



**HAL**  
open science

# Réflexions sur les adaptations pédagogiques en maternelle pour des enfants susceptibles de présenter des troubles autistiques

Eulalie Moriceau

► **To cite this version:**

Eulalie Moriceau. Réflexions sur les adaptations pédagogiques en maternelle pour des enfants susceptibles de présenter des troubles autistiques. Education. 2017. dumas-01652796

**HAL Id: dumas-01652796**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01652796v1>**

Submitted on 22 Dec 2017

**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.

UNIVERSITÉ DE ROUEN  
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »  
Mention 1

Année 2016-2017

MORICEAU Eulalie

**Réflexions sur les adaptations pédagogiques en maternelle  
pour des enfants susceptibles de présenter des troubles autistiques**



Sous la direction de Diane BEDOIN

Image de couverture tirée du site <http://www.arsenault-orthophonie.com>

***« Cet élève n'apprend pas comme les autres,  
mais comme les autres c'est un élève qui apprend. »***

Citation extraite du guide MENESR & Autisme France *A l'école maternelle, l'un de vos enfants est peut-être autiste ?* (2012) édité par le pôle ASH des Inspections Académiques de la Loire et du Rhône et l'association Autisme France, avec le soutien de l'association Res Publica.

UNIVERSITÉ DE ROUEN  
ESPE – ACADÉMIE DE ROUEN

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »  
Mention 1

Année 2016-2017

MORICEAU Eulalie

**Réflexions sur les adaptations pédagogiques en maternelle  
pour des enfants susceptibles de présenter des troubles autistiques**

Sous la direction de Diane BEDOIN



## **MASTER MEEF : CHARTE DE NON PLAGIAT**

Je soussignée MORICEAU Eulalie  
Régulièrement inscrit à l'Université de Rouen  
Numéro étudiant : 21403952  
Année universitaire : 2016/2017

Certifie que le document joint à la présente déclaration est un travail original, que je n'ai ni recopié ni utilisé des idées ou des formulations tirées d'un ouvrage, article ou mémoire, en version imprimée ou électronique, sans mentionner précisément leur origine et que les citations intégrales sont signalées entre guillemets.

Conformément à la charte des examens de l'université de Rouen, le non-respect de ces dispositions me rend passible de sanctions disciplinaires.

Fait à : ROUEN

Le : 23/04/2016

Signature :

## REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord Mme Bedoin d'avoir accepté de me suivre pour ce mémoire, de m'avoir permis la liberté de choisir ce sujet si précis qui me tenait à cœur, et de m'aiguiller pour le rendre plus clair. Je la remercie également pour sa grande disponibilité, l'apport de ses connaissances, tous ses conseils avisés ainsi que son attitude bienveillante et toujours positive.

Je remercie ensuite bien évidemment toutes les collègues rencontrées, qui ont ouvert leur porte (et leur boîte mail) très généreusement. Elles ont consacré du temps à tout m'expliquer, et elles se sont prêtées au jeu de l'entretien sans (trop) sourciller. Les échanges sont restés humains et naturels, et cette spontanéité procure une sensation de sincérité non négligeable dans cette aventure.

Je remercie mes tuteurs ESPE (Fabrice Hauzay) et terrain (Caroline Ruminy), deux personnes formidables qui n'ont eu de cesse d'agiter mes fonctions cognitives de neurotypique (quoique...) afin de tenter que je devienne une professionnelle avisée.

Je remercie toutes les personnes qui m'ont accompagnée lors de mes expériences professionnelles dans le champ du handicap, et en particulier Séverine qui m'a donnée envie de devenir enseignante spécialisée à mon tour.

Je remercie évidemment mon mari qui m'a supportée lors de soirées où j'étais un peu repliée sur mon travail, ou au contraire (trop) prolix : ce n'est pas facile tous les jours de vivre avec une passionnée ! Bien-sûr il me faut citer ma famille, ma belle-famille et mes voisins qui m'ont soutenue sans relâche. Ma Touraine natale et mon jardin furent de merveilleux sujets de discussion.

J'ajoute à cette (déjà) longue liste, de chaleureux remerciements pour mes amies rouennaises, rencontrées grâce à l'ESPE, sur qui je peux compter pour parler de la classe, mais aussi de tout et de rien. J'ai nommé : Laure, Swann, Faïza, Mathilde, Angélique, Emmanuelle, Noémie. Enfin je remercie les deux nouveau-nés dans mon entourage, mon neveu Sacha et ma chère Gabrielle, qui m'ont permis de m'évader et de voir la beauté du monde.

# SOMMAIRE

REMERCIEMENTS .....	5
INTRODUCTION .....	9
1. CADRE INSTITUTIONNEL.....	10
1.1. Loi du 11 février 2005.....	10
1.2. Référentiel de compétences de 2013 .....	11
1.3. Rapport du Ministère de 2006.....	14
1.4. Préconisations ministérielles sur l'inclusion .....	17
2. CADRE THEORIQUE.....	20
2.1. Spécificités de l'école maternelle.....	21
2.2. Inclusion .....	22
2.3. Le « pari d'éducabilité ».....	27
2.4. Différenciation pédagogique .....	28
2.5. Troubles du Spectre Autistique .....	33
2.5.1. Une première définition.....	34
2.5.2. Prévalence.....	37
2.5.3. Etiologie.....	39
2.5.4. Evolution des pratiques .....	40
2.5.5. Diagnostic.....	42
2.6. Méthodes éducatives reconnues .....	44
2.6.1. TEACCH .....	44
2.6.2. ABA.....	46
2.6.3. PECS.....	49
2.6.4. MAKATON.....	51
2.7. Pistes d'adaptations pour la maternelle .....	51
2.7.1. Prérequis .....	52
2.7.2. Spécificités liées à l'école maternelle.....	55
2.7.3. Communication et langage .....	56
2.7.4. La socialisation et le jeu .....	58
2.7.5. Particularités sensorielles .....	59
2.7.6. Motricité .....	61
2.7.7. Comportements et émotions .....	61

3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES .....	65
3.1. Questionnements .....	65
3.2. Hypothèses .....	67
4. METHODOLOGIE .....	67
4.1. Justification des outils .....	67
4.2. Présentation des outils .....	69
4.2.1. Guide d'entretien .....	69
4.2.2. Grille d'observation .....	71
4.3. Présentation des enquêtés .....	73
4.4. Méthodes d'analyse des données .....	75
4.5. Limites de cette étude .....	77
5. RESULTATS & INTERPRETATION DES DONNEES .....	77
5.1. Etude de cas n° 1 .....	78
5.1.1. Entretien .....	79
5.1.2. Observation .....	86
5.2. Etude de cas n° 2 .....	96
5.2.1. Entretiens .....	96
5.2.2. Observation .....	115
5.3. Etude de cas n° 3 .....	123
5.3.1. Entretien .....	123
5.3.2. Observations .....	137
5.4. Analyse transversale .....	147
CONCLUSION .....	170
Principaux sigles utilisés .....	174
BIBLIOGRAPHIE .....	177
SITOGRAFIE .....	182
ANNEXES .....	185
A. Entretien n°1 – retranscription intégrale .....	186
B. Entretien n°2 – retranscription intégrale .....	204
C. Entretien n°2bis – retranscription intégrale .....	220
D. Entretien n°3 – retranscription intégrale .....	243



E.	Tableau d'analyse croisée .....	264
F.	Etude sur la différenciation pédagogique .....	268
G.	Différenciation pédagogique : flexibilité, adaptation et modification .....	269
H.	Données statistiques sur le handicap à l'école .....	271
I.	Quelques précisions sur l'autisme .....	274
J.	Outils d'adaptations.....	277
K.	Données statistiques : autisme et scolarisation.....	279
L.	Infographies sur les TSA .....	282
M.	Etude sur le lien entre âge des parents et prévalence de l'autisme.....	286
N.	Repérage des signes autistiques chez l'enfant en s'inspirant du CHAT .....	288
O.	Deux articles au sujet de la structure <i>Les Petits Vikings</i> .....	289
P.	Notes au sujet de R. ....	290
	Carte conceptuelle du mémoire .....	292
	Résumé .....	294

## INTRODUCTION

La dimension collective et inclusive du milieu scolaire est un sujet d'actualité qui est présent au quotidien dans le métier d'enseignant. Il concerne, en effet, l'école et son organisation, son environnement, et surtout ses réseaux, c'est-à-dire le travail d'équipe, les partenariats, les relations familles-école. Toutes les écoles et tous les enseignants sont concernés.

Au cours de mon premier stage, et lors des séances d'analyse de situation professionnelle, j'ai pu constater que dans les classes de maternelle on recense souvent au moins un élève avec des difficultés remarquables, s'apparentant à un élève à Besoins Educatifs Particuliers (BEP)<sup>1</sup>. J'ai été interpellée par le manque de recul vis-à-vis de ces difficultés – par rapport à l'école élémentaire –, pourtant nécessaire, même souvent perçu comme indispensable, à une prise en compte optimale. En effet, la maternelle est parfois le premier lieu de socialisation des enfants, et par conséquent même le premier lieu de repérage de certains troubles, lesquels s'affirment et se confirment souvent avec l'âge. Il est souvent délicat et long pour l'enseignant qui repère telle ou telle difficulté, de passer de suspicions et doutes d'un trouble qu'il voudrait nommer, à une reconnaissance de celui-ci par des professionnels du secteur médico-social et à l'acceptation des parents. Alors que beaucoup d'enseignants se sentent démunis et impuissants face à la multiplicité des difficultés de leurs élèves, qu'ils sont parfois seuls à repérer, je trouve qu'il est captivant de s'intéresser aux outils et démarches pédagogiques qui sont à leur disposition. J'ai donc décidé de me centrer sur la prise en compte et le contournement de ces difficultés par les enseignants. Le handicap est un vaste sujet qui me passionne depuis longtemps, c'est donc tout naturellement que je me tourne dans ce domaine pour mon mémoire, et plus particulièrement aux enfants susceptibles de présenter des Troubles du Spectre Autistique (TSA), car leur diagnostic est souvent long et laisse les enseignants dans le doute et l'attente avant son terme.

Il m'est vite apparu, en me confrontant au terrain professionnel, que certains enseignants se retrouvaient démunis face à certains enfants et parvenaient difficilement à rester convaincus

---

<sup>1</sup> La mention de « Besoins Educatifs Particuliers » recouvre : les troubles des Apprentissages (dyslexie, dysphasie, dyspraxie, dyscalculie, dysorthographe, dysgraphique et les TDAH) ; les handicaps, physiques, mentaux, psychiques, cognitifs (dont les TED/TSA), sensoriels (surdité, cécité, mutité), et polyhandicap ; la grande difficulté scolaire, les ENAF (Enfant Nouvellement Arrivé en France), les Enfants du voyage, les EIP (Elève Intellectuellement Précoce), les maladies invalidantes et enfin les mineurs incarcérés.

de l'éducabilité de tous, faute de moyens ou de visions sur l'avenir. En effet, certaines difficultés des élèves peuvent devenir envahissantes, et lorsqu'elles sont problématiques pour les apprentissages ou la socialisation en maternelle, l'enseignant peut douter de ses propres capacités à faire progresser tous ses élèves. Mais pour la plupart des enseignants, et heureusement, un élève avec des difficultés est perçu comme un défi à relever : ils doivent adapter leur enseignement pour que cet élève évolue, au même titre que ses camarades, malgré ses difficultés. Nous nous situons donc ici dans le cadre de la différenciation pédagogique à laquelle l'enseignant doit recourir pour tous ses élèves, et plus particulièrement dans le domaine de l'adaptation personnalisée. Nous observerons les méthodes employées pour qu'il y parvienne.

Je développerai en premier lieu les cadres institutionnels et scientifiques afin de regrouper des connaissances essentielles à ce mémoire, puis je préciserai mon champ de recherche en définissant ma problématique et les hypothèses inhérentes, avant de préciser les outils méthodologiques envisagés pour ce mémoire. Je procéderai ensuite à l'analyse des résultats, afin de répondre à mes hypothèses et de conclure ce mémoire.

## 1. CADRE INSTITUTIONNEL

### 1.1. Loi du 11 février 2005

Il apparaît souvent dans les témoignages d'enseignants ou d'observateurs (par exemple lors des retours de stage en cours d'Analyse de Situation Professionnelle) qu'ils se sentent parfois démunis face à la multiplicité des profils des élèves, et à la difficulté de tenir compte de chacun. Depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », l'inclusion de tous les enfants à l'école est obligatoire, sans exception. Certains enfants (et leurs parents) se voient pourtant parfois accueillis avec difficulté par l'école de secteur, par manque de moyens d'adaptation et de compensation, voire par réticence de l'équipe pédagogique (quelques témoignages de familles vont dans ce sens). Il est évident qu'accueillir un élève avec des besoins spécifiques demande un investissement supplémentaire de la part de l'équipe enseignante, de manière à répondre au mieux à ses besoins. Cependant, les enseignants appréhendent plus ou moins ces adaptations, selon qu'ils se sentent "prêts", formés, plus expérimentés ou curieux que d'autres.

L'enseignant de maternelle a une position particulière : il est en première ligne pour le repérage des acquis et des difficultés de l'élève. Les rapports avec les parents se compliquent parfois lorsque l'enseignant énonce ce qu'il a repéré chez leur enfant. Il faut du temps pour que chacun "digère" et accepte les difficultés, et se tourne vers la recherche d'adaptation, la collaboration avec l'équipe médico-éducative si besoin, etc. Accomplir ces démarches est parfois difficile pour les parents qui espèrent que leur enfant va évoluer positivement, que ce n'est qu'une question de temps, etc. En effet, pour eux, il est également question de "faire le deuil de l'enfant idéal"<sup>2</sup>, voire d'affronter les étapes de déni ou de culpabilité. Ces difficultés sont parfois mises sur le compte d'un léger retard de développement de l'enfant qui se rattrapera dans les années à venir. Si cela s'est vérifié dans certains cas, il est de notre devoir d'enseignant d'agir immédiatement et au mieux pour pallier ces difficultés, les atténuer et diminuer leur impact handicapant. En maternelle, les différences sont vécues comme étant moins stigmatisées (en-dessous de 5 ans, elles sont en tout cas moins perçues) ; et il est sûrement plus aisé d'aménager ses pratiques, de par la nature des apprentissages mêmes. L'école maternelle favorise naturellement le travail en groupe, propose des enseignements souvent pensés pour être ludiques et l'objectif de socialisation y est prédominant. On a donc un paradoxe entre une apparente facilité à aménager les apprentissages et une multiplicité d'objectifs à atteindre, dans tous les domaines, notamment ceux à dominante éducative.

## 1.2. Référentiel de compétences de 2013

Je m'appuie ici sur les compétences spécifiques d'un enseignant, qui sont identifiées dans le "Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation" publié au B.O. n° 30 du 25 juillet 2013. Dans un souci de concision, voici un relevé référant les termes importants récurrents : « *Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves (...) [et] aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun* ». Pour répondre au mieux à ces injonctions, il est conseillé de « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. (...) Réfléchir sur sa pratique (...) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action*. » L'enseignant doit toujours remettre en question sa pratique, afin de la réajuster au mieux. Les promotions de ses élèves changent

---

<sup>2</sup> Lire à ce propos Épagneul Marie-France (2007), *Du bon usage du concept de « deuil de l'enfant idéal »* (France – Eres) qui permet de témoigner de la dangerosité de ce *topos* qui annihile parfois toute précaution des spécialistes à l'égard des parents.

chaque année, ainsi que certains collègues, voire son environnement immédiat (lorsqu'il change d'école) : l'enseignant doit développer une capacité d'adaptation corrélée à cette faculté de mise à distance et de remise en cause de ses pratiques professionnelles.

Un écart peut exister entre l'injonction institutionnelle et la pratique de classe, qu'il soit temporel, organisationnel, lié aux compétences de l'enseignant... De prime abord, on peut parler de la formation des enseignants : en deux ans de master, dont un en alternance, ils n'ont pas le temps de se préparer à tous les types de difficultés rencontrés, et notamment le handicap. Si la différenciation pédagogique est au centre des apprentissages, chacun sait que la mise en pratique validera ou non l'appropriation des savoirs théoriques... Il faut donc que les enseignants soient confrontés à certaines difficultés pour qu'ils cherchent à les remédier (ce qui leur est demandé dans le domaine 5 des compétences professionnelles). Certes donc, au sortir de formation, les enseignants ne sont pas des spécialistes, mais ils apprennent très vite à s'adapter. Le contournement des difficultés de leur pratique est source de dépassement et d'innovations pour les enseignants, qui, par l'expérience, l'observation, la recherche et le questionnement vont enrichir leurs interventions futures.

Le référentiel 2013 des compétences attendues chez les enseignants indique qu'il leur faut « 10. Coopérer au sein d'une équipe, 11. Contribuer à l'action de la communauté éducative, 12. Coopérer avec les parents d'élèves ».

Tout d'abord, il est bon de revoir certaines définitions. Ainsi le terme "coopération" provient du latin *cooperari*, de *cum*, avec, et *operari*, opérer. Il désigne l'action « *de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune* » ou l'aide, « *entente entre les membres d'un groupe en vue d'un but commun* ». Dans un travail coopératif, chacun a sa partie qui contribue à l'amélioration du tout. Le nom "collaboration" est emprunté au latin *collaborare*, qui se décompose en *cum*, avec, et *laborare*, travailler. Il désigne l'action « *de travailler de concert avec un ou plusieurs autres* » ou encore la « *participation à l'élaboration d'une œuvre commune* ». Il s'agit donc, dans un travail collaboratif, d'agir ensemble sur le tout.

Il convient de distinguer l'équipe, qui regroupe des personnes d'une même institution, de partenaires qui désigne des membres institutions différentes. Pour rappel, le nom "partenaire" est « *emprunté à l'anglais partner, lui-même issu du vieux français parçener "cohéritier", de parçon "partition"* », la part que chacun s'octroie. « *Ce dernier vient du latin partitio "portion". Le terme partner peut représenter aussi le vieux français part tenour "détenteur de part".* » Le partenaire est donc « *celui, celle qui, dans certains jeux, est associé à*

*un autre joueur*. Et par extension « *celui qui s'associe à une entreprise, de quelque sorte qu'elle soit* »<sup>3</sup> pour réaliser un projet. Le partenariat est donc la « *relation contractuelle entre au moins deux personnes physiques ou morales concourant à réaliser un projet* ». Le partenariat est un « *engagement dans une action commune négociée où chacun peut dire ce qu'il veut obtenir* », une « *rencontre de deux projets* ». Il est à noter que le « *partenaire n'est pas celui qui s'assujettit à l'idée de l'autre* » : était-il utile de le préciser ? On peut le croire quand on voit parfois certaines relations parents-enseignants.

Aujourd'hui on entend beaucoup parler de la coéducation. Celle-ci serait plus profonde que le partenariat, car elle implique un engagement sur des valeurs partagées et des objectifs communs. En effet, dans le cadre de l'école, tous les adultes travaillent ensemble sur le parcours et le suivi de l'élève pour construire des références communes ; les parents connaissent le cadre éducatif et pédagogique, explicité par l'équipe éducative. (Buhot 2016). D'après la définition ministérielle donnée sur le site Canopé, « *le principe de coéducation met l'accent sur le rôle de chacun de ceux qui entourent un enfant dans le processus éducatif (parents, enseignants...)*. La coéducation est un processus interactif et collectif qui favorise la socialisation de l'enfant ».

Ce mémoire montre qu'il est important pour les enseignants de travailler en partenariat, et en premier lieu avec les parents. Il est précisé dans le référentiel des compétences des enseignants qu'ils doivent « *Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents ; Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci* ». Plusieurs écrits institutionnels font foi du rôle majeur des parents à l'école. En 1989, la Loi d'Orientati on instaure l'idée de « communauté éducative ». La recherche d'une bonne relation famille-école, déjà présente dans le référentiel des compétences des enseignants en 1994 (compétence n°9), est réaffirmée dans le nouveau référentiel de 2013. En 2008, les relations aux familles sont inscrites dans les obligations de service. C'est pourquoi le partenariat n'est pas vraiment un choix aujourd'hui pour les enseignants : Buhot (2016) parle d'une « *quasi obligation* ». Il est « *vu comme une réponse à la nécessaire adaptation de l'école aux changements* » et « *comme un atout dans la recherche d'efficacité* » dans une société « *devenue trop complexe pour trouver seul des solutions efficaces* ». Le but est la « *mise en synergie des ressources internes et externes* » (p. 55).

---

<sup>3</sup> D'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales et les sites Littré et Wiktionary

On ne peut qu'approuver ces recommandations : les parents sont les plus à même de renseigner l'équipe éducative sur leur enfant et ses spécificités, apportant des "clés" de compréhension, notamment sur la communication ou l'attitude de l'enfant. La relation famille-école est donc un facteur non négligeable quant à la qualité de la scolarité de l'enfant. Il faut garder à l'idée qu'enseignants et parents poursuivent un objectif commun : la réussite des enfants. Cependant, d'après Meirieu : « *le sens donné à la réussite n'est pas forcément le même (...) les aptitudes et es compétences des enfants ne sont pas toujours prises en compte. Les exigences de l'école ne sont pas toujours comprises pour les parents* », d'autant plus en maternelle, parfois vue comme un mode de garde assez pratique. C'est pourquoi « *le rôle de chacun doit être précisé* » et « *l'enseignant doit s'attacher à créer un climat de confiance avec les familles et à faire comprendre aux parents le contenu de l'école* » (2008, p. 5).

P. Meirieu résume assez bien les natures des relations famille/école aujourd'hui, qui « *sont sous le signe de l'inégalité, car nous savons à quel point les inégalités sociales et familiales se traduisent en inégalités scolaires : l'environnement matériel (...), linguistique (...), psychologique (...), mental (...), tout cela est déterminant dans la réussite scolaire. (...) Ces relations sont aussi sous le signe de la rivalité, car, depuis une vingtaine d'années, la confiance des parents dans l'école s'est progressivement érodée (...) ils demandent maintenant à regarder de près si tout est bien fait pour leur réussite. De leur côté, les enseignants vivent parfois les parents comme des intrus ou les accusent d'avoir démissionné. (...) bref, il existe une suspicion réciproque qui, si elle n'est pas générale, compromet quand même les bonnes relations de deux partenaires essentiels pour la réussite et le développement de l'enfant* » (2008, p. 5).

### 1.3. Rapport du Ministère de 2006

De même, la mission IGEN- IGAENR (2006) cherchait à savoir dans quelle mesure les parents d'élèves sont, comme l'affirme la loi, « *membres de la communauté éducative* » et si « *leur participation à la vie scolaire* » et le « *dialogue avec les enseignants* » sont réellement « *assurés dans chaque école et dans chaque établissement* ». Il s'avère que le dialogue école-famille est encore jugé « *imparfait* ». Si « *les parents d'élèves se voient offrir de multiples occasions de contact avec les personnels d'enseignement, d'éducation, (...) les conditions de mise en œuvre du dialogue (...) et la qualité des échanges [ne sont] pas toujours satisfaisantes.* » On reproche encore une certaine « *opacité du système éducatif dont*

*l'organisation est très complexe, qui possède son langage et ses usages et qui porte encore trop peu d'attention à la qualité de la communication* ». Il est intéressant de lire que « *la relation entre les parents et les enseignants est trop souvent faussée par des présupposés, des représentations mentales qui peuvent générer de l'agressivité, de la condescendance ou des comportements d'évitement* ». On peut aisément le constater sur le terrain, il est souvent difficile de mettre de côté ses ressentis personnels, pour les deux partis, afin de ne se concentrer qu'à viser son objectif commun : la réussite de l'élève.

