement ? Par le professeur ?	Elles sont reconnues par l'enseignante. Dans l'établissement, mon temps d'observation était trop court.	
	Relation avec l'élève ?	N. → conflit avec A M ↔ Lse = complicité. A. gère pb d'érunésie diurne de C.	
	Relation avec la famille ?	N.O.	

Résumé :

Le travail qui vous est ici présenté proposait d'étudier les relations entre enseignant et AVS dans le cadre de la scolarisation d'un enfant atteint d'autisme. Nous avons analysé l'influence de la formation de ces deux acteurs sur leur communication. Puis nous avons mis en relation celle-ci avec la qualité de l'inclusion de l'élève autiste.

Afin de confirmer ou de réfuter nos hypothèses nous allons tenter d'évaluer la qualité de l'inclusion de l'élève. Pour cela nous utiliserons une grille qui utilise neuf critères eux-mêmes déclinés en quarante-huit paramètres observables.

L'analyse de ces grilles nous a permis de conclure que le niveau de formation n'avait pas d'incidence sur la communication entre l'AVS et l'enseignant.

Mots clés :

autisme – inclusion – AVS – CLIS – Troubles envahissants du développement – observations