Des pistes de réflexions sont à creuser, comme le fait que les « *établissements scolaires ne disposent pas, sauf exception, de locaux adaptés à l'accueil des parents [qui sont] invités à s'asseoir sur le mobilier scolaire conçu pour de jeunes enfants* ». Et que dire des entretiens accordés à la hâte à la sortie de l'école ?

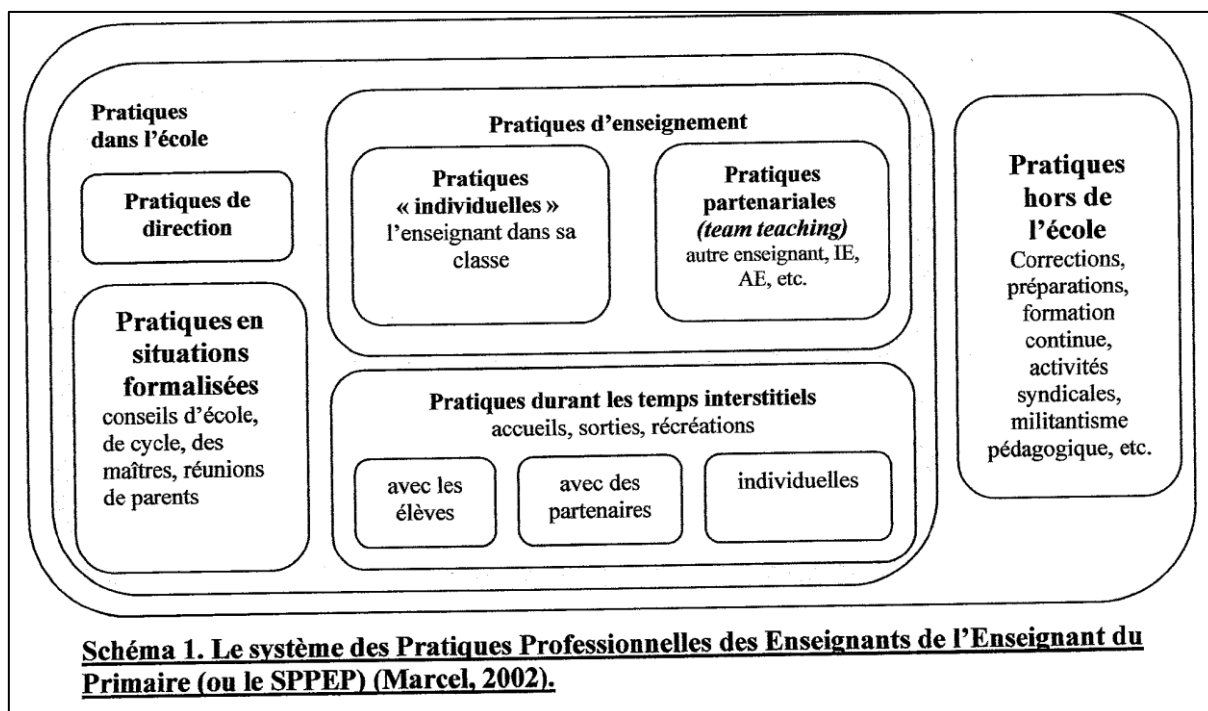
Ce n'est pas anodin si le décret du 28 juillet 2006 permet de reconnaître et réaffirmer le rôle et la place des parents à l'école : « *Le code de l'éducation situe les parents comme membres à part entière de la communauté éducative.* » Pourtant « *cette approche, que l'on retrouve dans la totalité des pays européens, n'allait pas de soi.* ». Un rappel historique montrerait en effet que « *l'institution scolaire s'est souvent affirmée par opposition à l'autorité parentale et aux désirs des familles* ». Finalement « *les parents attendent beaucoup de l'institution scolaire qui elle-même compte beaucoup sur eux* ». Le rapport de 2006 visait à démontrer ce qui se doit d'être une évidence aujourd'hui : les parents et l'école ayant « *la commune mission de transmettre une éducation et un héritage culturel aux jeunes générations* », « *une collaboration harmonieuse entre tous les éducateurs est un élément positif* ».

Les entretiens entre parents et enseignant, peuvent avoir des causes très diverses mais sont « *généralement lié[s] au comportement de l'élève* ». Ne pointer que les problèmes n'encourage pas les parents à venir. D'ailleurs, c'est quand les tensions sont les plus fréquentes qu'il peut être difficile de « *joindre certains parents et [de] les convaincre de la nécessité de l'entretien* ». En 2006, le rapport énonçait que « *notamment les jeunes enseignants, s'estiment mal préparés à ce dialogue* ». Personnellement, je trouve que la formation nous rend vigilants sur ce point. Nous sommes formés aux évolutions des représentations des modèles éducatifs, tant familiaux que scolaires. Il ne nous reste plus qu'à nous former tout au long de notre carrière, par l'expérience pratique.



J'ai néanmoins, au cours de cette année, éprouvé parfois le besoin du soutien de l'équipe médico-éducative. Or je n'ai jamais rencontré aucun membre de cette dernière. Il me paraît pourtant primordial de collaborer avec ces professionnels, pour améliorer d'autant la prise en compte des besoins de l'élève et de ses parents. De plus, la mise en réseaux des différents partenaires permet de limiter les rapports binaires, sources d'incompréhension voire de tensions. En outre, le référentiel des compétences des enseignants le stipule, l'enseignant doit « *Coopérer avec les partenaires de l'école* (13) ». De surcroît, les spécialistes médico-sociaux peuvent donner des indications par rapport aux troubles de l'enfant qu'ils vont repérer en entretien. Cela peut confirmer ou infirmer les hypothèses sur les difficultés de l'enfant que l'enseignant a repérées seul ; et dans tous les cas, cela permet à l'enseignant de prendre du recul et d'agir avec plus de clarté : expliquer ses observations et détailler ses perceptions, permet une mise à distance des réactions premières trop empreintes de subjectivité.

Ces pratiques au sein de collectifs multiples sous entendent de nombreux « gestes professionnels », nouveaux pour les enseignants, et s'appuyant sur des connaissances spécifiques. Il faut donc les identifier, les observer, les questionner, les comprendre, et apprendre à les maîtriser. Ce schéma montre leur multiplicité et les relations qu'ils entretiennent.

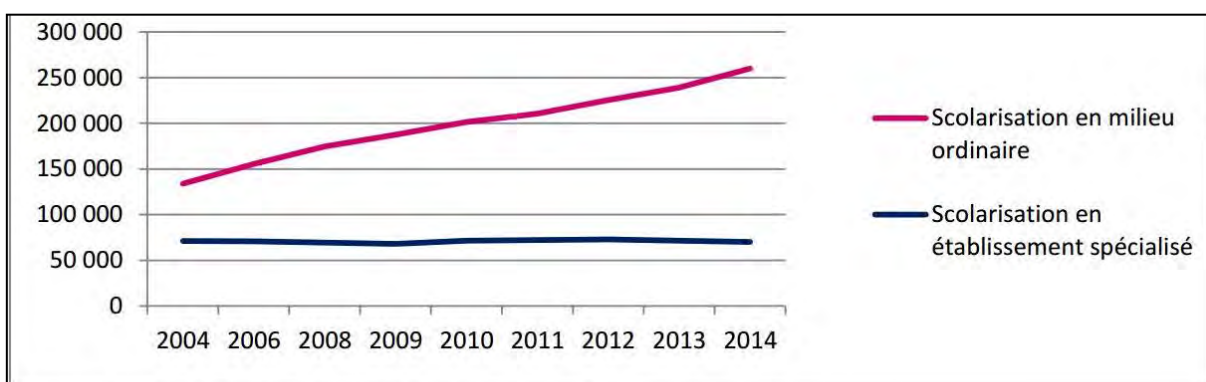


En conclusion, nous avons été sensibilisés cette année à trois points qui résument le cadre de notre activité professionnelle, dans laquelle ce mémoire se situe (Buhot, 2016) :

- 1- l'évolution du métier : on assiste à une mutation des missions et à l'apparition de nouveaux enjeux,
- 2- l'école doit prendre en compte son environnement, à savoir les réseaux et partenaires (en rapport notamment avec les questions du handicap, de la difficulté scolaire, de l'action culturelle, sportive, sociale, de l'éducation prioritaire...). On parle beaucoup de démarches de projet, partenariat, coéducation...
- 3- la gestion au quotidien des relations famille - école, caractérisées par des attentes réciproques très fortes mais une communication difficile à établir sinon conflictuelle et pourtant indispensable à la réussite...

#### 1.4. Préconisations ministérielles sur l'inclusion

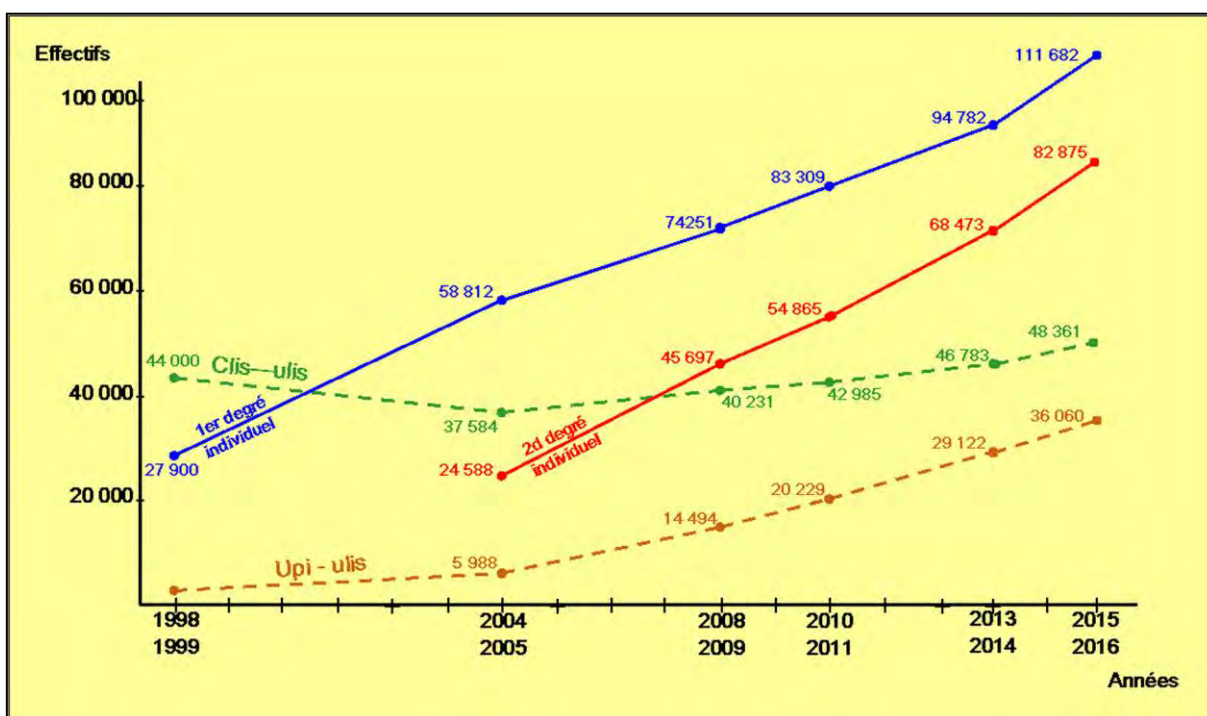
Parmi les cinq compétences spécifiques et communes à tous les professeurs du référentiel de compétences, la quatrième est : « *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves* », parmi laquelle on retrouve une mention spéciale pour la maternelle. Il s'agit de « *savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires* ». Le ministère de l'Education Nationale est vigilant sur ce point, qui est également une vitrine des réalisations pratiques d'aujourd'hui. C'est dans ce cadre qu'il propose régulièrement des statistiques pour mesurer les progrès dans le domaine de l'inclusion. En voici quelques morceaux choisis.



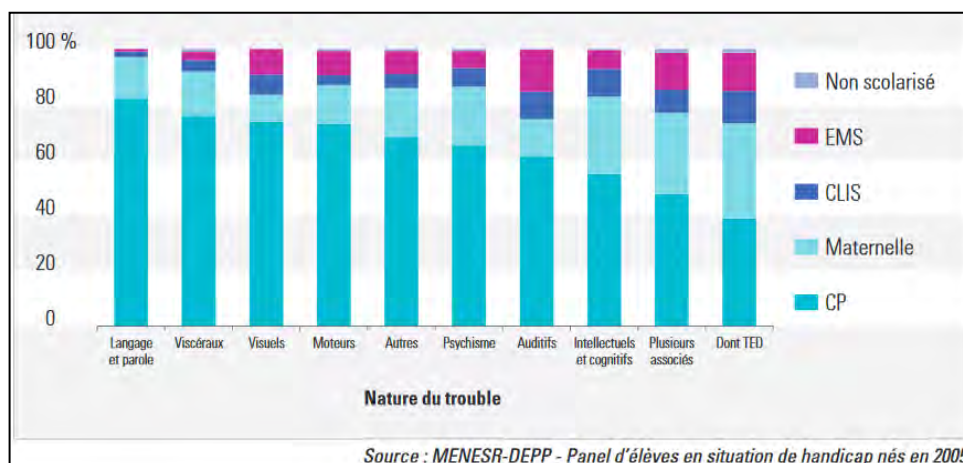
Sources : Données RERS 2015, - MENESR-DEPP, traitement Cnesco

#### Nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés et répartition par milieu

On constate un accroissement régulier du nombre de scolarisation d'élèves en situation de handicap. Voici un graphique plus détaillé permettant de repérer la répartition des élèves par structures.



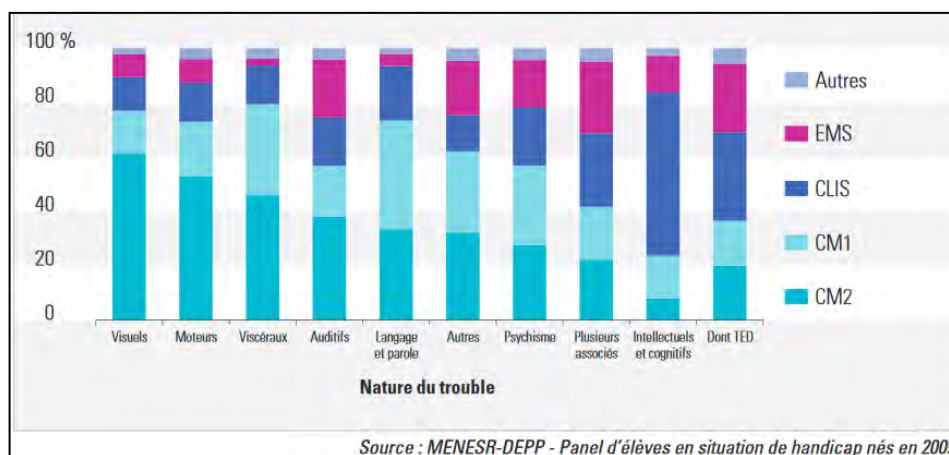
**Evolution du nombre des élèves handicapés de 1998-1999 à 2015-2016**  
d'après "Repères et références statistiques" MEN 2016"



**Situation scolaire à six ans selon la nature du trouble (en %)**

À six ans, 85 % des élèves en situation de handicap sont en classe ordinaire, mais un enfant sur quatre reste scolarisé en maternelle, 7 % sont en CLIS et autant en établissement de soins ou médico-social (EMS), 1 % n'étant pas scolarisé. Un tiers des enfants présentant un TED a été maintenu en maternelle. Ils sont également parmi les plus nombreux scolarisés

exclusivement en établissement spécialisé (14 %). Les enfants présentant un TED restent pour les deux tiers scolarisés en milieu ordinaire, un sur cinq est parvenu en CM2. Un quart d'entre eux sont en EMS.



### Situation scolaire à dix ans selon la nature du trouble

Source : Note d'information - N° 26 - octobre 2016

« Alors que la plupart des élèves de dix ans entrent en CM2, moins d'un élève en situation de handicap sur quatre parvient à ce niveau à cet âge. (...) Le niveau d'études atteint par les enfants en situation de handicap dépend de la nature de leur trouble ». On peut constater que seulement 20% des élèves atteints de TED poursuivent une scolarisation ordinaire. Pour plus de précisions et de statistiques, se référer à l'annexe H.

Il y a cependant des limites à souligner autour de cette notion d'inclusion. « L'école inclusive vise l'équité et l'efficacité, d'une part, la reconnaissance des besoins éducatifs et affectifs, d'autre part. » (Bedoin, 2016, p. 141). Il apparaît que ce compromis ne résiste pas toujours à l'épreuve de la pratique : « Eric Plaisance et Cornelia Schneider (2009) ont croisé le concept d'inclusion avec des pratiques observables dans les écoles. Ils montrent que ce concept ne va pas de soi dans la réalité quotidienne de la classe et pensent plutôt à l'inclusion comme un processus que comme un état, ce qui les amène à juger préférable l'emploi du concept d'affiliation par rapport à celui d'inclusion. » (Janner-Raimondi, 2016, p 173).

Des tensions existent « entre les attendus du paradigme de l'inclusion du handicap à l'école et les conditions réelles de cet accueil inclusif. Les enseignants non spécialisés doivent obéir à l'injonction d'inclusion et de travail en partenariat avec de nouveaux personnels –AVS

*et EVS- et avec les parents, sans qu'ils se sentent ni accompagnés, ni écoutés dans leur difficulté pour le faire » (Janner-Raimondi, 2016, p. 246). La scolarisation des élèves en situation de handicap « sollicite des compétences professionnelles avérées, dépassant le dévouement, la vocation ou l'œuvre de bienfaisance. On ne peut (...) oublier leurs difficultés concrètes inhérentes à l'inclusion [...] La simple sensibilisation, le bricolage informatif ne suffisent pas. Il faut consentir un effort multidirectionnel, comprenant la mise au point d'un système fiable de recueils de données pour concevoir des stratégies formatives adaptées ; le développement de formation aussi bien initiale que continue ; la mise en synergie des expériences de terrain et la diffusion des réussites ou actions innovantes la conception de réseaux, de passerelles, etc. » (Gardou 2006c, p. 97, cité par Janner-Raimondi, 2016, p 172). Le besoin de formation est comme un pilier indispensable de l'inclusion. « Au-delà de la formation spécifique aux différents types de handicap, ce sont essentiellement des échanges sur les pratiques éducatives et pédagogiques concrètes qui sont attendus. Au fond, c'est moins la connaissance académique du handicap que la réassurance sur les choix pédagogiques ou de posture qui constitueraient des leviers pour la créativité des professionnels. Celle-ci est déjà à l'œuvre mais souvent de manière implicite » (Janner-Raimondi, 2016, p. 252). C'est pourquoi Gardou affirme que « les pouvoirs publics n'ont plus le droit à l'immobilisme, ni les enseignants à l'ignorance, car "l'enfant ne peut attendre : son nom est aujourd'hui" » (2006c, p.97). Effectivement, la relativité du temps a un impact pour les enfants et leur famille : dans le domaine administratif un an est un délai raisonnable, alors qu'il est extrêmement court pour un enfant de quatre ans – correspondant effectivement à un quart de sa vie ! D'après mon ancienne expérience d'éducatrice, et celles des enseignantes interrogées, nous pouvons en témoigner : un an sans ou avec prise en compte des difficultés et reconnaissance du handicap, cela change absolument tout !*

## 2. CADRE THEORIQUE

Il s'agit ici de présenter les notions centrales de ce mémoire, grâce à mes recherches dont les références figurent dans la bibliographie et la sitographie. Nous parlerons des spécificités de l'école maternelle, de l'inclusion, du pari d'éducabilité, de différenciation pédagogique, des Troubles du Spectre Autistique (TSA), des méthodes éducatives reconnues dans le cadre des TSA et des pistes d'adaptations proposées pour l'accueil d'un enfant porteur de TSA en maternelle.

## 2.1. Spécificités de l'école maternelle

La petite enfance est une période de la vie qui concentre des moments décisifs de la vie d'une personne. D'après le Code de l'éducation, Article L321-2<sup>4</sup>, la formation dans les écoles maternelles « favorise l'éveil de la personnalité des enfants. Elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités ». C'est pourquoi la maternelle a de nombreux impacts, avec notamment son rôle fondamental dans l'inclusion. La dynamique de socialisation insufflée par les crèches et maternelles, et la sensibilisation à la différence influent le développement psychomoteur, affectif et social. L'activité sociale « facilite l'assimilation d'exigences communes, offre des processus d'identification à partir duquel se forment les représentations de soi et promeut des relations d'entraide révélatrices d'une appartenance à la même humanité. » (Ebersold, 2016, préface).

Mais un paradoxe subsiste encore : « l'école maternelle en tant qu'institution affilié aux programmes d'enseignement, aux injonctions d'évaluation des élèves et au fonctionnement hiérarchique qui pèse sur ses professionnels » (Janner-Raimondi, 2016, p. 245) n'a pas toujours la marge de manœuvre souhaitée. Suite à la loi du 11 février 2005, les enseignants sont soumis à l'obligation d'inclusion scolaire (article 2). « Cette contrainte juridique, imposée de l'extérieur, les amène à accueillir des élèves différents, ce qui les confronte à leurs propres limites professionnelles ». (Thomazet, 2008, p. 133). Accueillir un enfant atypique sans aucun aménagement dans la manière de faire la classe n'est plus envisageable (Plaisance, 2007). « Pourtant, cette rupture dans les pratiques ne saurait être une évidence pour les enseignants interrogés, dans la mesure où l'accueil d'un enfant handicapé relève d'actions et de préoccupations complexes et polymorphes. » (Bedoin, 2016, p. 141). L'obligation d'inclusion expose particulièrement la crèche et l'école maternelle, dans la mesure où elles accueillent de jeunes enfants – de 0 à 6 ans –, donc souvent avant que le diagnostic ne soit posé : « les écoles maternelles, elles sont aux premières loges [...] pour mettre le doigt sur le handicap, la gestion du handicap, et les moyens ne sont pas donnés » (directrice maternelle 1) » (ibid.). Deux cas de figure existent : l'accueil d'un enfant dont la situation de handicap est connue et reconnue, d'une part, et d'autre part l'accueil d'un enfant dont le diagnostic du handicap n'est pas posé. Sans surprise, il ressort de nombreux témoignages et de l'expérience « qu'il vaut mieux connaître en amont le type de handicap de l'enfant, – même s'il celui-ci est lourd – plutôt que

---

<sup>4</sup> modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 24 JORF 24 avril 2005

*de rester dans l'ignorance. Cela permet une prise en charge précoce et une meilleure adaptation de la structure.* » (Bedoin, 2016, p. 143). Il n'en reste pas moins que la crèche ou l'école maternelle sont les premiers lieux de socialisation de l'enfant. Les professionnels de la petite enfance ont la délicate tâche d'amorcer le dialogue avec les familles à partir d'observations réalisées sur le terrain. Certains enfants ne fréquentant pas la crèche, l'école maternelle devient alors le premier révélateur de l'adaptation de l'élève au cadre et de ses comportements au sein d'un groupe. « *Dans bien des cas, à l'école maternelle spécialement, les professionnels se trouvent en position délicate (...) les situations balisées au préalable sont rares.* » (Mazereau, 2016, p 194-195). Dans ce cas, les professionnels doivent composer au mieux avec la situation. Nous verrons comment dans la partie "Résultats" de ce mémoire. Néanmoins, on peut d'ores et déjà affirmer, après enquête, que « *la volonté d'accueillir n'est pas en cause, ce sont les conditions de cet accueil qui sont interrogées* » (Bedoin, 2016, p. 141).

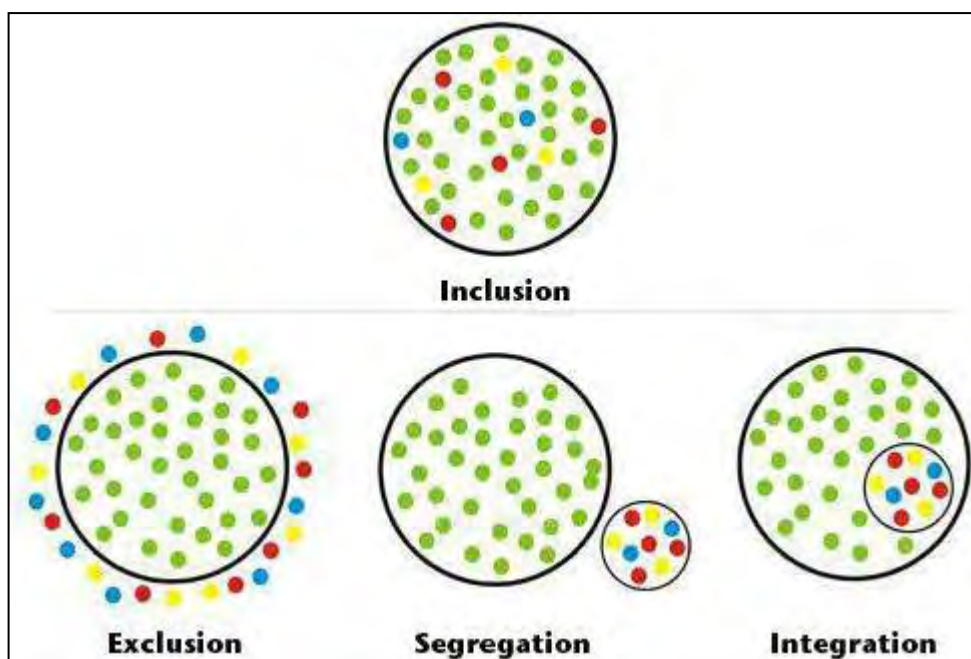
## 2.2. Inclusion

Depuis la loi du 11 février 2005 pour « *l'Égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » (loi n°2005-102), la notion d'inclusion est omniprésente. Cette loi est en effet « *l'aboutissement d'évolutions théoriques, sémantiques et éthiques autour de la problématique du handicap* ». Mais cette nouvelle politique du handicap, ou plutôt les termes sous-jacents, sont sujets à controverse. Deux camps s'opposent : pour certains, l'inclusion n'induit qu'un changement de terminologie, consistant à substituer au terme d'intégration celui d'inclusion, diffusé par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco) à partir de la déclaration de Salamanque (1994). Ainsi, Jean-Marie Gillig dénonce « *l'illusion inclusive ou le paradigme artificiel (...) qui n'ont aucunement influencé les pratiques effectives* ». En revanche, pour d'autres, l'inclusion implique un réel changement de perspective. En effet, une analyse des termes l'explique aisément : l'intégration repose sur une conception déficitaire du handicap qui est perçu comme un manque. « *La différence dont est porteur l'enfant handicapé doit s'effacer au profit d'une normalisation : « c'est sur [les élèves] que repose l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement* ». *A contrario, l'inclusion tient compte de la dimension sociale du handicap : elle est fondée sur la reconnaissance de la diversité et l'accueil de tous les élèves à l'école quel que soit leur handicap* » (Bedoin, 2016, Introduction).

Dans le champ scolaire, l'inclusion revient, selon Serge Thomazet (2008), à demander « à l'école de se modifier structurellement et pédagogiquement pour remplir sa mission auprès des enfants qui n'ont pas toutes les habiletés nécessaires pour recevoir les enseignements comme on les dispense actuellement. » (cité par Bedoin, 2016, Introduction). C'est pourquoi l'école inclusive, par opposition à l'école intégrative comporte « une radicalité dans son principe et dans les pratiques qu'elle appelle » (Bedoin, 2016, Introduction). Pour être plus précise, dans le champ scolaire :

- l'intégration « ou insertion prévoit un ajustement du lieu d'accueil : par exemple l'accessibilité l'aménagement de l'espace de travail scolaire, la définition d'emplois du temps adaptés, la mise en œuvre de projets pédagogiques individualisés, etc. Il s'agit pour l'institution d'assimiler les cas singuliers dans le cadre général de son fonctionnement. Moyennant ces adaptations, on attend de l'enfant qu'il se conduise en élève dans un lieu prévu pour des enfants typiques. » (Detraux, 2001, p. 443, cité dans *Petite enfance et handicap*, p. 123).
- l'inclusion inscrit « la diversité intra et interindividuelle comme une règle humaine naturelle. Le système d'accueil et d'éducation est d'emblée conçu pour que « tous [les membres du groupe], quelles que soient les caractéristiques individuelles de ceux-ci, vivent ensemble » (ibid.).

Le schéma suivant est fréquemment utilisé pour illustrer ces propos.



Source : <http://www.special-education-degree.net>



Les deux piliers de la loi de 2005 sont l'accessibilité et la compensation.

- L'accessibilité, c'est garantir l'accès à tout pour tous : *« avoir accès, au même titre que les autres, à l'environnement matériel, aux transports, au cadre bâti, aux lieux publics, aux technologies et aux systèmes d'information et de communication, à l'éducation ainsi qu'aux loisirs, aux vacances, aux sports, à la culture, aux soins et à bien d'autres installations, services et produits. »* (Chossy, 2011, p. 110).
- Compenser, c'est équilibrer un effet par un autre, neutraliser un inconvénient, proposer un dédommagement ou satisfaire plus que nécessaire un besoin pour remplacer l'inassouvissement d'un autre besoin.<sup>5</sup> La compensation dans le champ du handicap peut-être financière (Prestation de Compensation du Handicap - PCH), technique, humaine... Pour exemple, la PCH a bénéficié en 2011 *« à plus de 100 000 personnes pour un montant de 850 euros par mois en moyenne »*. Elle contribue *« aussi au financement d'aides techniques, d'aménagement de logement ou de véhicule, de frais exceptionnels ou d'aides animalières. »* (Chossy, 2011, p. 71).

Janner-Raimondi (2016) pointe la complexité de la politique d'inclusion en France, et notamment le fait que *« si la loi parle de scolarisation, elle n'emploie pas explicitement le concept d'inclusion. Il faut attendre la circulaire du 17 juillet 2009 pour qu'apparaisse ce mot, alors même que l'idée d'une éducation pour l'inclusion fut adoptée lors de la conférence mondiale à Salamanque (1994), puis au Forum mondial sur l'éducation à Dakar (2000) »* (p. 166). L'inclusion préconisée par la loi de 2005 s'applique donc évidemment à l'école. Faut-il rappeler, comme l'a fait Bengt LINDQUIST, rapporteur spécial de l'ONU, que *« ce sont tous les enfants et adolescents qui ont droit à l'instruction et non notre système scolaire qui a droit à un certain type d'enfants »* (cité par Chossy, 2011, p. 31) ? Doit-on également rappeler ce triste constat : *« Le cumul de la déficience et du handicap social rend encore plus compliqué les tentatives de scolarisation »* (Chossy, 2011, p. 33) ? Le handicap est en effet souvent doublé d'un handicap social : *« Le handicap ne se réduit plus au fait d'être substantialisé dans l'individu lui-même, mais est également considéré sous l'angle des influences sociales des groupes d'appartenance et des conditions matérielles et économiques qui lui sont faites. »* (Bedoin, 2016, Introduction). C'est cela que la société d'aujourd'hui est appelée à changer. C'est dans ce cadre qu'a été créée la loi du 11 février 2005. Cette dernière ouvre un droit à la compensation quels que soient l'origine et la nature de la déficience, l'âge ou le mode de vie

---

<sup>5</sup> Définition générale, non spécifique au handicap. D'après le Larousse

(article 11), ainsi qu'un droit à la scolarisation en milieu ordinaire pour tout enfant porteur de handicap dans l'école la plus proche de son domicile, dans « *son établissement de référence* » (article 19).

L'inclusion est « *prescriptive aux vues des conditions de l'obligation éducative en France, elle concerne donc prioritairement les enfants âgés de 6 à 16 ans – l'obligation éducative s'appliquant à la rentrée scolaire de l'année civile des 6 ans* » (Bedoin, 2016, Introduction). Mais même si la scolarisation des moins de 6 ans n'est pas visée explicitement, ce texte de loi rappelle néanmoins que le droit à la compensation pour l'enfant handicapé « *consiste à répondre à ses besoins, qu'il s'agisse de l'accueil de la petite enfance, de la scolarité, de l'enseignement, de l'éducation* » (article 11). En maternelle, nous nous situons dans le cadre de la Petite Enfance. Or cette période de 0 à 6 ans concentre « *des moments décisifs, tels que la prise de conscience, le diagnostic et l'aménagement de l'environnement familial et éducatif de l'enfant (Herrou et Korff-Sausse, 1999). Cette phase est déterminante pour préparer l'accueil et le suivi de l'enfant nécessaire à son développement psychomoteur, affectif, social et cognitif. C'est aussi à ce stade que s'articulent les approches éducative, médicale et médico-sociale au sein des structures dites ordinaires – crèches et écoles maternelles – et/ou spécialisées – Centres d'action médico-sociale précoce (CAMSP), Centres médico-psychologiques (CMP) et Centres médico-psycho-pédagogiques (CMPP).* » (Bedoin, 2016, Introduction). Il s'agit de construire un projet de vie cohérent et adapté pour le jeune enfant en situation de handicap.

L'école doit être au centre des préoccupations. Pour le comprendre, il suffit d'avoir conscience que :

- 1) L'école structure « *l'enfant, lui donne accès aux apprentissages mais également le forme au respect de la différence* »
- 2) L'école accueille « *les enfants singuliers, permet le brassage social, ouvre les yeux sur un avenir commun* »
- 3) L'école forme, « *mène à la réussite mais surtout à l'épanouissement.* »

Enfin, malgré ces mesures d'inclusion dans la société, de nombreux progrès restent encore à faire sur la perception du handicap. Chossy le dénonce : le vocabulaire du handicap « *est très largement colonisé par le jargon sanitaire et médico-social (...) on parle avec excès de la prise en charge de la personne alors qu'il serait plus juste de parler de sa prise en compte. La prise en charge ramène à la notion de fardeau lourd, encombrant, malaisé à manipuler et*

*qui cause de l'embarras alors que la prise en compte évoque la personnalité et l'intérêt que l'on doit porter à l'autre, c'est une forme de considération, on tient compte de ses besoins, de ses demandes et de sa vie. Nous devons passer de l'époque de la prise en charge à l'ère de la prise en compte, passer de l'assistanat à l'accompagnement.* » (Chossy, 2011, p. 13)

Charles Gardou défend également une « *promotion résolue des ressources de l'enfant* » (2006c, p.95), c'est-à-dire un regard sur la personne handicapée à partir de son développement global, et non à partir de ses manques. Autrement dit, « *il s'agit ainsi de restaurer l'enfant dans ses compétences, en substituant au raisonnement fondé sur la déficience et ses limitations une vision positive qui mette l'accent sur ses potentialités.* » (Ebersold, 2007, p. 161). Pour ce faire, il faut effectuer « *le passage de la vision en creux à la valorisation des reliefs* » (Gardou 2006c, p 95-96) », ce qui « *permet de comprendre que le sujet n'est pas handicapé en soi mais toujours par rapport aux autres. (...) Cette approche rappelle qu'une personne n'est jamais handicapée dans l'absolu, mais par rapport à des normes, dans une situation donnée. Le vocable situation de handicap suppose de se centrer sur l'environnement et non plus sur la personne* » (Thouroude, 2016, p. 82).

Certains auteurs dénoncent, sans appel, ces limites. Ces questions interrogent sur l'effet "vitrine" de cette politique : « *L'école inclusive n'entreprendrait-elle pas l'illusion d'être capable d'intégrer les différences dans le grand tout de la normalité ? (...) Ne faudrait-il pas considérer également des situations et des besoins spécifiques qui peuvent conduire, dans certains cas, à opter pour une scolarisation en milieu adapté ?* » (Janner-Raimondi, 2016, p.171). En même temps, à l'inverse, Charles Gardou écrit que « *les structures à part sont une alternative trop commode et constituent souvent, sous des alibis de traitement et de compensation, une forme de sélection et de ségrégation.* » (1998, p. 4). Pour lui, « *alors qu'une embellie semblait possible en prenant en compte les interactions entre tous les enfants en milieu scolaire, les logiques financières auraient eu raison des raisonnements ségrégatifs* ». On peut donc en conclure que des efforts sont encore à fournir dans de nombreux cas, et ce de manière éthique et responsable, et non en fonction de logiques simplement appliquées.

Concernant le terme d'inclusion à l'école, J.- F. Chossy dans son rapport, va plus loin en affirmant que « *greffer de l'inclusion à la scolarisation, c'est finalement se préparer à un rejet puisque le résultat en sera une fois de plus la stigmatisation.* ». Pour lui, il faudrait simplement parler de scolarisation. Il explique « *on peut entendre qu'il faut vivre en société d'inclusion par opposition à l'exclusion, (...) mais en matière d'école ou d'éducation* » il faudrait « *n'évoquer que la scolarisation sans la qualifier ni d'intégrative, ni d'inclusive. Le*

*plus simple des mots est celui qui s'applique à chacun sans exclusion, c'est-à-dire sans rien rejeter ni personne. »* (Chossy, 2011, p. 14). Tout cela contribuerait pour l'enfant handicapé « *à l'amélioration de la teneur de ses relations avec les autres, on passe du particularisme à l'ordinaire de la vie et on l'aide surtout à bénéficier de l'égalité des chances en le mettant sur la même ligne de départ que tous les autres. »* (Ibid.).

### 2.3. Le « pari d'éducabilité »

Le concept de départ autour duquel s'articule ce mémoire est un postulat fondamental des enseignants (et de tout éducateur), hérité des philosophes des Lumières du XVIII<sup>ème</sup> siècle : il s'agit du principe d'éducabilité. Il s'agit de penser que tous « *les êtres qu'on veut éduquer sont éducatibles* » (Meirieu, article "éducabilité" sur son site Internet). Sans ce principe, à quoi bon enseigner ? Sans lui, pas de défi à relever, c'est avoir bien peu confiance en l'intérêt d'une scolarisation, et l'écueil menaçant est celui du service minimum, en-dessous des exigences institutionnelles. Audigier, Tutiaux (2010) expliquent ce principe fondamental de l'éducabilité : « *Le système doit tout mettre en œuvre, par la différenciation et des soutiens spécifiques si nécessaires, pour assurer chez chaque élève l'apprentissage et la maîtrise des fondements indispensables. Ceux-ci doivent être identifiés et décrits et des instruments validés doivent être mis à disposition pour s'assurer de leur maîtrise dans des dispositifs d'évaluation formative* » (p. 72-73).

Meirieu va plus loin, il parle de « *pari de l'éducabilité* ». Il expose ses arguments : « *Ce pari de l'éducabilité m'est apparu (...) éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain. De même que m'est apparue sa portée heuristique : c'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir. (...) elle profite à la fois aux enfants pour lesquels on fait ce pari, mais également aux autres parce que, plus on va vers ces enfants difficiles, plus on est amené à inventer des outils et des dispositifs qui vont pouvoir être réinvestis avec les autres enfants* » (2008, p. 3). Ceci est transposable aux compétences de l'enseignant : plus il cherche, plus il trouve, et plus il accroît ses compétences... Nous insistons ici sur le côté positif, bénéfique des "difficultés" : en apprenant à les détourner, voire les vaincre, on s'arme en vue de prochaines difficultés. Certes, parfois c'est réellement un défi de distinguer les progrès envisageables et réalistes à viser, d'où la notion intéressante de « *pari* » de l'éducabilité. Pour Meirieu, cela lui paraît incontournable pour les enseignants : « *Il faut changer de métier si on ne croit pas que tous les*

*élèves sont éducatifs* ». Mais dans certains cas, comme ceux qui vont nous intéresser, lors de difficultés qui se pérennisent, on pourrait entendre que l'enseignant perde de vue ce postulat, voire n'y croit plus inconditionnellement...

## 2.4. Différenciation pédagogique

Pour proposer un enseignement correspondant le plus au niveau initial et aux capacités de chaque élève, y compris ceux présentant des BEP, l'enseignement peut tenter de varier ses approches en pratiquant ce qu'on nomme "la différenciation". Celle-ci est largement répandue aujourd'hui, et une multitude d'auteurs et d'ouvrages la déclinent sous tous ses aspects. J'ai retenu le chapitre sur les rituels dans le livre de Sophie Briquet-Duhazé, *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle* (2005). J'ai sélectionné l'ouvrage québécois *Enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers* de Cheryll Duquette et Lyne Legault (2014) qui contient des données sur les différentes phases d'action du professeur, du repérage des difficultés à la mise en place de stratégies de compensation et détournements. *100 idées pour aider les élèves en difficulté à l'école primaire* d'Isabelle Deman (2010) et *L'aide aux enfants en difficulté à l'école* de Jean-Marie Gillig (1998) occupent la même fonction, si ce n'est que le dernier dédie un chapitre à la maternelle, et que tous deux sont profondément axés sur le côté pratique. *La Pédagogie de l'inclusion scolaire*, ouvrage dirigé par Nadia Rousseau, (2011) est intéressant pour avoir des idées concernant cette pédagogie spécifique, qui peut s'appliquer bien évidemment même lorsque l'inclusion n'est pas explicite – dans le cas où le handicap n'est pas reconnu par exemple. Nous allons tenter d'être assez synthétique à ce sujet<sup>6</sup>, car elle n'est qu'un pan de l'étude. Néanmoins, elle est essentielle. Elle figure dans le référentiel des compétences des enseignants, qui stipule que l'enseignant doit « *prendre en compte la diversité des élèves* » (6), c'est-à-dire « *savoir prendre en compte les différences entre enfants* » et « *savoir repérer chez l'enfant des troubles ou des déficiences, notamment les troubles spécifiques du langage* ». Il est également mentionné que tout enseignant doit « *différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun* » et « *adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers* ».

« *Différencier c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la*

---

<sup>6</sup> Les nombreuses références citées ont été trouvées sur Internet, sur des sites que je mentionne en sitographie. Ceux-ci ne précisait pas toujours l'année de la citation, et encore moins la page de référence de l'œuvre. En réalité, certaines sont devenues des lieux communs, que l'on cite à loisir quand on évoque ce vaste sujet, tout en citant bien sûr les auteurs qui en sont la propriété.

*collectivité* » (Meirieu, 1987, Introduction). Cela illustre bien l'approche nécessaire des difficultés par les enseignants que je voudrais souligner dans le cadre de ma recherche. L'enseignant a en premier lieu une possibilité d'agir : il doit différencier ses pratiques, de manière à prendre soin de faire évoluer chacun de ses élèves, et ce jamais au détriment des autres. La plupart des idées ou outils proposés visent une efficacité de cette pratique.

« *La pédagogie différenciée est une méthodologie d'enseignement et non une pédagogie. Face à des élèves très hétérogènes, il est indispensable de mettre en œuvre une pédagogie à la fois variée, diversifiée, concertée et compréhensive. Il doit y avoir une variété de réponses au moins égale à la variété des attentes, sinon le système est élitiste.* » (De Peretti, 1992). On emploie donc actuellement plus volontiers l'expression "différenciation pédagogique". Cette dernière « *n'est pas (uniquement) une pédagogie différenciée* », laquelle renvoie « *à l'idée d'une méthode nouvelle s'inscrivant dans la suite de celles qui l'ont précédée (pédagogie par objectifs (...), pédagogie institutionnelle, etc...)*. Elle rentre ainsi dans le jeu des modes successives en pédagogie... et risque, du coup, d'être vite remplacée par la mode suivante ! ». En revanche, la « *différenciation pédagogique suggère plutôt la mobilisation d'une diversité de méthodologies. Davantage qu'une méthode, cela évoque une attitude, une posture de l'enseignant pour mieux gérer de façon anticipée et calculée un ensemble de ressources, afin d'optimiser les prises de décisions.* » (IEN Carpentras). Meirieu le redit : la différenciation pédagogique « *est moins un système qu'une démarche* ». Astolfi résume bien cette approche complexe de l'enseignement : « *Diversifier sa pédagogie, c'est s'interroger sur l'éventail des démarches simultanément possibles* ». Différencier c'est donc « *une démarche qui consiste à mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement afin de permettre à des élèves d'âges, d'aptitudes, de compétences et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative.* » (Conseil supérieur de l'éducation 1993, d'après Legrand 1973).

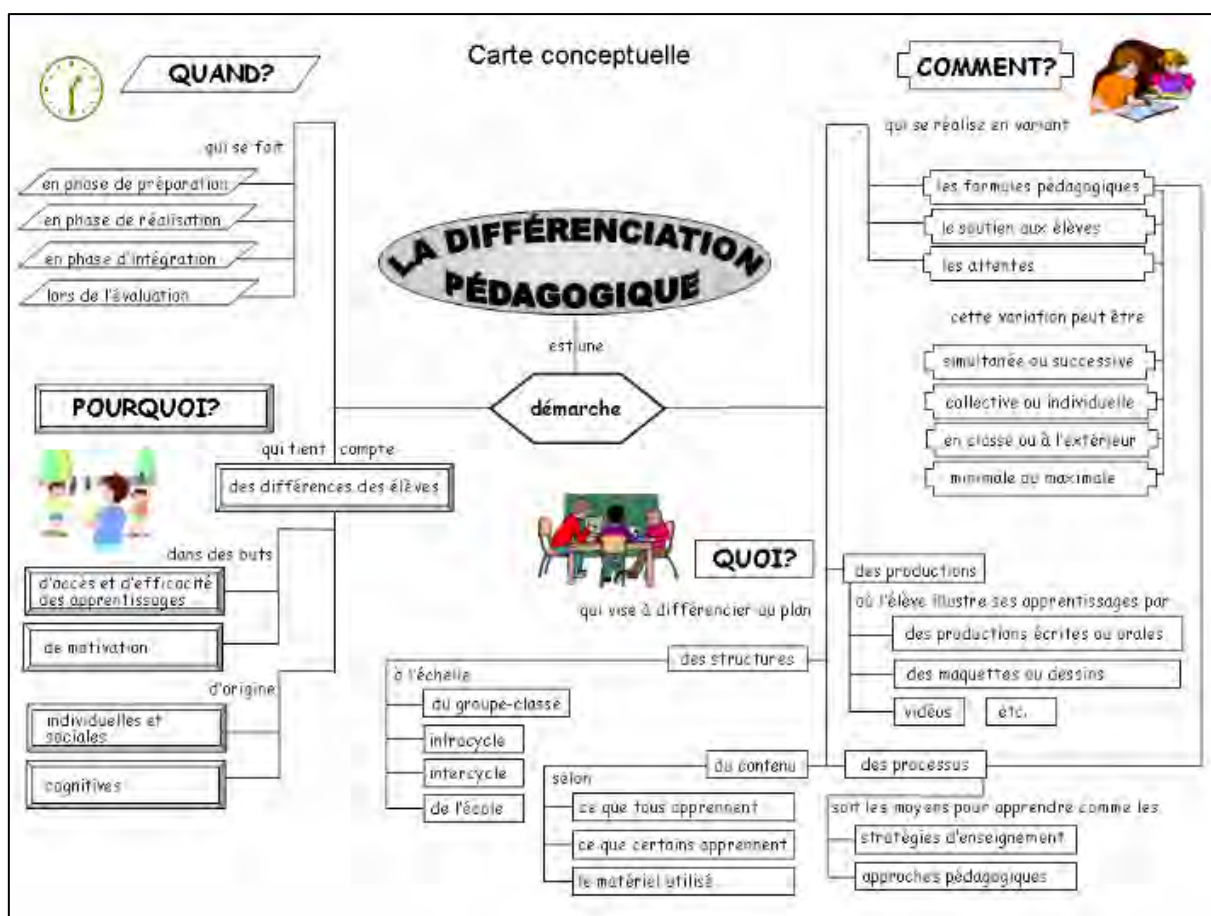
Les raisons de la différenciation ne sont plus à démontrer. On ne s'attardera pas sur les postulats de Burns<sup>7</sup>, qui rappellent ce qui est aujourd'hui devenu évidence, et provoquent une rupture avec l'enseignement classique "traditionnel", frontal et simultané. « *Différencier, c'est*

---

<sup>7</sup> Edités dans *Essor des didactiques et des apprentissages scolaires* de JP Astolfi (1995), les 7 postulats de Burns sont qu'il n'y a pas deux apprenants qui : 1) progressent à la même vitesse, 2) soient prêts à apprendre en même temps, 3) utilisent les mêmes techniques d'étude, 4) résolvent les problèmes exactement de la même manière, 5) possèdent le même répertoire de comportements, 6) possèdent le même profil d'intérêt, 7) soient motivés pour atteindre les mêmes buts.

rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 2010). En fait, la différenciation est aux antipodes de la standardisation et des approches pédagogiques uniques qui s'appliquent de la même manière et simultanément à tous.

Cette carte conceptuelle résume bien la démarche de différenciation pédagogique et les aspects qu'elle revêt.



**Carte conceptuelle de la différenciation pédagogique (2005, CRCP, p. 20)**

Evidemment, différencier « *ce n'est pas renoncer à élaborer des programmes rigoureux, des méthodes bien construites, des principes pédagogiques clarificateurs* » (Meirieu). Au contraire, la différenciation pédagogique nécessite un fort investissement de la part de l'enseignant.

Un des sous-groupes de la différenciation est l'adaptation. Les pratiques d'enseignement adaptées désignent – d'après Deaudelin et al. (2007) – l'ensemble des actions observables ou non d'un professionnel. Ces pratiques sont incluses dans la planification de l'action, lors de l'action en présence des élèves ou lors de l'évaluation a posteriori de cette action. Elles visent l'ajustement de l'enseignement aux BEP d'un élève en contexte d'inclusion.

Un groupe de travail québécois a mené une recherche-action sur la différenciation pédagogique (2007). Ils en déduisent qu'une « *action de différenciation pédagogique peut être située sur un continuum allant de la variation à l'adaptation, selon, notamment, qu'elle s'adresse à un nombre plus ou moins grand d'élèves, qu'elle implique la concertation d'un nombre plus ou moins important d'intervenants ou des modifications, ou non, aux prescriptions du programme d'études* ». Le schéma et les commentaires qui l'accompagnent (cf. annexes F.) visent à expliciter la différence entre la variation et l'adaptation. On retiendra que la première peut concerner *a priori* tous les élèves qui en ont besoin, tandis que la seconde est à destination d'un élève à BEP. La conclusion de cette étude est univoque : « *aucune action de différenciation pédagogique n'est supérieure à une autre. Chaque situation pédagogique exige des pédagogues qu'ils cherchent à connaître et à harmoniser les composantes et relations de celle-ci de la façon la plus susceptible de favoriser l'apprentissage* ».

Un second groupe de travail québécois a mené une autre étude, intitulée *La différenciation pédagogique : théories et applications* (2005). Dans ses injonctions définissant la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999), le ministère québécois précise qu'une « *école adaptée à tous ses élèves définit son orientation fondamentale ainsi : aider l'élève handicapé (...) à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification* » (p. 17). À cette fin, ce document précise que « *cette réussite éducative pourra se traduire différemment* » selon les besoins ; selon 6 voies d'actions à privilégier, dont en voici cinq :

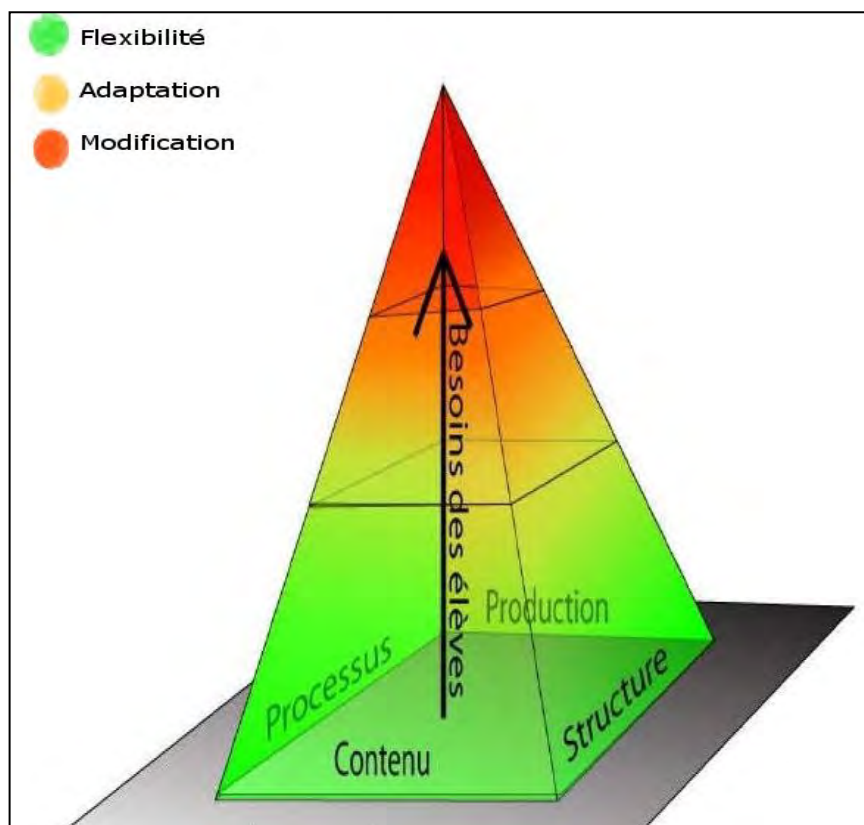
- *Reconnaître l'importance de la prévention ainsi que d'une intervention rapide (...)* ;
- *Placer l'adaptation des services éducatifs comme première préoccupation (...)* ;
- *Mettre l'organisation des services éducatifs au service des élèves handicapés ou en difficulté en la fondant sur l'évaluation individuelle de leurs capacités et de leurs besoins, en s'assurant qu'elle se fasse dans le milieu le plus naturel possible de leur lieu de résidence et en privilégiant l'intégration à la classe ordinaire;*
- *Créer une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté intervenant auprès des jeunes et les partenaires (...)* ;



- *Se donner des moyens d'évaluer la réussite éducative des élèves* » sur tous les plans et « *d'évaluer la qualité des services et de rendre compte des résultats* » (p. 12).

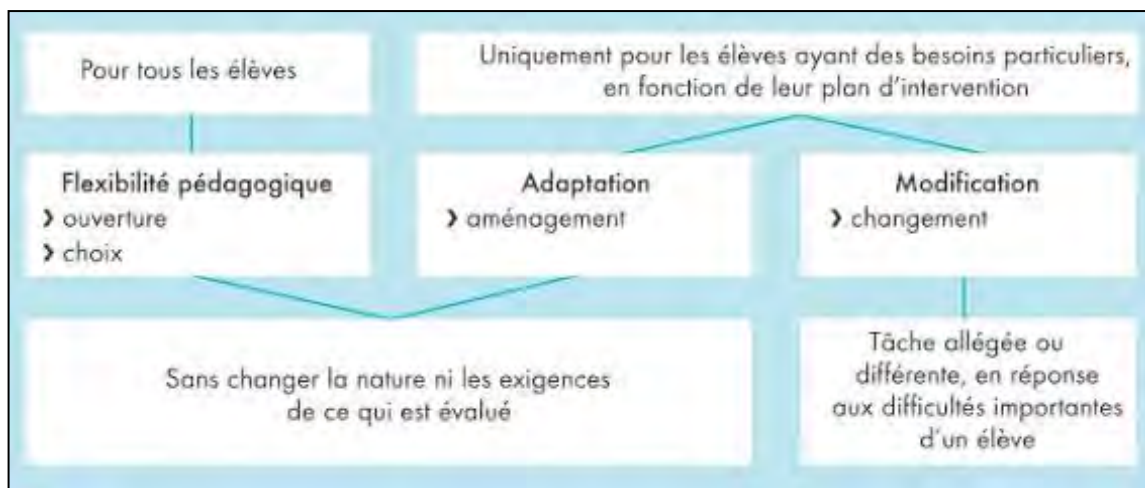
Malgré la grande densité de l'extrait, il me paraissait opportun de l'y faire figurer dans le corps de ce mémoire, car il insiste sur : la grande vigilance pour une meilleure précocité de repérage, l'adaptation pour un meilleur accueil des élèves à BEP, mais surtout une coopération entre services éducatifs qui convergent tous vers ce même but. A mon sens, ces éléments sont déterminants pour une meilleure prise en compte de tous les élèves.

Enfin, ce texte québécois propose trois axes gradués de différenciation lors de l'évaluation : la flexibilité, l'adaptation ou la modification. Voici deux schémas synthétiques récapitulatifs (cf. annexes G pour plus de détails).



*La pyramide de la différenciation*

d'après le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, 2006)



*Trois formes de différenciation en évaluation*

d'après le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, 2006)

En bref, qu'elle soit sous-définie selon les différents termes français (variation, adaptation) ou québécois (flexibilité, adaptation, modification), la différenciation pédagogique vise toujours « à tenir compte des différences individuelles chez les élèves, et ce, qu'elles soient d'origine cognitive, affective ou sociale, pour permettre à chacun d'aller le plus loin possible dans l'acquisition de connaissances et dans le développement de ses compétences » (MEQ, 1999, p. 22).

## 2.5. Troubles du Spectre Autistique

Cette citation met en évidence notre méconnaissance du sujet, et c'est la raison pour laquelle nous devons nous renseigner : « dans l'imaginaire collectif, le terme « autisme » renvoie simultanément à un développement exagéré de la vie intérieure et à la perte du contact avec la réalité extérieure. (...) La pathologie autistique s'avère bien différente de cette représentation. Les jeunes autistes n'ont pas vraiment, la plupart du temps, « décidé » de se retirer du monde ; ils rencontrent plutôt beaucoup de difficultés à y entrer. Une des missions de l'école est alors, grâce à des démarches et des outils adaptés, de permettre à ces élèves « pas comme les autres » de prendre un minimum de repères dans leur environnement – en particulier leur environnement humain, dont ils ont du mal à discerner la logique communicationnelle. » (CNDP, 2009, p. 8).

Note de précaution : A défaut d'être exhaustive sur le sujet – ce qui est proprement impossible tant il est vaste –, je vais tenter d'être synthétique à partir de mes nombreuses lectures sur le sujet, parmi lesquelles on trouve l'intervention du Dr Rosier – Médecin Psychiatre responsable du CRAHN – (2016), les documents de synthèse de la Haute Autorité de Santé (HAS), de la Fédération Française de Psychiatrie (FFP), de la Classification Internationale des Maladies (CIM), des guides publiés par le Ministère de l'Education Nationale, des nombreuses associations sur l'autisme, etc.

### 2.5.1. Une première définition

La classification de référence en France pour les Troubles Envahissants du Développement (TED) est la Classification Internationale des Maladies (CIM-10, en lien avec l'OMS – Organisation Mondiale de la Santé). Ils y sont classés dans les troubles du développement psychologique, et ainsi définis : *« les TED sont un groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations »*. Ils *« regroupent des situations cliniques diverses, entraînant des situations de handicap hétérogènes »*. Cette diversité clinique peut être précisée sous forme de catégorie proposées par la CIM-10 : *« autisme infantile, autisme atypique, syndrome de Rett, autre trouble désintégratif de l'enfance, hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés, syndrome d'Asperger, autres troubles envahissants du développement et trouble envahissant du développement, sans précision »* (d'après le dossier HAS, 2012).

Les TED sont des troubles d'apparition précoce avant trois ans invalidant le développement. Ce sont des troubles neuro-développementaux, dus notamment à un développement atypique de la connectivité des neurones, caractérisés par la (célèbre) « triade » définie en 1983 par Lorna Wing, psychiatre au National Autistic Society's et mère d'un enfant autiste :

- altération qualitative des interactions sociales
- altération qualitative de la communication
- intérêts restreints et stéréotypés.

Le schéma suivant tente de réunir et de résumer ce que ces catégories désignent.

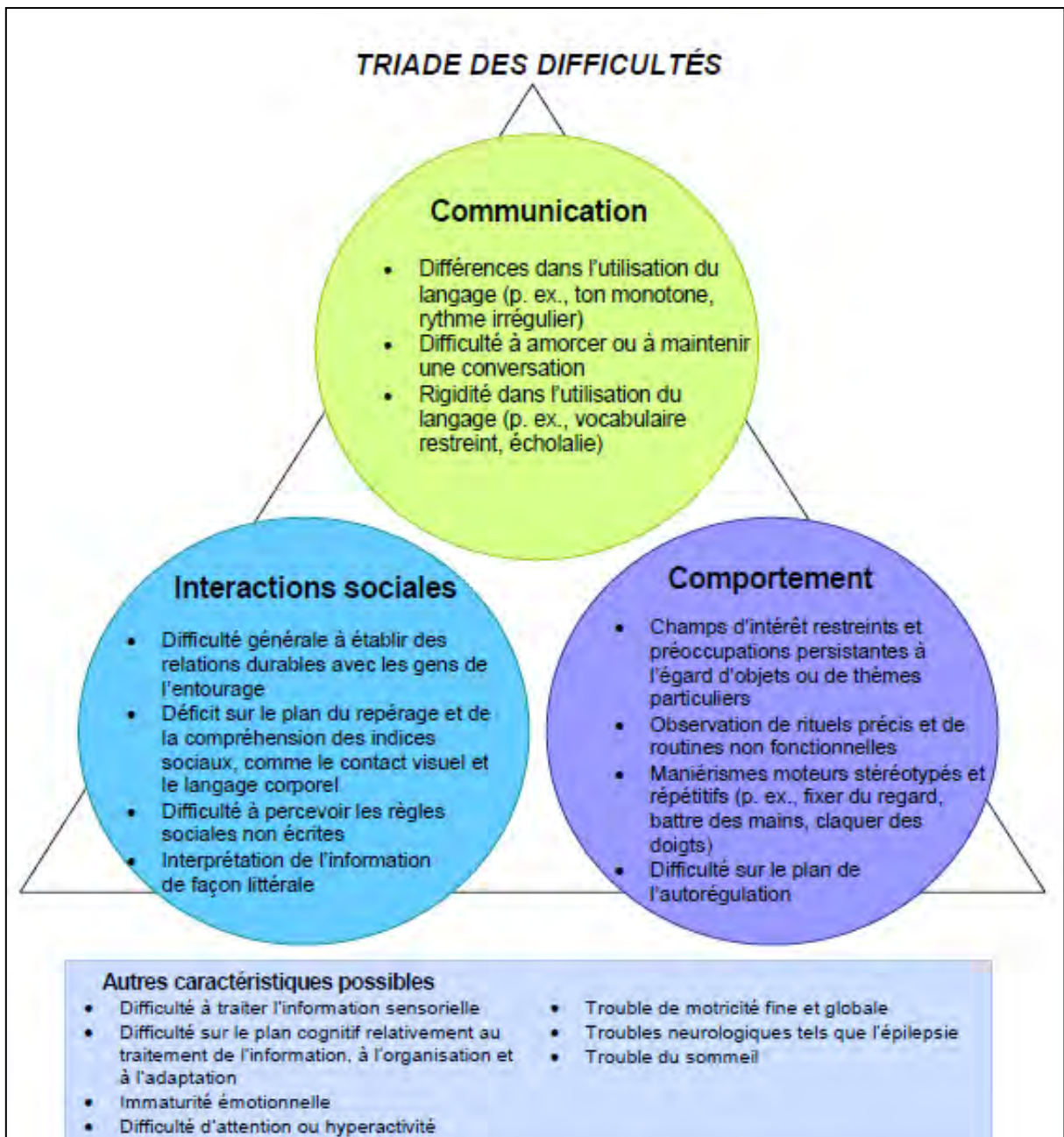


Schéma extrait du *Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire*

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

(cf. annexes L – autres infographies sur ce sujet)

Ceci a de nombreuses répercussions au quotidien. Malgré l'existence de ces caractéristiques communes, les manifestations de l'autisme sont très hétérogènes : le handicap peut être très profond, avec par exemple une absence totale de communication verbale et à un autre extrême, le langage très élaboré et précis peut parfois être associé à des capacités intellectuelles hors du commun. On peut noter cependant que 60% des personnes avec autisme ont un handicap dit "moyen", 20% dit "léger" et 20% dit "sévère".

Les symptômes comportementaux du spectre autistique varient fortement d'un individu à l'autre mais également chez une même personne au cours du temps. Par exemple, chez une même enfant, les manifestations de l'autisme peuvent évoluer favorablement ainsi : progression d'une forme sévère d'autisme à une forme plus légère avec l'émergence du langage, de la lecture et de l'écriture, la diminution importante des comportements inadaptés...

Il y a eu une première évolution très importante au fil des ans sur ce sujet. Dans les années 1960, l'autisme fait partie des psychoses et il a une prévalence de 1 à 4/ 10 000. Il est toujours sévère, considéré comme incurable, et surtout mis sur le compte des parents, voire de la mère. Depuis, on sait que l'autisme et les TED/TSA sont des troubles neuro-développementaux à facteurs génétiques. L'estimation de sa prévalence est passée de 6 à 7/1000 soit 1% de la population en 2012, à 2,4% de la population en 2015. Il y a une plus grande variabilité clinique ; et on sait surtout aujourd'hui que **des améliorations sont possibles avec des interventions précoces.**

Après le DMS V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), classification américaine "concurrente" du CIM, publié en 2017, **la CIM-11 devrait définir** prochainement (courant 2017), **les Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)**. Les personnes avec un TSA seront répertoriées selon deux catégories : TSA de haut niveau de fonctionnement ou TSA de bas niveau de fonctionnement. Les difficultés au quotidien des personnes avec un TSA seront répertoriées selon trois degrés de gravité, donc une notion d'intensité (léger – moyen – sévère). Le seuil entre le « normal » et le « pathologique » est la notion de handicap par rapport à l'exigence de l'environnement. La mention "spectre de l'autisme" traduit cette variabilité. Un changement essentiel à noter est que **la Triade deviendra Dyade**, ne conservant donc dans la définition des TSA "que" les :

- **déficit de la communication sociale** : communication et comportements sociaux sont dorénavant conjoints et étant des composantes indissociables
- **comportements restreints et répétitifs**, avec introduction des particularités sensorielles parmi les critères diagnostiques

*« Le déficit social qui en résulte, si un accompagnement adapté n'est pas rapidement mis en place, peut prendre des formes très diverses :*

*– certains enfants refusent les contacts sociaux ; ceux-là sont dans l'isolement et correspondent à peu près à l'image type que l'on se fait de l'autisme ;*

- *d'autres ne refusent pas les relations mais n'en prennent pas l'initiative, adoptant une attitude passive qui décourage le contact ;*
- *à l'autre extrémité du continuum autistique, on rencontre des enfants qui recherchent le contact, initient des interactions, mais le font de manière dite « bizarre », en utilisant extrêmement peu les codes sociaux en usage. » (CNDP, 2009, p. 8)*

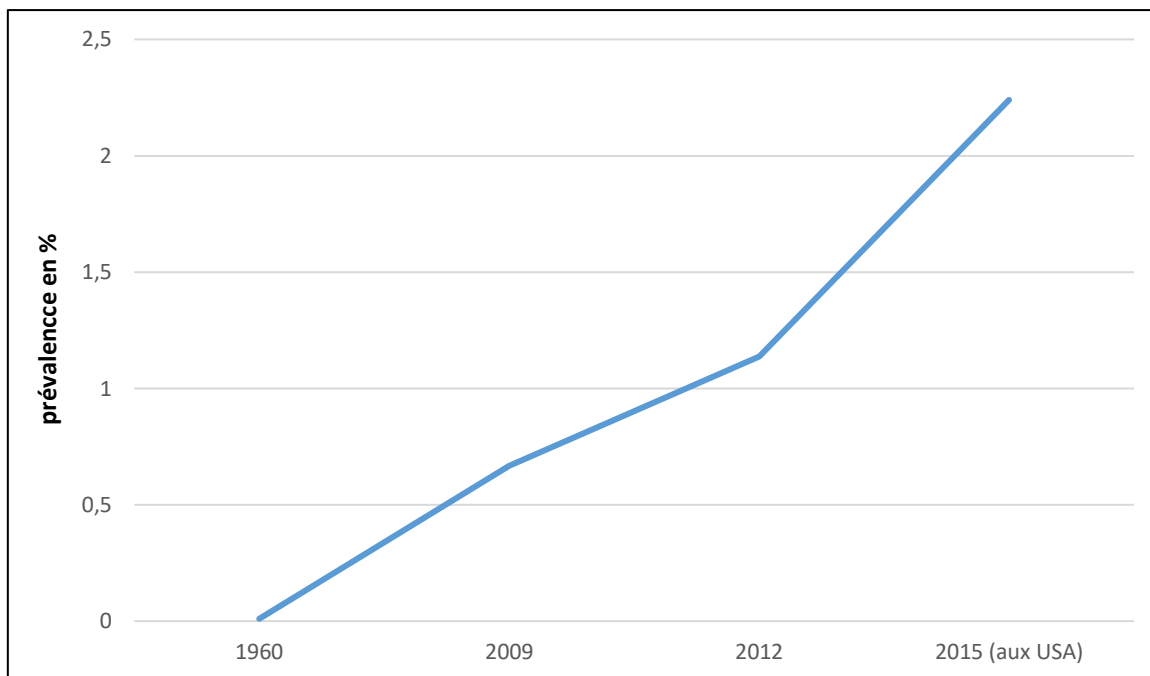
Chez les sujets présentant les symptômes de l'autisme, les stimuli auraient tendance à être appréhendés séparément. Or notre appréhension du monde repose sur la construction d'une perception globale permettant d'aller aux détails : si ceux-ci sont utiles, ils ne prennent sens que dans la globalité de leur ensemble. Au contraire, l'atteinte autistique « *impliquerait une pensée en détails qui gêne :*

- *l'apprentissage des fonctions exécutives (difficulté à maintenir l'attention sur la consigne du travail en cours et tendance à l'oublier ; difficulté à s'organiser dans la réalisation des tâches, à choisir entre les stratégies possibles) ;*
- *la construction du sens. » (CNDP, 2009, p. 14)*

Il faut signaler quelques particularités de fonctionnement : les fonctionnements cognitif et émotionnel ainsi que les fonctions motrices peuvent être touchés, selon une grande hétérogénéité, impactant la vie quotidienne de façon majeure. Les personnes atteintes de TSA éprouvent des difficultés à comprendre et à partager les émotions des autres mais aussi à exprimer et à réguler leurs propres émotions. Il faut noter que **les comportements problèmes ne sont pas une caractéristique de l'autisme, mais bien une conséquence des différentes difficultés déjà décrites.**

### 2.5.2. Prévalence

On assiste à une augmentation significative de la prévalence de l'autisme, comme le montre le graphique page suivante.



### Augmentation de la prévalence de l'autisme

(d'après données de l'HAS, et CDC, Centre de contrôle et prévention pour les maladies)

Aujourd'hui, en France, plus de 600 000 personnes sont porteuses de TSA, et particulier, entre 6 000 et 7 000 enfants sont susceptibles de TSA sur les deux millions d'habitants que compte (l'ancienne) Haute-Normandie. Les chiffres diffèrent selon les sources. Ainsi la prévalence de l'OMS en 2013 fait état d'un enfant sur 150, donc globalement une classe sur 4 ou 5 dans les écoles. De nombreux enseignants sont donc directement concernés dans leur carrière.



### Infographie extraite du site TSARA

(Troubles du Spectre Autistique et Recommandations aux Aidants)

Dans tous les cas on constate une augmentation significative de personnes avec TSA. Mais les causes de celle-ci ne sont pas établies. Elle pourrait être le reflet d'une meilleure description des troubles (et d'un élargissement de ceux-ci dans la classification) et d'une amélioration de la pose de diagnostic (moins de confusions avec d'autres déficiences intellectuelles). Mais on soupçonne également une réelle augmentation de la fréquence des troubles, en lien notamment avec des changements environnementaux favorisant l'autisme. De nombreuses recherches actuelles vont dans ce sens, et sont particulièrement orientés sur la contamination par certains polluants. Enfin, une plus grande médiatisation de l'autisme a eu lieu ces dernières années, ce qui entraîne plus de vigilance des parents.

### 2.5.3. Etiologie

Les origines des TED/TSA sont multiples. Premièrement, ils ont une **origine neuro-développementale**. Mais on est également sûr aujourd'hui d'une **forte implication de facteurs génétiques complexes**, qui ont des répercussions principalement sur les régions du cerveau qui sont importantes pour le développement des compétences sociales et de la communication.

Voici quelques données trop souvent méconnues. Premièrement, il est bon de préciser qu'il y a des personnes avec TED/TSA dans toutes les classes sociales. Nous connaissons actuellement quelques « facteurs de risque » :

- Le risque de développer un autisme augmente avec l'âge des parents. (cf. annexes M)
- Les TED/TSA sont 4 fois plus fréquents chez les garçons.
- Le risque de récurrence dans la fratrie augmente avec le nombre d'enfants porteurs de TED/TSA :
  - ✎ *4% si un garçon est déjà atteint*
  - ✎ *7% si une fille est déjà atteinte*
  - ✎ *25% à 30% si deux enfants sont déjà atteints*
- Il existe des risques pré et périnataux : agents viraux (rubéole), contact avec certains polluants... (Recherches en cours), agents toxiques, prise de certains médicaments (voir affaire de la Dépakine), prématurité,...

Il est aujourd'hui prouvé scientifiquement qu'il n'y a pas de lien mis en évidence entre l'autisme et une intolérance au gluten ou à la caséine du lait ; la vaccination du R.O.R. ; une intoxication au mercure et métaux lourds ; des attitudes parentales particulières.



Les facteurs psychologiques parentaux et les modalités d'interactions précoces n'expliquent en aucune façon la survenue de TED (HAS, 2010), ce qui autrement signifie que « *la théorie selon laquelle un dysfonctionnement relationnel entre la mère et l'enfant serait la cause du TED est erronée* ». Cette idée forte est à l'origine de nombreux cas dits de "maltraitance" psychologique pour les familles, car elle a été véhiculée par les psychiatres et psychanalystes pendant très longtemps. On trouve encore des témoignages allant dans ce sens, la France étant largement en retard pour la formation au diagnostic des TSA.

A ce jour, aucun test prénatal, sanguin, biomédical ou génétique n'existe pour dépister les TSA.

#### 2.5.4. Evolution des pratiques

Trois Plans Autisme se sont succédé en France.

Le premier Plan Autisme (2005-2007) a instauré la création d'un CRA au niveau régional, création de services et d'établissements adaptés et un ensemble de recommandations en matière de dépistage, de diagnostic et de prise en charge.

Le second Plan Autisme (2008-2010) a pris en compte la formation des professionnels et des intervenants, l'amélioration des conditions d'orientation des familles, la recherche scientifique à travers la création d'un corpus de connaissance commun, la diversification des méthodes de prises en charge innovantes.

Le troisième Plan autisme (2013-2017) est axé sur la combinaison du dépistage, diagnostic et prise en charge précoces. Il vise à limiter les ruptures dans les accompagnements, former les aidants familiaux ainsi que l'ensemble des intervenants en lien avec les connaissances actualisées (Formation continue et initiale) poursuivre la recherche et finalement mobiliser des acteurs très diversifiés.

De ces plans découlent quatre documents de référence qui visent à Harmoniser les connaissances actualisées et les pratiques recommandées : *Recommandations professionnelles pour la pratique du diagnostic de l'autisme* (FFP/HAS, juin 2005), *Etat des connaissances dans l'autisme et les autres troubles envahissants du développement* (HAS, janvier 2010), *Diagnostic et évaluation chez l'adulte* (HAS, juillet 2011), *Interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent* (HAS/ANESM, mars 2012). Cela me permet reprendre des éléments déjà mentionnés, en faisant ressortir l'évolution des connaissances.

Le premier instaure une classification de référence (CIM-10). Il précise que le **diagnostic est possible à l'âge de 2 ans**, et indique sa base (clinique – nosologique – fonctionnelle – troubles associés). Il rappelle qu'il faut associer la famille et l'enfant, et crée un protocole d'annonce, parmi lequel on demande la **remise d'un document écrit à la famille, l'annonce du diagnostic** dans un langage clair à la personne et sa famille, et on rend indispensable l'accord de la famille avant de transmettre une information à d'autres professionnels

Le second précise que les TED sont d'origine neuro-développementale, avec une forte implication de facteurs génétiques complexes ; et reconnaissent enfin que les facteurs psychologiques des parents d'un enfant avec TED ne peuvent en aucun cas expliquer la survenue d'un TED chez un enfant.

Le troisième pose un constat alarmant : de nombreux adultes potentiellement avec TED n'ont toujours pas été diagnostiqués. Un rappel non négligeable est alors fait : le diagnostic est **possible à tout âge**. Ce dernier se réalise dans une démarche clinique pluridisciplinaire, avec la même exigence diagnostique que ce qui se fait pour l'enfant. **L'importance des évaluations du fonctionnement et des comportements socio-adaptatifs sont soulignés.**

Enfin, le dernier document rappelle la **nécessité d'associer l'enfant et ses parents, d'évaluer régulièrement** le développement de l'enfant et son état de santé. Il propose un Projet de Services Individualisés précoces, globales et coordonnées (PPI) et des **interventions précoces**, globales et coordonnées. Il s'agit d'organiser des interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées. Il est souligné que **les prises en charges peuvent débuter en amont du diagnostic**. On peut dans ce cadre proposer des interventions issues d'approches éducatives, comportementales ou développementales, mais **aucune méthode ne doit nécessiter l'exclusivité dans la prise en charge, aucune méthode ne doit prétendre restaurer un fonctionnement normal, aucune méthode ne saurait convenir à l'ensemble des enfants. Les inclusions en milieu ordinaire doivent être pensées**, quel que soit le type de prise en charge et la sévérité des symptômes. En tous cas, chaque intervention doit viser à **promouvoir la généralisation** des acquis.

**La co-éducation avec la famille est indispensable.** Il faut, entre autres, favoriser l'accès à la **formation pour les familles et les aidants et coordonner les actions des équipes d'intervention** afin de garantir la cohérence du PSI, tout au long de la vie de la personne.

## 2.5.5. Diagnostic

Voici les recommandations de la Fédération Française de Psychiatrie.

**Signes d'alerte de TED (chez un enfant de moins de 3 ans) – Adapté de Baird *et al.* 2003**

**1. Communication :** perturbations dans le développement du langage, utilisation inappropriée du langage, peu de réponses quand on l'appelle par son prénom, déficits dans la communication non verbale.

**2. Socialisation :** manque d'imitation, ne montre pas les objets à l'adulte, manque d'intérêt pour les autres enfants ou intérêts inhabituels, difficultés à reconnaître les émotions d'autrui, restriction des jeux imaginatifs en particulier, dans son monde, n'initie pas des jeux simples ou ne participe pas à des jeux sociaux imitatifs, préfère les activités solitaires, relation étrange avec les adultes (indifférence ou familiarité excessive).

**3. Intérêts, activités et autres comportements :** hypersensibilité tactile ou auditive, maniérisme moteur, balancements, agressivité, conduites oppositionnelles, résistance aux changements, activités répétitives avec les objets (par exemple pour les aligner ou éteindre/allumer la lumière).

**Signes d'alerte absolue :**

- absence de babillage, de pointage ou d'autres gestes sociaux à 12 mois ;
- absence de mots à 18 mois ;
- absence d'association de mots (non écholaliques) à 24 mois ;
- perte de langage ou de compétences sociales quel que soit l'âge.

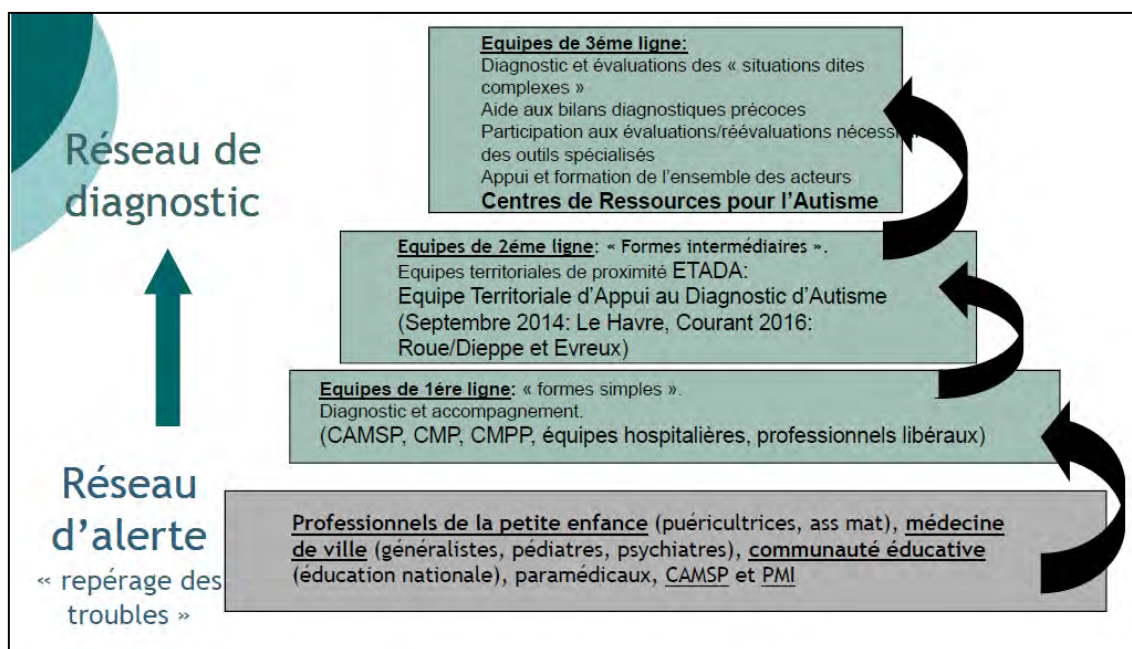
### **Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme**

issu du document éponyme de la FFP, p.3

Le CHAT (Child Autism Test) « *apparaît actuellement comme l'instrument le plus pertinent (...) pour le dépistage spécifique de l'autisme en population générale d'enfants âgés de 18 mois, (...) elle est disponible en français. (...) Il est nécessaire de développer des outils type questionnaires parentaux auto-administrés et/ou des grilles d'observation des enfants pour dépister les enfants à risque d'un TED* » (FFP, 2005, p.3). Le diagnostic peut être posé à partir de 18 mois. Le CHAT testé dans quelques départements français mais couramment utilisé en Angleterre) est un premier outil de pré-diagnostic utile qu'il faut donc compléter par des grilles d'observations.

Il faut « *dissocier les questions du diagnostic et de la prise en charge* » (Rosier, 2016, p. 8). Ce sont deux éléments indépendants à articuler. En dehors de la prise en charge (médicale) stricte, poser le diagnostic permet d'informer les parents et donc modifier leur comportement ainsi que ceux des aidants notamment en proposant des formations ; organiser la compensation du handicap ; faciliter l'inclusion en milieu ordinaire (sociale et scolaire) ; organiser la prise en charge (orthophonie, psychomotricité, etc.). Selon l'association Agir et Vivre l'Autisme (cf. site), poser un diagnostic est essentiel pour de multiples raisons. Cela permet de se forger une

conviction, ne pas perdre de temps dans la prise en compte des troubles et notamment activer les démarches administratives ainsi que démarrer un accompagnement adapté au handicap identifié.



### Du dépistage au diagnostic : l'organisation d'un parcours

Document issu du diaporama du Docteur Antoine ROSIER (conférence du 12.10.2016)

L'autisme étant un trouble neuro-développemental, un accompagnement basé sur « *des méthodes éducatives, développementales et comportementales – à l'efficacité reconnue par la communauté scientifique internationale – permet aux personnes autistes d'acquérir une certaine autonomie et de réduire les symptômes. Ces méthodes doivent pouvoir être mises en place très tôt, dès l'âge de 3 ans, pour augmenter les chances de la personne d'être un jour autonome.* » Collectif autisme (2014). Dossier de presse de la campagne de sensibilisation *La France, terre des Droits de l'Homme, pas des autistes.*

En annexes K figurent quatre schémas statistiques qui montrent que : les enseignants connaissent assez bien la définition de l'autisme ; mais leurs réserves sont grandes sur les aspects concrets (exemples de phrases dites à propos de la scolarisation des enfants autistes) ; le meilleur environnement d'accueil est une classe ordinaire, pour moins de 20 % des enseignants ; le manque de formation et de moyens humains sont les principaux freins cités pour l'accueil d'un enfant autiste dans une classe ordinaire.

## 2.6. Méthodes éducatives reconnues

Les travaux scientifiques de la Haute Autorité de Santé (HAS) mettent en évidence des méthodes éducatives et comportementales spécifiques aux personnes avec TSA. Plus tôt celles-ci sont mise en œuvre, mieux elles sont adaptées, plus elles porteront leurs fruits et meilleures seront les chances d'une insertion sociale.

Les méthodes et outils évoqués ci-après ne sont pas exhaustifs, mais ont fait dans différents pays la preuve de leur utilité. Il n'est pas nécessaire de les maîtriser parfaitement pour les mettre en pratique « *afin d'adapter le cadre de travail et développer de nouveaux réflexes d'apprentissage. Il n'est d'ailleurs pas exclu que l'ensemble de la classe puisse également en profiter.* » Ce sont « *des méthodologies d'accompagnement privilégiant la structuration et le repérage dans le temps et dans l'espace, et apportant des solutions à des obstacles d'apprentissages cognitifs ou comportementaux.* » (Guide Eduscol, 2013, p 14). Il est bien sûr préférable de privilégier un accompagnement collégial avec les divers professionnels et les parents afin de coordonner ces actions.

Voici donc deux méthodes relevant d'une approche globale (TEACCH et ABA) et deux méthodes centrées sur le langage et la communication (PECS et MAKATON).

### 2.6.1. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children)

La méthode TEACCH (Traitement par l'Éducation des Enfants présentant de l'Autisme ou un Handicap de la Communication) a été mise au point pour des élèves avec retard mental et/ou sans langage dans les années 1960 aux États-Unis par Eric Schopler. Un programme réalisé en Caroline du Nord, a été déclaré d'utilité publique en 1972 reconnaissant ainsi son efficacité. Le but est de permettre à l'enfant de s'adapter au mieux, selon ses particularités cognitives constatées. Cette méthode est parfois aussi appelée "Éducation structurée".

Il faut tout d'abord procéder au repérage des intérêts et des aptitudes en place ou en émergences de l'élève. Cette évaluation diagnostique est à réaliser avec différentes échelles dans divers domaines, dans le but de cibler les objectifs éducatifs prioritaires pour améliorer les compétences de l'enfant. Il faut ensuite **évaluer régulièrement l'évolution de leurs**

**compétences**, à l'aide d'outils standardisés et étalonnés en âge développemental, mis au point spécialement pour eux, pour établir un programme individuel.

La méthode TEACCH est axée autour de trois adaptations principales majeures :

**a. Structurer le cadre spatial**

Cela revient à diviser la classe en espaces de travail distincts et identifiables : les aires d'apprentissage individualisé (où l'enfant pratique les activités qu'il sait initier de façon autonome), les aires d'apprentissage duel (où il s'exerce avec un adulte aux tâches qu'il ne peut encore réaliser seul), des aires collectives pour les activités de groupe (aires de jeux, de déjeuner, de goûter...). Des aires de transition entre les deux types d'activités d'apprentissages peuvent être identifiées. Cette organisation vise à faciliter la compréhension de l'environnement et la construction mentale de repères.

**b. Structurer le cadre temporel**

Des plannings sont réalisés à l'aide de supports visuels, qui sont choisis en fonction des compétences d'identification de chaque élève. Cela peut donc être des photos, des images représentant les activités, voire même être un objet (exemple : la fourchette pour représenter le moment du repas).

La disposition du travail de gauche à droite, la mise en place de repères visuels à l'aide de couleurs, de nombres, de mots écrits indiquant le déroulement des tâches, et l'organisation du matériel font partie des techniques utilisées. Un système de « paniers » est ainsi mis en place pour différencier les tâches, chacun comprenant l'ensemble du matériel nécessaire à l'exécution d'une tâche et comportant un étiquetage. Ces paniers sont préparés sur la gauche, l'enfant exécute la tâche sur sa table au milieu, range ensuite son matériel dans le panier, et le dépose finalement sur sa droite avant de passer à la tâche suivante. Il s'agit de diminuer la dépendance aux consignes verbales et d'automatiser les praxies complexes. Pour les enfants sans langage oral, cette façon d'organiser l'enseignement s'avère en général efficace à moyen terme.

**c. Structurer les activités**

Il faut absolument fragmenter les contenus pédagogiques à transmettre, de telle sorte que l'on aborde qu'une difficulté à la fois, et ne pas présenter à l'élève des contenus ou activités qui ne sont pas totalement à sa portée (veiller à rester dans sa Zone Proximale de Développement d'après Vygotsky).

Il peut être utile de veiller à :

- assurer la prévisibilité du cadre pédagogique : rituels de classe, ordre immuable de succession des activités ou des différentes étapes dans la réalisation d'une tâche ;

- préserver un coin de travail personnel, toujours au même endroit, et ranger le matériel systématiquement à la même place ;
- rendre claires, explicites et non ambiguës les consignes de travail : tout doit être précisé, à cause des difficultés à induire ou inférer ;
- apprendre à l'élève que si l'on s'adresse à la classe, on s'adresse aussi à lui ;
- veiller à utiliser des phrases courtes et un débit pas trop rapide, en simplifiant ou en décomposant systématiquement les consignes, afin de minimiser le danger de confusions ;
- questionner l'élève pour s'assurer qu'il a bien compris le travail demandé en recourant à des supports visuels ;
- structurer et d'organiser les tâches à effectuer. Si possible, prévoir des boites étiquetées avec le matériel préparé à l'avance. On montre à l'élève un exemple de travail réalisé d'une certaine manière, avec toutes les étapes. Il vaut mieux fragmenter, décomposer la tâche lorsqu'elle est longue ;
- exprimer systématiquement des retours immédiats à propos de sa performance, pour encourager, maintenir l'intérêt et la motivation ;
- jouer avec son niveau de voix ;
- apprendre à l'élève à reconnaître et à exprimer ses émotions.

Outils numériques utiles

**Autiplan** : créateur de planning personnalisé à base de pictogrammes

**çATED** : créateur de planning détaillés et individualisés, personnalisable (photos), avec Timer

### 2.6.2. ABA (Applied Behavior Analysis)

En français "Analyse Appliquée du comportement", cette méthode entre thérapie comportementale et apprentissages vise à adapter l'enfant à son environnement (à l'inverse de la précédente). Elle a été conçue dans les années 1980 aux Etats-Unis par Uvar Lovas, qui s'est inspiré du *behaviorisme* (comportementalisme) du Docteur B.F. Skinner (1938), lequel avait posé les principes du « conditionnement opérant ». L'objectif principal est de remplacer les comportements inadaptés par des comportements typiques. En agissant sur les antécédents et les conséquences produites dans l'environnement de l'individu, la méthode ABA permet une modification du comportement. Ces modifications contribuent à une meilleure adaptation à l'environnement et facilitent donc l'intégration sociale des enfants avec autisme. Pour cela, elle

viser l'apprentissage de comportements adaptatifs fonctionnels qui ne sont pas encore en place et la diminution des comportements non adaptés à l'environnement. Cette approche repose sur un apprentissage intensif. Recommandation : face à certaines critiques voire dérives comportementalistes, il faut préciser que cette méthode peut être utilisée, mais pas indépendamment des autres, et qu'il faut fractionner la répétition. On l'emploie généralement avec des enfants présentant un autisme sévère à modéré. Elle n'est pas particulièrement appropriée à l'école. Il est néanmoins possible de s'inspirer des principes d'ABA pour optimiser les apprentissages scolaires, notamment par l'usage des renforçateurs ; la procédure d'apprentissage de chaque étape isolément qui permet de réussir l'acquisition de gestes complexes ; la notion de guidance, en ayant repéré ce que l'élève sait faire seul et ce qu'il doit faire avec aide.

Deux grands principes directeurs guident l'adaptation des comportements :

- **Le renforcement des comportements adaptés**

Quand un comportement est suivi d'une conséquence agréable pour la personne qui l'a émis, il aura tendance à se reproduire. Le renforcement implique nécessairement une augmentation de la probabilité d'apparition du comportement renforcé. Pour qu'il y ait renforcement, le renforçateur doit être distribué immédiatement après la réponse attendue.

Le renforcement positif suppose l'ajout d'un stimulus agréable après l'émission d'un comportement. Le renforcement négatif (qui n'a rien à voir avec la punition) renvoie au retrait d'un stimulus désagréable après l'émission d'un comportement. Le but ultime est que la tâche devienne intrinsèquement récompensante.

- **L'enseignement de nouveaux comportements**

L'absence de certains comportements (communication, loisirs autonomes, compréhension des indices de l'environnement et des codes sociaux...) peut induire des troubles du comportement majeurs. L'enseignement de compétences fonctionnelles est donc à ce titre essentiel. Parmi les domaines de compétence permettant l'élaboration des programmes en ABA, on peut citer : les compétences de bases, notamment la stabilité motrice, l'attention conjointe, le contact visuel, l'imitation sous ses différentes formes (avec objets, motrice globale, motrice fine, vocale, verbale) ; les performances visuelles, habiletés en rapport avec la discrimination visuelle (appariements, tris, encastements, puzzles...) ; les compétences de communication impliquant les habiletés expressives (demander, dénommer, imiter, répondre) et les habiletés réceptives relatives à la compréhension lexicale et syntaxique ; l'autonomie, individuelle (se laver, manger seul, s'habiller, avoir des loisirs...), collective (savoir mettre la table, ranger, nettoyer les lieux),



communautaire (prendre les transports publics, faire des courses...); les aptitudes de socialisation, interactions sociales, ajustement aux consignes et jeux collectifs, adaptation des comportements en société; les habiletés académiques, compétences enseignées à l'école.

Pour l'ensemble des objectifs introduits, l'ABA cherche à enseigner la réussite à l'enfant. Pour le maintenir en réussite, un des formats importants d'apprentissage en ABA est **l'enseignement sans erreur** : l'enfant est immédiatement guidé dans la réponse à la consigne, qui est de ce fait forcément correcte.

Il existe deux formats de leçons en ABA :

- le format de leçon « distincte », qui implique une réponse courte et simple (ex : trier, nommer), c'est-à-dire un objectif unique et distinctif. L'entraînement par essais distincts s'effectue en 3 temps (A, B, C)
  1. L'instruction ou Stimulus Discriminatif (Antécédent). La consigne doit être simple et claire
  2. L'émission de la réponse (B), le plus souvent, au départ de l'apprentissage, par une guidance qui peut être complète ou partielle
  3. La conséquence (C) ou Feed-back L'enfant est renforcé proportionnellement à l'aide apportée. Moins il est guidé, plus il est renforcé (renforcement différencié)Il faut respecter un intervalle de temps correct avant le prochain essai.
- le format de leçon « séquentielle », qui suppose une série d'étapes dans un ordre chronologique (ex : se laver les mains, écrire un mot). Ces comportements complexes doivent être décomposés en sous-tâches (analyse de tâches) qui devront être enseignées isolément.

L'ensemble des enseignements peut donc impliquer différentes guidances ou incitations, qui facilitent l'apprentissage, mais doivent être retirées le plus vite possible. Les guidances les plus courantes sont physiques (main sur la main de l'enfant), gestuelles (pointage, posture corporelle ou mimique), visuelles (image, photo, pictogramme, mot écrit), orales (mot ou phrase produits à l'oral), par modelage/imitation (modèle du comportement à reproduire), environnementales (aménagement de l'environnement facilitant la réponse). Le principe est de n'utiliser qu'une seule guidance à la fois et de l'estomper le plus rapidement possible.

Outils numériques utiles

**Autimo** : application d'apprentissage des émotions et expressions faciales (1<sup>er</sup> degré)

**ABATAB** : application d'apprentissage de lecture, catégorisation, compréhension (2<sup>nd</sup> degré)

### 2.6.3. PECS (Picture Exchange Communication System)

Ce Système de Communication par Echange d'images a été élaboré par le Dr Bondy et Lori Frost en 1985. C'est une méthode de communication qui peut être :

- **alternative** : elle se substitue au langage oral lorsqu'il est absent ;
- **augmentative** : elle permet d'étendre la communication d'un enfant qui parle, mais dont le langage oral n'est pas assez fonctionnel, intelligible, spontané, étendu au plan lexical ou syntaxique.

Différentes études ont montré que le PECS n'entravait pas l'accès au langage oral mais au contraire le facilitait, particulièrement chez des enfants d'âge préscolaire. Dans tous les cas, le PECS réduit nécessairement un certain nombre de troubles du comportement et améliore la qualité de vie de la personne et de sa famille dans la mesure où il permet de se faire comprendre et d'être compris. Le PECS est mis en place par une personne formée : ce n'est pas le rôle de l'enseignant ordinaire d'enseigner le PECS. Néanmoins, il pourra utiliser dans sa classe les outils déjà usités par l'enfant dans d'autres contextes (orthophoniste, cadre familial). Il permettra ainsi à l'élève d'utiliser son propre moyen de communication. Il facilitera la généralisation du PECS dans sa classe sur les étapes acquises et créera des opportunités de communication.

Le PECS permet donc à l'enfant de communiquer par l'échange d'images. Le classeur de communication qui recèle toutes les images maîtrisées par l'enfant est l'outil central de cette démarche. Cette méthode est tirée de l'Approche Pyramidale du Dr Bondy qui a modélisé une application en ABA sous la forme d'une Pyramide dont le socle repose sur :

- la fonctionnalité des apprentissages : tout enseignement doit se faire dans le cadre d'activités quotidiennes fonctionnelles qui concourent à l'autonomie de l'enfant.
- la motivation : l'Approche Pyramidale insiste sur la nécessité de trouver et de hiérarchiser les renforçateurs.
- la communication, en particulier la fonction de demande et de commentaire.
- la mise en place de comportements alternatifs fonctionnellement équivalents : ils permettent de pallier les comportements inappropriés.

Le PECS consiste donc en 6 phases d'acquisition, qui ne seront pas nécessairement atteintes dans leur totalité selon les capacités et l'intensité des troubles de la personne atteinte de TSA :

1. **Apprentissage de l'approche sociale** : l'enfant apprend à approcher un partenaire de communication pour lui donner l'image de l'objet qu'il désire et qu'il reçoit en échange. Il est guidé par un incitateur physique à prendre l'image, la tendre et la lâcher dans la main de son interlocuteur. Il apprend ici les règles de la communication.

2. **Apprentissage de la distance et de la persistance** : l'enfant prend l'image lui-même. On lui enseigne à se déplacer pour aller jusqu'à un partenaire de communication, mais aussi pour aller chercher son classeur. On lui enseigne également à interpeller son interlocuteur qui peut être retourné. L'enfant apprend ici à dépasser les obstacles à la communication.

3. **Apprentissage de la discrimination** : l'enfant est entraîné à faire le choix entre deux images, l'une d'un objet désiré, l'autre d'un objet non désiré. Puis quand cette étape est acquise, il fait le choix entre deux, puis entre davantage d'images d'objets désirés qui sont finalement regroupées dans un classeur. L'enfant apprend ici à identifier et à sélectionner le message de communication qu'il adresse.

4. **Apprentissage de la phrase** : l'enfant apprend à utiliser l'expression « je veux » qu'il place sur une bande phrase sur laquelle il met ensuite l'image de l'objet désiré. On lui enseigne ensuite à pointer l'image « je veux » et l'image de « l'objet désiré ». On profitera de cette phase pour essayer d'entraîner la parole par complétude (on attend quelques secondes avant de prononcer la dernière syllabe en espérant que l'enfant la prononce avant). L'enfant apprend à échanger ici non plus l'image d'un mot, mais une phrase construite. Il est encouragé, mais non contraint à la parole (l'échange est honoré même s'il ne parle pas). L'enfant apprend ensuite à enrichir sa syntaxe avec des adjectifs (ex : « je veux le ballon jaune ») puis avec d'autres constituants (verbes, prépositions...).

5. **Apprentissage de la réponse** à « Qu'est-ce que tu veux ? ». Jusqu'à présent, l'enfant faisait des demandes spontanées. On lui enseigne ici à faire des demandes en réponse à une question.

6. **Apprentissage du commentaire** : l'enfant apprend à réagir aux questions « Qu'est-ce que tu vois / tu entends / tu sens ? ». Il passe donc de la demande au commentaire. On pourra aussi lui enseigner à répondre aux questions « Qu'est-ce que tu as ? » dans le but qu'il puisse exprimer un jour « j'ai faim », « j'ai soif », « j'ai mal ». Au terme de cet enseignement, l'enfant est capable de faire des commentaires spontanés (sans question préalable) et même d'évoquer ses ressentis.

#### Outils numériques utiles

**Pictoselector** : éditeur de pictogrammes, de feuilles de picto, personnalisable, intégrable à Word

**Araword** : éditeur de texte en pictogramme, intégrable à Word

#### 2.6.4. MAKATON

Le Makaton, est un système de communication « augmentatif » qui combine la parole avec des signes et/ou des pictogrammes. C'est une méthode mise au point dans les années 1970 en Angleterre par Margaret Walker, une orthophoniste qui a donné ce nom provenant de la juxtaposition de trois prénoms : MARGaret, KATe et TONy. Les objectifs sont : établir une communication fonctionnelle, améliorer la compréhension et favoriser l'oralisation, structurer le langage oral et le langage écrit, permettre de meilleurs échanges au quotidien, optimiser l'intégration sociale. Les signes (d'après la Langue des Signes Française) et les pictogrammes illustrent l'ensemble des concepts, offrant une représentation visuelle du langage, qui améliore la compréhension et facilite l'expression. La diversité des concepts permet rapidement de favoriser les échanges, en accédant à l'ensemble des fonctions de la communication : dénommer, formuler une demande ou un refus, décrire, exprimer un sentiment, commenter... Le Makaton propose un vocabulaire de base structuré en 8 niveaux progressifs avec un niveau complémentaire ouvert et un vocabulaire supplémentaire répertorié par thèmes permettant d'enrichir les 8 premiers niveaux. Ce vocabulaire personnalisé est introduit en fonction de l'évolution et des besoins individuels. Le Makaton n'est pas destiné spécifiquement aux personnes atteintes de TED ou TSA, mais peut toutefois être utile dans ce cadre.

#### Outils numériques utiles

**Bitsboard** : éditeur d'image et de textes (flashcards),  
permettant d'intégrer ses propres images et sons, créer des jeux

De la même façon, une langue des signes peut servir de moyen de communication alternatif pour un élève présentant un TED.

#### 2.7. Pistes d'adaptations pour la maternelle

Les élèves avec BEP ont « *droit à la compensation, (...) aides humaines ou techniques. Des adaptations pédagogiques doivent également être mises en place, les programmes doivent être ajustés, les méthodes réfléchies en fonctions des besoins* ». (Garnier P. 2016, p. 28) L'enseignant cherche donc à mettre en place des adaptations, qui sont le moyen de parvenir à l'objectif d'accessibilité pédagogique pour l'élève susceptible de présenter des TSA. Il ne faut pas oublier ce qui a été souligné précédemment, i.e. que la prise en compte des difficultés ne doit pas attendre un éventuel diagnostic. « *Moins un élève semble avoir de compétences*

*cognitives, plus les besoins d'aménagements éducatif et pédagogique sont importants. Inversement, plus les potentialités intellectuelles de l'élève se rapprochent de la normale – on a vu que, dans certains cas, elles pouvaient même dépasser la moyenne –, moins il a besoin d'adaptations éducatives et pédagogiques. » (Gagné, 2010, p. 69). Cependant, il est indéniable que « l'éducation à la socialité s'avère aussi importante que l'apprentissage intellectuel proprement dit. » (ibid.)*

Je ne peux qu'inviter le lecteur à prendre des précautions : je présente des adaptations connues dans le cadre de la prise en compte d'un élève avec TSA. Mais face à la grande diversité des situations et des élèves accueillis, il apparaît essentiel de préciser qu'il n'existe pas de "recette" qui serait applicables à tous. Il convient à l'enseignant de s'approprier certains de ces outils qui lui semblent pertinents et applicables et de les personnaliser en fonction de l'élève accueilli. J'ai réécrit les diverses adaptations notamment à partir des guides Eduscol, du document produit par Laurent L. (2012), de celui du CNDP, etc. Ceux-ci sont parfois redondants, et j'ai à mon tour employé des expressions qui sont similaires dans chacun des écrits, sans qu'on puisse en distinguer la propriété intellectuelle. En revanche, je dois souligner la qualité de ces guides, qui sont utiles pour tous les professionnels accompagnant la personne avec TSA.

Pour commencer, on rappellera une évidence inhérente à notre métier : il appartient à l'enseignant d'instaurer, pour tous ces élèves, et d'autant plus avec un élève susceptible de TSA, un cadre bienveillant et valorisant, tout en se montrant ferme et en restant exigeant. Il faut promouvoir l'investissement de l'élève sous des formes telles que l'encouragement des pairs, la stimulation sociale, les gratifications liées à l'engagement personnel et à la réalisation. Après le rappel des pré-requis nécessaires à toute adaptations, ainsi que l'étude de quelques spécificités liées à l'école maternelle, j'ai articulé mes propositions autour des cinq sphères essentielles du développement de l'enfant porteur de TSA, c'est-à-dire : la communication et le langage, la socialisation et le jeu, les particularités sensorielles, la motricité, le comportement et les émotions.

### 2.7.1. Prérequis

Une implication de l'ensemble des partenaires est nécessaire à la réussite de la scolarisation des enfants présentant de l'autisme ou des TED : « *La collaboration avec les parents est indispensable : premiers éducateurs de l'enfant, ils ont déjà tenté de comprendre*

*ses besoins spécifiques, et d'y répondre. (...) Des interventions pédagogiques, psychologiques, éducatives, médicales ou paramédicales sont souvent nécessaires, en complément de l'enseignement (...). l'enseignant doit pouvoir échanger avec ces professionnels (...). Il peut bénéficier de leur écoute, d'une aide, de conseils face à des situations problématiques, mais aussi apporter à ces professionnels des observations utiles. » (CNDP, 2009, p. 22). Les rapports entre les partenaires se développent dans la concertation : « avec les parents, il est essentiel d'instaurer des rapports de confiance. Les échanges doivent être fréquents. (...) ; avec les autres professionnels, il y a nécessité d'une transparence réciproque de travail ». Il doit y avoir « complémentarité du travail effectué en classe (...) avec le travail éducatif et/ou orthophonique (...) ; d'une façon plus globale, la cohésion de l'équipe de suivi de la scolarisation (parents, enseignants d'accueil, intervenant de SESSAD, orthophoniste, psychomotricien, auxiliaire de vie scolaire, psychologue, psychiatre...) autour du projet personnalisé de scolarisation doit être garantie, donc discutée » (CNDP, 2009, p. 22).*

Le guide du CNDP (2009) le rappelle : les membres clés de l'équipe sont les parents, les professionnels de la santé (médecin, ergothérapeute, orthophoniste, psychologue, travailleur social, infirmier) et intervenants scolaires (ATSEM, enseignant). Tous « *procèdent à une évaluation, selon leur champ d'expertise (...) chaque professionnel dispose d'un certain nombre d'outils servant à l'évaluation formelle ou informelle, à savoir des tests standardisés ou l'observation de l'enfant dans divers contextes* » (p. 27). Une fois abouti, le résumé des observations permet d'établir des objectifs spécifiques dans le cadre des séances d'observation. Il est néanmoins rappelé que les enfants ayant des besoins complexes, il serait « *irréaliste de vouloir travailler sur toutes les sphères où des difficultés auront été cernées.* » (Guide CNDP, 2009, p. 27). Davidson *et al.* dénoncent les « *nombreux chevauchements qui existent entre les différentes activités proposées par les thérapeutes et les professionnels* », bien que ces derniers y mettent des objectifs spécifiques. Elles reconnaissent « *l'énorme investissement de temps que représentent la planification, la préparation et la réalisation des activités liées à une stratégie d'intervention ainsi que la personnalisation de l'approche visant à satisfaire les besoins d'un enfant en particulier* ». Cependant, elles proposent « *la mise en œuvre d'une approche globale et intégrée qui prend en compte toutes les sphères du développement d'un enfant d'une façon coordonnée* », ayant constaté que celle-ci est « *bien plus bénéfique, tant pour l'enfant et sa famille que pour l'équipe de professionnels qui interviennent auprès de lui.* » (2010, p.VIII). A défaut, l'enseignant procédera néanmoins à « *une évaluation adéquate du développement de l'enfant (...) et [tiendra] un journal de bord* » (id., p. X). La collaboration entre les différents

partenaires (dont les parents) est jugée essentielle pour P. Garnier, « pour que l'accompagnement du jeune soit le plus harmonieux possible. (...) la multiplicité des points de vue peut être une richesse, chacun pouvant partager sa compétence spécifique. L'enseignant n'est plus le seul responsable de l'élève, il appartient à une équipe. (...) l'échange d'expérience, le travail en réseau sont une obligation pour arriver réellement à l'inclusion. » (2016, p. 28)

Comme pour tout enseignement, l'évaluation diagnostique permet de déterminer les objectifs pédagogiques à privilégier. « L'explicitation du profil cognitif de l'élève présentant des TED peut par ailleurs aider l'enseignant à choisir les priorités de l'action pédagogique à mettre en place avec l'élève. Il est donc souvent utile de se rapprocher des professionnels (...). Ceux-ci se réfèrent en général à des tests particuliers (par exemple les EDEI R13<sup>8</sup>) ou mis au point spécifiquement pour les enfants présentant de l'autisme (par exemple le PEP R14<sup>9</sup>), dans la mesure où de nombreux tests classiques reposent sur l'utilisation privilégiée du langage oral, domaine dans lequel les jeunes autistes (hormis les jeunes autistes « de haut niveau ») sont particulièrement défaillants » (CNDP, 2009, p. 23). Concernant l'évaluation, « plutôt que d'adopter une voie déféctologique, il est essentiel de reconnaître les ressources de l'enfant. Il faut se demander ce qui est en germe chez l'enfant, et avoir des attentes positives, tout en ayant bien en tête que les enfants à BEP, notamment avec handicap mental, grandissent à leur rythme et sont parfois en décalage par rapport au niveau scolaire avec les élèves de leur génération. » (Garnier P. 2016, p. 28). L'équipe pluridisciplinaire peut donc adapter la programmation des objectifs d'apprentissage. C'est le conseil de cycle qui construit « au minimum pour une année scolaire cette programmation, et la formaliser en référence aux programmes scolaires en vigueur. » (CNDP, 2009, p. 23). Enfin il est bon de savoir que « l'enfant a acquis une nouvelle compétence lorsqu'il est capable de répondre seul à une question/une instruction trois jours de suite, sans aide, en présence d'au moins deux personnes différentes. Ensuite cette compétence doit être généralisée dans tous les environnements et entretenue. ». En revanche, « si un enfant

---

<sup>8</sup> « Les échelles différentielles d'efficiences intellectuelle révisées permettent **une évaluation précoce (dès trois ans)** et distinguent dans l'intelligence verbale trois potentiels spécifiques : le logique, le praticosocial, le catégoriel. »

<sup>9</sup> De même, le profil psycho éducatif révisé (PEP R) vise « à repérer ce que ces enfants savent et ne savent pas réaliser, mais aussi les « émergences », représentant des ébauches de savoir-faire. Conçu à l'origine plutôt pour l'éducateur, utilisé en France par les seuls psychologues, ce test n'en fournit pas moins des pistes de travail pour tous les professionnels qui s'occupent de l'enfant, y compris l'enseignant. Il explore les compétences de l'enfant dans sept domaines : l'imitation, la perception, la motricité fine, la motricité globale, la coordination oculo-manuelle, les performances cognitives, la cognition verbale ; ce test peut être passé **depuis l'âge de deux ans** jusqu'au début de l'adolescence ». (CNDP, 2009, p. 23).

*se trompe trois jours durant sur une compétence ultérieurement acquise, il faut reprendre l'apprentissage de celle-ci.* » (Guide Académie de Grenoble, p. 4)

### 2.7.2. Spécificités liées à l'école maternelle

Le **groupe** n'est pas ce sur quoi on va s'appuyer en première intention pour enseigner à l'enfant avec TSA : *« si des approches pédagogiques non spécifiques préconisent l'apprentissage par le groupe, par exemple en utilisant les conflits sociocognitifs, il est, pour les élèves avec autisme, particulièrement difficile à mettre en place. -... ) Aussi, il est souhaitable, au moins dans un premier temps, pour ces élèves, de privilégier un enseignement individualisé »* (Garnier P. 2016, p. 44). Il n'en reste pas moins un objectif à atteindre, et l'enseignant préservera des moments réguliers d'activités collectives.

Une classe maternelle est généralement constituée de différents **coins**, chacun ayant une fonction précise. Il est nécessaire d'explicitier par un support visuel accessible à l'élève ce qu'il pourra y effectuer, et sous quelles conditions il peut y accéder (collier, prénom sur tableau...). Il peut là aussi être nécessaire de visualiser tout ceci à l'aide d'images séquentielles.

Même si les élèves n'ont pas de **place individuelle** attribuée en maternelle, il peut être pertinent de faire exception en octroyant un espace personnel à l'élève avec TSA. On peut dans ce cas marquer sa place en lui attribuant par exemple un bureau où on collera sa photo et son prénom. Cet espace est à placer en tenant compte du fait que l'environnement sonore en maternelle est très chargé : on pourrait le mettre à l'écart du groupe, le calme favorisant la concentration de l'élève.

Les **temps informels** d'accueil, de transition entre deux activités, ... peuvent être source de confusion, donc générer de l'angoisse chez l'élève avec autisme. Pour y remédier, on peut les identifier sur son emploi du temps, matérialiser leur durée (timer), voire permettre à l'enfant de s'isoler dans un « coin refuge » préalablement identifié comme tel si c'est pour lui insupportable.

Pour les **temps libres**, il vaut mieux proposer à l'enfant de choisir une activité parmi deux ou trois et l'aider à l'entreprendre.

Lors du **regroupement**, l'enseignant veille à lui donner toujours la même place, en préférant une chaise individuelle à un banc collective, pour éviter la proximité avec les autres. Il est difficile pour un élève autiste d'être dans l'écoute un long moment. Il est possible qu'il ne



participe pas au regroupement, et très probable qu'il ne le fasse pas dans son entier. On l'intégrera progressivement à ce temps particulier en utilisant un Timer – réveil matérialisant par un secteur rouge le temps qu'il reste, qui diminue au fur à mesure que le temps passe –, et le reste du temps on lui attribuera une tâche définie.

Certaines **tâches de la vie quotidienne** ponctuent une journée à l'école maternelle et sont des moments éducatifs à part entière : habillage / déshabillage pour la récréation ; chaussures pour la sieste ; lavage des mains. Si ces compétences ne sont pas acquises à l'entrée en maternelle, il convient de passer par un apprentissage systématique accompagné d'un support visuel adapté (très souvent sous forme d'images séquentielles). L'élaborer en partenariat avec les parents (s'ils n'en n'ont pas déjà l'usage) sera le plus pertinent, pour permettre une meilleure généralisation.

L'enfant autiste a des difficultés à **imiter, jouer, imaginer**. Cela nécessite un soutien de la part de l'accompagnant. *« L'enfant autiste n'imité pas spontanément. Il doit donc être dans le contexte et les gestes demandés doivent avoir un sens. L'« élan collectif » (la présence et l'action des autres enfants) semble favoriser les imitations. Il faut que l'enfant autiste apprenne à imiter lors des rondes, des jeux d'imitation et des comptines, avec éventuellement une aide physique. Il y a également des difficultés d'anticipation, d'élaboration, et de structuration imaginaire. »* (CNDP, 2009, p. 28)

### 2.7.3. Communication et langage

Les TSA se manifestent par des troubles de la communication expressive et de la communication réceptive. Or l'outil principal de l'enseignant est le langage oral. A lui donc de veiller à employer un **langage clair, simple et concis** et donner du temps à l'élève pour traiter l'information reçue. L'enseignant s'assure que l'élève est en position d'écoute avant de donner une consigne. Il utilise des phrases affirmatives en disant précisément ce que l'élève doit faire plutôt que ce qu'il ne doit pas faire (« Marche lentement » plutôt que « Ne cours pas ») et évite les phrases ambiguës (« Non ! Viens ici ! »), les doubles consignes, les questions trop larges, les expressions imagées, les double sens et l'ironie, les noms familiers pour le désigner.

L'enseignant répétera souvent – la trace sonore étant éphémère – et inclura l'enfant dans les consignes collectives. Quand il félicite l'enfant, il précise ce qu'il a réussi (« Bravo, tu as bien tracé le cercle »). L'enseignant pourra expliciter ses propres états émotionnels ou mentaux

à l'enfant, en évitant de s'énerver et de crier (« Regarde-moi : je suis fâché, frapper est interdit ! »). En premier lieu on munit le jeune enfant d'un **minimum verbal** (« prend, pose, donne, encore, attends, assis, debout »). À ces indications, on ajoute « oui » et « non ». Toutefois, le « non » est à réserver aux interdits absolus, et aux situations de danger : dans les autres contextes, on s'efforcera de trouver des manières plus satisfaisantes (mais toujours simples) pour signifier la nécessité de réorienter l'action, l'attention ou la réponse.

Les supports visuels renforcent le sens de ce que l'on demande à l'enfant : (« Assieds-toi ! Attends ! Viens ! Range ! Chut ! Travaille !... ») et permettent de lui montrer ce que nous attendons socialement de lui (« Oui ! Bravo ! Non ! Chut ! »). Les pictogrammes, le langage écrit ou les gestes peuvent soutenir la communication verbale, et notamment aider à la passation de consignes. Lors de tâches écrites, souligner ce qui est important remédieront aux difficultés de tri sélectif.

La place de côté pour l'adulte aidant est la plus adaptée. Si toutefois, l'adulte est placé en face, il évite de faire de grands mouvements. Ses gestes et son regard sont clairement orientés vers l'enfant même si celui-ci ne le regarde pas.

La lecture collective d'un album est souvent difficile pour l'élève. Elle sera facilitée par un étayage sur une représentation très visuelle de l'histoire. L'enseignant veille à lever les implicites de l'histoire en les explicitant et en les rendant visuels. Il vaut mieux **privilégier les histoires vraies** aux histoires imaginaires : du fait de son manque de sens social, un enfant avec autisme rencontre des difficultés à distinguer les histoires vraies, les histoires imaginées et imaginaires. Les histoires seront mieux comprises lorsqu'il y a une illustration redondante avec le texte. Il faut éviter par exemple la prise de parole d'un personnage alors qu'un autre est représenté seul.

Dans le cadre d'un apprentissage, on **décompose** toutes les étapes. On conseille le suivi d'une démarche dite « de chaînage arrière » :

- La première fois, aider l'enfant pour toutes les étapes (apprentissage sans erreur).
- La deuxième fois, aider l'enfant pour toutes les étapes sauf la dernière.
- Une fois cette dernière étape réalisée avec succès par l'enfant trois jours de suite, l'aider pour toutes les étapes sauf les deux dernières.
- Continuer ainsi, jusqu'à ce que l'enfant enchaîne seul toutes les étapes.

Le chaînage arrière est préféré au chaînage avant afin que l'enfant termine par une réussite. Ceci sert pour tous les apprentissages, scolaires ou non (compter jusqu'à 5, un mot décomposé en syllabe, une poésie, se laver les mains, aller aux toilettes, découper etc.). De la même manière, on ne présente qu'un exercice par feuille au départ, puis deux pour arriver enfin à une feuille complète.

L'enseignant **favorise la mentalisation** de l'élève avec TSA. Pour cela, il peut placer un objet aimé par l'enfant dans un sac mystère pour que ce dernier l'identifie par le toucher. Lorsqu'il le trouve, il peut en jouir durant un temps défini. On fera évoluer cet exercice en incluant plusieurs objets dans le sac et en demandant un en particulier. On peut également, à un niveau supérieur lui demander de décrire ce que voit un autre enfant placé en face de lui.

La mémoire à court terme d'un enfant atteint d'autisme étant pauvre, il est nécessaire de **répéter** souvent le même exercice. Les études scientifiques montrent qu'il faut multiplier en moyenne par 17 le nombre de répétitions par rapport à un enfant "neurotypique".

#### 2.7.4. La socialisation et le jeu

Travailler avec l'élève à l'aide de photos à reconnaître puis **nommer les autres** enfants et les adultes qui l'entourent est très important. On lui apprendra tout d'abord à les reconnaître dans la classe puis dans la cour de récréation, et on lui demandera de décrire leurs actions. En classe, on peut lui demander qui a parlé, jusqu'à restituer ce qu'il a dit.

**Les récréations** peuvent être particulièrement anxiogènes pour l'élève avec autisme (absence de cadre, agitation, bruit ...). Il est dans l'incapacité de jouer spontanément avec les autres (règles des jeux trop fluctuantes). On peut envisager qu'il apprenne des jeux de récréation en amont ou en parallèle, pour qu'il puisse les réinvestir à l'école dans le cadre d'un dispositif possible à mettre en place. On peut également prévoir un tableau dans la classe où les élèves peuvent s'inscrire pour un jeu à la prochaine récréation. Au moment de sortir l'élève appelle les camarades qui partageront le jeu avec lui. Il peut être utile de connaître les principales étapes pour la socialisation afin d'accompagner l'enfant dans la cour de récréation (cf. annexes I).

Pour aider l'élève à mieux comprendre les interactions sociales, on pourra **explicitement les comportements sociaux** ; lui dire ce qu'il doit faire et ne pas faire en situation collective ; exercer les conventions sociales (mots de politesse). On pourra **l'aider à comprendre les intentions de chacun**, car l'élève avec TSA a du mal à percevoir la pensée de l'autre et donc

ne peut pas prédire son comportement. Il est difficile (et l'acquisition de cette compétence est loin d'être prioritaire) mais très utile de l'**aider à exprimer ses propres états mentaux et ceux des autres**. Pour faciliter cela, on peut utiliser un thermomètre de stress (cf. annexes J).

On peut proposer des **stratégies d'interactions** avec les autres enfants : travail en petit groupe, jeux à règles, tutorat.

Avoir recours à des **scénarios sociaux** peut être nécessaire. Lorsque l'enfant est en difficulté par rapport à une compétence sociale, il est utile de : la décomposer, la visualiser par des images ou des phrases en expliquant clairement à l'enfant ce qu'il peut faire et ce qu'il ne peut pas faire, voire la reproduire sous forme de jeux de rôle.

Parce que le « Vivre ensemble » peut être fatigant, on peut envisager des stratégies pour permettre à l'élève avec TSA de se **ressourcer** : prévoir un petit coin « refuge » où l'élève pourra s'apaiser – voire se reposer - pour pouvoir plus tard rejoindre les autres. On pourra mettre en place un moyen d'expression efficace (exemple, le volcan de la colère, cf. annexes J). On peut mettre en place des stratégies de relaxation.

L'enseignant peut juger utile d'**informer les autres élèves** sur l'autisme en utilisant des supports adaptés, en veillant à expliciter les particularités du handicap de l'élève. Exemple de supports : *Epsilon, un enfant extra-ordinaire*, *Qu'est-ce que l'autisme ? Epsilon, un écolier extra-ordinaire*, *Qu'est-ce que l'autisme dans l'enseignement ?* livres édités chez AFD. *Mon petit Frère de la lune* de Frédéric Philibert (vidéo et livre).

L'élève présentant des TSA a en général besoin d'être étayé pour oser s'avancer dans le monde scolaire, sans pour autant toujours être en mesure de l'exprimer. Livré à lui-même, il reste comme captif de ses routines et stéréotypies. Dans la relation avec ses pairs ou l'enseignant, il peut manifester une neutralité émotionnelle, ce qui peut être déroutant pour le tuteur. Il s'agit donc de se préparer, et de préparer les élèves qui acceptent de jouer le rôle de tuteur, à offrir de l'aide sans en attendre un retour immédiat.

#### 2.7.5. Particularités sensorielles

Une caractéristique particulière des personnes présentant des TSA est leur sensibilité : certains sont dits hypersensibles, d'autres hyposensibles, voire les deux alternativement, et différemment selon les sens. On peut néanmoins signaler deux sens particulièrement concernés : l'ouïe et la vue. Il faut également rappeler que les personnes avec TSA ont souvent le sens du détail, ce qui est parfois parasitant, notamment dans leur perception sensorielle.

- **Perturbation auditive**

Ayant une ouïe sélective, l'élève peut prêter attention à un bruit que nous n'entendons pas nécessairement dans l'ensemble des bruits de l'environnement (circulation, chaises qui grince...). Les apprentissages doivent s'effectuer dans le calme, dans la mesure du possible (ce qui est difficile dans une classe complète de maternelle...).

Pour apprendre à l'enfant à distinguer le bruit de fond de la voix humaine, on peut utiliser des lotos sonores, en nommant précisément chaque son entendu. On peut procéder de même en écouter simplement l'environnement et en nommant les sons perçus. Pour faciliter la discrimination de la voix humaine, on peut se servir de micros écho en plastique qui la mettra en avant. Il ne faut pas hésiter à proposer à l'élève (avec avis des parents) un casque antibruit ou des bouchons d'oreille si nécessaire.

- **Perturbation visuelle**

La vision d'un élève avec autisme est souvent morcelée, car il se focalise sur des détails de l'environnement : une petite tache sur un mur peut le déconcentrer. C'est pourquoi l'enfant sera installé, dans la mesure du possible, dans un endroit exempt de parasitage visuel.

Comme les personnes avec TSA présentent souvent des difficultés de coordination oculo-manuelle (leur regard n'accompagne pas toujours leur geste), on veillera à ce que l'élève concerné regarde ce qu'on lui propose. Pour l'aider, on peut lui dire « regarde » avant de lui montrer un objet ou de leur faire faire quelque chose.

Enfin, un élève avec autisme peut rencontrer des difficultés à observer un mouvement rapide. Il est alors possible de filmer le mouvement pour le visualiser au ralenti et mettre en évidence les éléments pertinents.

- **Le toucher et l'odorat**

Il est utile d'apprendre à l'enfant à toucher en utilisant les gestes nécessaires pour l'écriture et la lecture : de gauche à droite, de haut en bas, dans le sens inverse des aiguilles d'une montre.

On peut pratiquer des lotos sensoriels en nommant bien les différentes textures. Un travail peut être réalisé en motricité à l'aide de plaques recouvertes de diverses textures sur lesquelles les enfants déambulent nu-pieds.

De même, on peut pratiquer des lotos olfactifs en nommant bien les odeurs.

### 2.7.6. Motricité

Les enfants présentant des TSA sont nombreux à présenter des **difficultés de coordination occulo-manuelle** (le regard n'accompagne pas toujours le geste). Il faut donc veiller à ce que l'élève regarde ce qu'on lui propose. Pour la graphie, on peut lui proposer une guidance, lui faire sentir le geste au travers de la main de l'adulte ou plus discrètement guider le geste pour automatiser.

Afin de **développer "la pince"** (pouce-index), il est proposé d'utiliser des encastrements avec « embout », et bien sûr d'imaginer des jeux multiples et variés avec des pinces à linge.

Pour développer la **mobilité du poignet**, on peut proposer différentes boîtes avec des systèmes d'ouverture variés à ouvrir, qu'on peut rendre attractif en y cachant des petites surprises.

Pour favoriser **l'utilisation du crayon**, on peut premièrement y apposer un guide doigt. Il ne faut travailler qu'un geste graphique à la fois et vérifier leur maîtrise avant de les associer. Il sera bon d'agrandir au départ les quadrillages des cahiers d'écriture.

On peut également employer des moyens alternatifs : des lettres rugueuses en y associant le son (et non le nom), des lettres mobiles à 3D puis à 2D avec une couleur différente pour les voyelles et les consonnes, l'ordinateur ou la tablette tactile.

En tous les cas, le graphisme est à dissocier des exercices d'évaluation de la connaissance. Le graphisme nécessite un programme d'entraînement spécial mais ne doit pas bloquer l'accès aux connaissances.

### 2.7.7. Comportements et émotions

Les **comportements répétitifs et stéréotypés** ainsi que les **intentions restreintes** ne doivent pas être interdites, car ils sont un moyen d'expression nécessaire au bien-être de la personne. Cependant il est bon de les limiter ou de les détourner : on peut parfois utiliser les intérêts restreints comme élément moteur ou comme récompense : « je travaille et après j'ai le droit de + activité favorite ». Pour diminuer ses stéréotypies, l'enfant doit être occupé, même lors de temps dits "libres" pour les autres. Néanmoins, l'élève doit pouvoir se mettre à l'abri des regards s'il a besoin de faire des stéréotypies. L'écholalie (reprise de phrases entendues,

jeux vocaux) peut être immédiate ou différée. Un travail sur celle-ci peut être entrepris en lien avec les parents et l'équipe de suivi.

Pour éviter les **troubles de l'attention**, l'enfant est placé dans un environnement calme (bruit de fond réduit au minimum), éviter les stimulations visuelles inutiles (ex : bijou reflétant la lumière), être attentif à l'utilisation des parfums, aux odeurs de transpiration ou des produits de nettoyages à forte odeur et enfin vérifier que l'enfant est à l'aise dans ses vêtements et confortablement installé. L'enseignant recentre autant que nécessaire l'attention de l'élève sur l'activité en cours en la rendant la plus amusante possible pour lui, grâce à ses centres d'intérêt de l'enfant. L'enseignant engage l'élève à **différer**, notamment grâce à la visualisation du temps et à sa contractualisation afin de canaliser ses interventions.

La **gestion des erreurs** est un autre apprentissage à entreprendre. L'enseignant tiendra compte du temps de latence pour les réponses, apprendra à l'élève à repérer et gérer les intrus, lui donnera rapidement la solution et lui expliquera ce qu'il a à faire – il veillera d'ailleurs à dire ce qu'il faut faire et non ce qu'il ne faut pas faire.

L'enseignant aidera l'enfant à la **généralisation** des compétences acquises, c'est-à-dire à leur réinvestissement malgré un changement de consignes, de lieu, de personne. Le but sous-jacent est de rendre les compétences acquises fonctionnelles dans l'environnement ordinaire de l'enfant : leur utilité au quotidien permettra qu'il les généralise et les mémorise sur le long terme.

Comme pour chaque élève, l'enseignant encourage et développe la **motivation** de l'élève avec TSA. Il lui faut se souvenir systématiquement « *qu'une personne autiste n'a, en général, pas « l'esprit de compétition » et ne cherche pas non plus à faire plaisir à l'autre. Il est donc nécessaire de s'appuyer sur une motivation qui lui soit propre.* » (CNDP, 2009, p. 25). A cet effet, mettre à jour régulièrement la liste des activités préférées de l'élève est important : les centres d'intérêt guideront le choix des thèmes d'activités à effectuer. Pour développer la motivation de l'élève on pourra lui proposer de terminer un exercice par une activité plaisante, et même lui donner accès à cette activité en le félicitant socialement. Le but ultime étant l'acquisition des félicitations sociales comme renforçateur positif, de façon suffisante et autonome. Selon l'élève, il est possible aussi d'utiliser le système d'économie de jeton : selon ses réalisations, l'enfant gagne des jetons. Au bout d'un nombre déterminé à l'avance de jetons, l'enfant a accès à son activité favorite.

Pour contrer le **manque d'initiative** fréquent, on peut : proposer à l'enfant de choisir entre deux ou trois activités et l'aider à initier cette activité pour ses temps libres, ne pas le laisser partir sans idée d'activité dans la cour de récréation.

Pour l'aider à gagner en **autonomie**, on peut s'arranger avec la famille pour qu'il ait des chaussures et des vêtements faciles à manipuler. Il ne faut pas oublier de visualiser dans l'emploi du temps les moments comme "je range mes affaires", "je mets mon manteau" afin que l'élève finisse par le faire seul.

Afin de lui apprendre à **gérer le changement**, on présentera les fiches de travail ou matériel de manipulation de manière fixe pour chaque type d'activité afin que l'enfant autiste ne soit pas arrêté par la forme de l'exercice et puisse s'intéresser au fond. Il lui faut pouvoir visualiser le planning de sa journée (chez lui et à l'école), la durée d'une activité. Chaque personne accompagnant l'élève annonce et le prévient de chaque changement en modifiant l'emploi du temps visualisé avec lui, même si cela doit se faire au dernier moment. Matérialiser le début et la fin de chaque exercice est apprécié, ainsi que le balisage de la quantité de travail à effectuer (ex : au lieu de donner à l'enfant un sac de perle, lui en disposer le nombre approximativement nécessaire dans une boîte).

Un enfant autiste doit **apprendre sans erreur**. Il est donc utile d'utiliser le transfert d'aide. C'est un processus qui consiste à donner l'instruction ou poser une question à l'enfant, puis attendre quelques secondes. Si l'enfant ne répond pas ou émet une réponse incorrecte, on lui donne la (bonne) réponse, puis on repose la question. Le processus est réitéré trois fois. En cas d'échec, on recommence de la même manière à un autre moment. Une fois que l'enfant a rempli les critères d'acquisition pour une compétence, il est possible d'exiger sa réalisation par l'enfant.

Enfin, **structurer le cadre spatio-temporel** de la personne avec TSA est fondamental. Construire des stratégies est très utile pour visualiser le rapport au **temps**, ainsi que les éventuels changements et imprévus. Pour cela, on peut élaborer un emploi du temps avec des photos ou des images (selon la compréhension de l'élève) qui reprennent les transitions d'activité et les différents moments de la journée pour la structurer. Pour que l'élève comprenne combien de temps va durer l'activité et visualise rapidement où il en est, on peut utiliser minuterie, ou mieux, un Timer. Imposer un temps de fin de tâche est parfois contraignant pour l'enfant, mais aussi souvent nécessaire pour canaliser son investissement. On peut prévoir des pauses courtes, pour soulager le coût attentionnel. Toute cette prévisibilité est une sécurité pour l'élève. De plus



le fait que les activités soient écrites leur confère un caractère d'obligation, donc de support aux demandes enseignantes. Cela permet en général de diminuer les troubles du comportement liés au stress de l'inconnu.

Rendre visuel les différents **espaces** de la classe, par exemple avec une photo ou une image expliquant la fonction de chacun permet de donner du sens à l'environnement. Dans un second temps, il convient d'élargir ce travail aux différents lieux de l'école.

Pour **résoudre un problème de comportement**, la stratégie consiste à recueillir des éléments descriptifs du problème (décrire les antécédents, le comportement, les conséquences), puis à en faire l'analyse fonctionnelle afin de chercher à savoir pourquoi un comportement survient.

- **Antécédent** (Que s'est-il passé avant que le comportement ne survienne ?) : environnement, changement de routine, douleur ; a-t-il eu lieu immédiatement ou il y a un certain temps ? ; est-il évident ou subtile ?
- **Comportement** : les définir de manière objective et spécifique. Un comportement est être observable, mesurable, défini clairement.
- **Conséquences** (Que s'est-il passé après que le comportement soit survenu ?) : Le comportement a-t-il augmenté ou diminué à cause de ce qui s'est passé après ? ; a-t-il eu lieu immédiatement ou après un certain temps ? ; est-il évident ou subtile ?

Les comportements peuvent survenir pour diverses raisons : une demande d'attention, une conséquence sensorielle, l'accès à des objets et/ ou des activités, une réaction d'évitement à faire ou à subir certaines choses (douleur, contact physique, événement désagréable prévisible).

Une fois le comportement à problème analysé, il est possible d'établir un ou des plans d'action et d'en vérifier leur efficacité. Il n'est pas toujours facile d'identifier le bon paramètre, mais en isolant chaque paramètre et les modifiant un par un, on finit par trouver l'origine du problème.

L'enfant autiste apprendra des moyens plus efficaces et plus acceptables pour exprimer ses besoins et/ou s'adapter à la réalité. Les « bons » comportements s'apprennent dans le contexte pour être compris par l'enfant. L'intervention est axée sur : **des compétences générales et généralisables** (être attentif à l'impact d'un apprentissage dans un autre cadre) ; **des compétences alternatives** destinées à se substituer aux comportements « à problème » ; la tolérance à la frustration et l'acceptation des situations nouvelles.

Lorsque le comportement est suivi d'une conséquence satisfaisante, cela encourage à le réutiliser à l'avenir (renforcement positif)... ; lorsque le comportement est suivi d'une

conséquence insatisfaisante, cela l'encourage à le reproduire de moins en moins souvent, voire même à le faire disparaître. C'est un « renforcement négatif » : l'ignorance volontaire, le fait de proposer un choix différent, les autres enfants qui n'encouragent pas en ne faisant pas de même... Toujours dans ce souci de bienveillance, on n'y aura recours qu'en cas de nécessité, et on privilégiera évidemment les renforcements positifs. Notre attention est aussi un puissant renforçateur.

En résumé, tout ce qui entoure l'enfant est structuré, clair, stable et prévisible au maximum. Tout est organisé de façon cohérente avec toutes les personnes qui vivent et travaillent avec l'enfant. Les changements sont à travailler progressivement car ceux-ci inquiètent énormément l'enfant et peuvent bloquer irrémédiablement un apprentissage, même bien engagé. Il ne faudrait pas tout instaurer d'un coup, car, d'une part, l'enfant ne disposera pas de suffisamment de temps pour se les approprier et d'autre part, il sera difficile de mesurer les impacts de chaque aménagement. Il est conseillé à l'enseignant d'accepter voire de solliciter l'aide des parents et communiquer régulièrement avec eux ; de coopérer avec les services de soins ; de s'informer auprès de l'enseignant référent.

### 3. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

#### 3.1. Questionnements

Au départ, je me suis demandée : Comment inclure au mieux l'élève "différent" et ses difficultés dans sa classe, en attendant une confirmation et une précision des troubles par l'évaluation psychologique, voire par un diagnostic médical ? On sait, en effet, que cette phase institutionnalisée de recherche et confirmation de difficultés par l'équipe médico-sociale, puis de reconnaissance par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), met longtemps à aboutir... Cette question sous-entend effectivement qu'un élève avec des difficultés est un défi pour l'enseignant qui doit adapter son enseignement pour que cet élève évolue, au même titre que ses camarades, malgré ses difficultés. Alors, comment accueillir au mieux l'enfant et ses spécificités, atténuer ses différences, favoriser ses apprentissages en attendant des réponses institutionnelles et de meilleures adaptations (aide humaine, matérielle) ?

J'ai donc précisé l'objet de ma recherche, qui aurait été trop vaste en partant de toutes les difficultés possibles, et en traitant tous les moments de la journée à l'école maternelle. Pour cela, j'ai pensé restreindre celui-ci au champ des difficultés s'apparentant à un handicap, et plus particulièrement à un ensemble complexe de handicaps qui peuvent mettre du temps à s'exprimer et à se confirmer : les Troubles Envahissants du Développement (TED) dont les troubles de la sphère autistiques (TSA)<sup>10</sup> font partie. Contrairement à de nombreux autres handicaps, ceux-ci ne sont généralement pas "visibles" physiquement – sauf s'ils sont couplés avec un autre handicap –, et se confirment vers l'âge de 3 ans, voire bien après selon la sévérité de ces troubles. Il m'a paru pertinent de mener ma recherche dans ce cadre, les enseignants pouvant facilement être interpellés par quelques comportements "étranges" et associés de ces élèves comme des troubles des interactions sociales, de la communication, de l'attention, de la motricité fine et globale, voire des comportements à caractère restreint et stéréotypés, des particularités sensorielles, ainsi qu'une immaturité émotionnelle. En plus de cela, un regard fuyant, des déplacements fréquents sur la pointe des pieds, de l'écholalie, soient beaucoup d'éléments qui peuvent éveiller des soupçons chez les enseignants, par simple comparaison avec les autres élèves du même âge – et les enseignants chevronnés s'en rendent compte encore plus aisément grâce à leurs années d'expérience et d'observations. Les démarches médicales et administratives qui suivent ces premières identifications étant généralement très longues, cela provoque un délai non moins long durant lequel les enseignants doivent s'adapter au mieux pour faire évoluer positivement l'enfant concerné, au même titre que tous les autres. Ceci rentre donc parfaitement dans l'axe de ma démarche.

Nous nous situons donc ici proche de la différenciation pédagogique que l'enseignant doit employer pour tous ses élèves, dans le domaine de l'adaptation personnalisée de ses attentes envers l'élève, et les méthodes employées pour qu'il y parvienne. J'ai donc défini la problématique suivante : **Comment en tant qu'enseignant inclure au mieux et favoriser les apprentissages d'enfants porteurs de difficultés s'apparentant à des TSA, en maternelle ?**

---

<sup>10</sup> Selon l'OMS, « *l'autisme est un Trouble Envahissant du Développement (TED), caractérisé par un développement anormal ou déficient, manifesté avant l'âge de trois ans avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales réciproques, communication, comportements au caractère restreint et répétitif* ».

## 3.2. Hypothèses

Pour répondre à cette problématique, je formule les deux hypothèses suivantes :

- 1- L'enseignant recense conseils, outils et moyens, à partir des échanges avec la famille, l'équipe éducative et médico-sociale et d'après ses recherches documentaires – numériques et bibliographiques – personnelles.
- 2- L'enseignant identifie un objectif particulier à travailler en priorité. Il transpose alors des outils théoriques pour sa pratique personnelle : il est dans une démarche d'essais et tâtonnements... Par exemple, il crée sa propre grille d'évaluation pour repérer des difficultés, comme en motricité : savoir reculer, sauter, etc.

Ce mémoire vise à présenter à partir des études de cas et des problématiques propres à chacune, quelles ressources ont été trouvées et quelles actions ont été/sont entreprises pour assurer un meilleur accueil des élèves dans les classes.

## 4. METHODOLOGIE

### 4.1. Justification des outils

Etant donnée la visée descriptive qualitative de ce mémoire, conjuguée au temps disponible pour le réaliser, il m'a paru plus évident de partir de quelques études de cas, et non sur une recherche de grande ampleur à visée statistique. J'ai donc utilisé une **méthode combinée**, à savoir conjuguer **l'observation directe** "à couvert" (pour les élèves) dans la classe d'enseignants avec qui je mène par la suite des **entretiens semi-directifs**. Ainsi, j'ai pu comparer l'observation et le recueil des informations de l'entretien afin de nuancer ces dernières et de préciser les premières. Il me faut mentionner ma volonté première qui était d'obtenir quelques données quantitatives sur ce sujet – pourcentage d'enseignants concernés, exemples d'adaptations pédagogiques mises en place, etc. – en faisant circuler un questionnaire aux fonctionnaires stagiaires. N'ayant pas eu assez de "cas" proches de ma problématique, j'ai décidé de ne pas développer cette démarche ni les résultats obtenus, car cela aurait chargé mon mémoire sans y apporter de plus-value.

Puisque je souhaitais réaliser des études de cas spécifiques pour ce mémoire, l'entretien s'est vite imposé à moi. Cela m'a permis de recueillir des données qualitatives auprès de quatre enseignantes concernées. L'intérêt de l'entretien était pour moi de recueillir des discours, d'approfondir quelques questions, et de m'assurer des réponses. Les thématiques étaient guidées pour les enquêtées, mais j'ai mené des entretiens semi-directifs afin de laisser la possibilité à celles-ci de rebondir et de développer certaines questions plus que d'autres.

L'observation est une méthode qui est intéressante dans le cadre de cette recherche car elle permet de repérer le rôle de chacun dans la classe, ainsi que les interactions verbales et les comportements non-verbaux. De plus, elle m'a permis d'observer le contexte, l'environnement, enrichissant ma recherche par la dimension collective au-delà de la dimension individuelle. L'intérêt de l'observation directe est de pouvoir étudier le comportement des élèves et de l'enseignant dans le cadre authentique, d'avoir un aperçu des pratiques quotidiennes autrement que par le discours et sa subjectivité. Il est probable que ma présence ait influé légèrement certains comportements, bien que j'ai cherché à limiter ces effets en procédant à une observation en retrait, dite "observation systématique non participante", afin de rester extérieure à la situation, de recueillir davantage de données, et de prendre du recul par rapport à elles. De plus, n'étant pas dans le cadre d'une recherche-action, il paraissait peu pertinent d'intervenir. Cependant cela était parfois difficile : en maternelle, certains enfants sont assez sollicitants, et certaines situations poussent parfois à réagir – en cas de violence comme dans la situation 2.

Pour trouver des terrains d'enquête et d'observation correspondant à ma problématique assez précise, j'ai contacté tous les enseignants référents de Seine-Maritime afin qu'ils m'indiquent des enseignants de maternelle dans la classe desquels se trouve un enfant avec des difficultés spécifiques s'apparentant à des TSA, qui sont en attente de démarches (in)validant cette hypothèse. J'ai eu un seul retour d'une enseignante très volontaire qui avait eu mon contact par l'enseignante-référente de circonscription. J'ai aussitôt saisi l'occasion et j'ai pu tirer profit de l'observation dans sa classe et de l'entretien qui a suivi (Observation et entretien n°1).

J'avais également contacté Jean-Philippe Roussel, enseignant spécialisé qui travaille au CRAHN (Centre de Ressources pour l'Autisme de Haute-Normandie). Il m'a conseillé de me tourner vers les enseignants-référents, car lui est en charge de suivi de dossiers d'enfants dont le diagnostic est confirmé.

J'ai passé une annonce lors d'un cours magistral de tronc commun, et une étudiante FSTG<sup>11</sup> m'a répondu positivement. J'ai donc effectué une visite dans sa classe, et eu la chance de pouvoir mener un entretien avec les deux enseignantes qui travaillent en binôme (Observation et entretiens n°2 et 2bis).

Enfin, tout ce travail vient de mon premier stage d'observation de master 1, où j'ai pu constater cette situation. Je suis donc retournée observer cette classe dans laquelle l'enfant auquel je m'intéresse a été maintenu, et je me suis entretenue avec l'enseignante (Observation et entretien n°3).

Mes différents terrains ont des caractéristiques communes : ce sont des classes d'écoles maternelles, dans lesquelles interviennent des enseignantes, toutes investies et dynamiques. Les écoles sont assez « petites », puisqu'elles comportent trois à quatre classes, donc accueillent une centaine d'élèves.

En revanche, mes terrains présentent des différences : dans les cas 1 et 3 les enseignantes sont chevronnées (dont une qui est MAT<sup>12</sup> et passe actuellement le CAFIPEMF<sup>13</sup>), et dans le cas 2, ce sont des débutantes. De ce fait, pour le cas 2, les enseignantes sont en présence de la classe à mi-temps selon une alternance de trois semaines, tandis que pour les cas 1 et 3, les enseignantes sont à plein temps. Dans les cas 1 et 3, les écoles sont situées en REP (Réseau d'Education Prioritaire).

## 4.2. Présentation des outils

### 4.2.1. Guide d'entretien

Avant de fournir le guide d'entretien semi-directif que j'ai utilisé, j'aimerais expliquer sa construction. J'ai souhaité partir davantage de thèmes brefs plutôt que de questions formalisées, pour des raisons évidentes et pratiques : laisser la part à la spontanéité lors de l'entretien en minimisant le recours à ce guide. Ces thèmes sont tout naturellement corrélés aux hypothèses : vous en trouverez les liens explicités dans la grille d'analyse transversale vierge, en partie 4.3.

---

<sup>11</sup> FSTG : Fonctionnaire stagiaire

<sup>12</sup> MAT : Maître d'accueil Temporaire

<sup>13</sup> CAFIPEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maîtres Formateur

Les rubriques me sont ainsi apparues nécessaires pour les raisons suivantes :

- 1) La présentation de l'élève est essentielle pour mieux saisir le contexte de l'étude. Elle se situe du côté objectif, à travers des faits bruts.
- 2) Les perceptions des difficultés permettent également d'appréhender le contexte d'étude, mais cette fois avec un angle subjectif.
- 3) Les impacts des difficultés permettent de repérer les conséquences de la situation, et également d'avoir une première représentation des priorités enseignantes (lien avec l'hypothèse 2).
- 4) Les dimensions de partenariat et collaboration avec les partenaires sont primordiales. C'est une réalité vécue au quotidien, pour le suivi et une prise en compte optimale des besoins de l'élève, à des degrés divers qu'il nous importe de découvrir (lien avec l'hypothèse 1).
- 5) Les ressources sollicitées par l'enseignant me renseignent sur l'hypothèse 1.
- 6) Les impacts à long terme permettent d'ouvrir la réflexion, car le travail de tout enseignant est de penser à l'évolution de son élève : on travaille dans le présent pour l'aider à construire son avenir.
- 7) Enfin, les réflexions sur le handicap, l'inclusion et la formation des enseignants me sont venues après le premier entretien. Ces thèmes revenait au fil de la discussion, et j'ai trouvé qu'ils constituaient une ouverture intéressante à des sujets, certes larges, mais passionnants et surtout sous-jacents à cette étude.

*Question introductive : Pourriez-vous vous présenter et revenir sur votre parcours professionnel ?*

1. Présentation de l'élève
  - a) Quels sont les élèves concernés ?
  - b) Quels sont leurs troubles et comportements spécifiques ? Comment et quand s'expriment-ils ?
  - c) Quand et comment ont-ils été repérés ? Quelles sont les étapes des différentes actions et prises en charge ?
  - d) Quel est le suivi particulier à l'extérieur ?
2. Perceptions des difficultés
  - a) Par les autres élèves
  - b) Par l'équipe enseignante
  - c) Par le reste de l'équipe éducative (ATSEM, etc.)

3. Impacts des difficultés
  - a) Pour lui-même (dans ses apprentissages)
  - b) Avec les autres (dans les interactions)
  - c) Pour l'enseignant (sur le plan pédagogique)
  - d) Pour les parents des autres élèves / sur la vie de l'école ?
  
4. Collaboration avec les partenaires
  - a) Avec l'équipe éducative
  - b) Avec les parents
  - c) Avec l'équipe médico-sociale
  - d) Avec les autres élèves
  
5. Ressources
  - a) Où chercher ? Qui contacter ?
  - b) Comment mettre en place un meilleur accompagnement ?
  - c) Exemples d'adaptations
  
6. Impacts à long terme
  - a) Sur l'élève
  - b) Sur les pratiques enseignantes
  - c) Sur les autres élèves
  - d) Sur la vie de l'école
  
7. Réflexions sur...
  - a) Le handicap
  - b) L'inclusion
  - c) La formation des enseignants

Question conclusive : *Avez-vous autre chose à préciser ?*

Remerciements : *Je vous remercie de vous être rendue disponible.*

#### 4.2.2. Grille d'observation

J'ai élaboré la grille d'observation à partir d'éléments que je trouvais centraux pour mon étude. Tout d'abord, il me fallait procéder au traditionnel recueil des données pour repérer les caractéristiques du terrain.



DATE :	Heures – Durée :
Lieu :	
Nature de l'activité et objectif(s) de la séance	
Personnes présentes (nombre et fonctions)	
Configuration de la salle et placements	
Remarque	

J'ai développé les mêmes axes d'observation pour chaque intervenant adulte, c'est-à-dire l'enseignante et l'ATSEM. Je me suis demandé quels étaient :

- leur place, leur regard et leur attitude de manière générale dans la classe.
- leur rôle dans le déroulement des activités.
- leur attitude et leur comportement avec le groupe d'élèves
- leur attitude et leur comportement avec l'élève concerné.

<b>ENSEIGNANT</b>			
<b>Place, regard, attitude</b>	<b>Rôle</b>	<b>Attitude / Comportement face au groupe</b>	<b>Attitude / Comportement avec cet élève</b>

<b>ATSEM</b>			
<b>Place, regard, attitude</b>	<b>Rôle</b>	<b>Attitude / Comportement face au groupe</b>	<b>Attitude / Comportement avec cet élève</b>

J'ai ensuite construit deux tableaux centrés sur les observations des élèves, le premier, plus général, sur tous les élèves de la classe ; le second, plus particulier, sur l'élève concerné.

Ceux-ci cherchent à comprendre :

- leur place dans la classe et parmi les pairs ;
- leur attitude et leur comportement ;
- leur compréhension générale des consignes et événements ;
- leurs interactions avec leurs pairs ;
- leurs interactions avec les adultes.

<b>L'élève</b>				
<b>Place</b>	<b>Attitude - comportement</b>	<b>Compréhension</b>	<b>Interaction avec ses pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>

<b>Les autres élèves</b>				
<b>Place</b>	<b>Attitude - comportement</b>	<b>Compréhension</b>	<b>Interaction avec ses pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>

A travers tous ces éléments, je cherchais à percevoir la situation globale dans la classe, ainsi que l'attitude des adultes, le comportement de l'élève concerné en comparaison de celui des autres, et enfin les interactions entre eux et vis-à-vis de l'élève observé en particulier.

#### 4.3. Présentation des enquêtes

Je me suis rendue sur trois terrains d'enquête différents, dont je vais préciser les caractéristiques tour à tour.

La première école où je me suis rendue début décembre 2016, est située dans la circonscription de Grand-Couronne (76). Cette école maternelle comporte trois classes : deux petite-moyenne sections, et une classe de grande section. L'enseignante y travaille depuis quinze ans. C'est elle qui m'a contactée, grâce à l'enseignante-référente de sa circonscription qui a relayé ma recherche de terrains observables. L'enseignante s'entend particulièrement bien avec la directrice avec laquelle elle a échangé cette fonction récemment, mais il ne semble pas

y avoir d'excellentes relations avec le troisième collègue, qui, paraît-il, n'accepte pas la politique d'inclusion et plus généralement les enfants avec difficultés. Dans cette classe de petite-moyenne section comprenant vingt-six élèves, j'ai observé deux élèves, dont un en particulier pour lequel le diagnostic de troubles autistiques avait été récemment posé, et qui était en attente d'obtention d'une AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire). Cet enfant, L., était rapidement remarquable, car il était assez agité, très bruyant, inconstant. Il poursuivait ses idées et intérêts propres sans jamais réellement répondre aux sollicitations extérieures. Il était dans la classe pour la deuxième année consécutive, inscrit en moyenne section, selon sa classe d'âge. Les parents sont très investis dans l'adaptation du quotidien, dont la compensation du handicap de leur fils, qu'ils reconnaissent. Le second, K., était fortement observé par l'enseignante, qui le sentait "différent" mais ne parvenait pas à saisir si c'était "simplement" un retard de développement ou également de réels troubles autistiques. Elle en avait déjà parlé aux parents qui étaient un peu réticents : c'est pourquoi elle attendait le mois de janvier pour avoir davantage d'éléments et entamer des démarches plus poussées.

Le second lieu était dans la circonscription de Dieppe, dans une école maternelle comportant quatre classes : une de tout-petits/petits, une de petits-moyens, une de moyens-grands, et une de grands. Je me suis rendue en décembre 2016 dans celle de petits-moyens, comprenant également vingt-six élèves. Les deux enseignantes sont fonctionnaires-stagiaires, débutant dans l'enseignement, après une reconversion professionnelle. Elles alternent leurs interventions dans la classe, pour trois semaines, l'une y étant quand l'autre est à l'université en deuxième année de master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), et inversement. A chaque changement, elles disposent d'une journée en commun dans leur classe. C'est à l'université que j'ai obtenu leur contact. J'ai observé un élève, M., n'ayant pas encore trois ans, scolarisé en petite section, qui présente d'importants troubles de comportement et fait preuve d'actes violents envers ses pairs. Il ne s'exprime pas oralement autrement que par des cris. Il jette les objets dans la classe et ne parvient pas à se poser plus de deux minutes à un endroit. Il semble comprendre les demandes des adultes et de ses camarades, mais n'y répond pas. Les parents ont entamé des démarches pour prendre en compte les difficultés de leur enfant, en se tournant vers des professionnels des secteurs éducatif et médico-social.

Le troisième et dernier lieu est en réalité le premier que j'ai connu. J'ai découvert ce terrain lors de mon stage en première année de master. Je me suis donc rendue dans cette école maternelle de la circonscription de Saint-Etienne du Rouvray qui comporte une classe de tout-petits/petits, une classe de petits-moyens et deux classes de moyens-grands. L'enseignante a la charge de la classe de petite-moyenne section de vingt-et-un élèves. Elle est dans cette école depuis douze ans. J'ai procédé à l'entretien en décembre 2016, et à deux observations, une en octobre et une deuxième, plus sommaire, en décembre. Je venais donc pour la cinquième et sixième fois, car j'entretiens des rapports réguliers avec l'enseignante, et je suis de loin l'enfant concerné depuis le mois d'octobre 2016. J'avais immédiatement été interpellée par cet élève – qui était alors en petite section – dont le langage consistait uniquement à des écholalies immédiates ou différées, qui ne parvenait pas à fixer le regard et semblait peu comprendre son environnement. Les progrès ont été fulgurants depuis : l'enfant sait notamment lire. Il est aujourd'hui en moyenne section, avec la même enseignante que l'année précédente. S'il a progressé, des difficultés persistent, ainsi que ses caractéristiques typiques, mais ses parents ne les acceptent toujours pas et les justifient d'une manière qui leur paraît plus favorable.

#### 4.4. Méthodes d'analyse des données

Pour analyser chacun des entretiens, j'ai procédé à une organisation rétrospective de ceux-ci en thèmes. J'ai retenu ces derniers en fonction de mes hypothèses, à savoir : situation générale (contexte, réception, état d'esprit...), partenariats (parents, équipe éducative, équipe médico-sociale), renseignements et implication personnelle, et enfin inclusion et adaptations pédagogiques. La situation générale permet d'avoir un éclaircissement sur le discours global ; les partenariats et renseignements visent à répondre à la première hypothèse ; les adaptations et l'inclusion visent à répondre à la seconde hypothèse. J'ai retranscrit mes comptes rendus d'observation, puis j'ai créé une grille d'analyse couplant observations et entretiens au regard des hypothèses – voir ci-après. Enfin, j'ai procédé à un croisement transversal de toutes les données de chaque "cas", celles des divers entretiens étant triées en renseignant un tableau d'entretien vierge, à quatre colonnes, afin de pouvoir procéder à l'analyse croisée.

	<b>Entretien</b>		<b>Observation</b>
<b>Thèmes liés aux HYPOTHESES</b>	<b>Thèmes</b>	<b>Questions</b>	
<b>Situation générale</b>	<b>1. Présentation de l'élève</b>	a) Quels sont les élèves concernés ?	
		b) Quels sont leurs troubles et comportements spécifiques ? Comment et quand s'expriment-ils ?	Attitude, comportement de l'élève Compréhension Interaction entre pairs Interaction avec les adultes
		c) Quand et comment ont-ils été repérés ? Quelles sont les étapes des différentes actions et prises en charge ?	
		d) Quel est le suivi particulier à l'extérieur ?	
	<b>2. Perceptions des difficultés</b>	a) Par les autres élèves	Compréhension
		b) Par l'équipe enseignante	Place, regard, attitude de l'enseignante
		c) Par le reste de l'équipe éducative (ATSEM, etc.)	Place, regard, attitude de l'ATSEM
	<b>3. Impacts des difficultés</b>	a) Pour lui-même (dans ses apprentissages)	
		b) Avec les autres (dans les interactions)	Interactions avec l'élève.
		c) Pour l'enseignant (sur le plan pédagogique)	
		d) Pour les parents des autres élèves / sur la vie de l'école ?	
	<b>Partenariats (hypothèse 1)</b>	<b>4. Collaboration avec les partenaires</b>	a) Avec l'équipe éducative
b) Avec les parents			
c) Avec l'équipe médico-sociale			
d) Avec les autres élèves			
<b>Renseignements, implication personnelle (hypothèse 1)</b>	<b>5. Ressources disponibles</b>	a) Où chercher ? Qui contacter ?	
		b) Comment mettre en place un meilleur accompagnement ?	
		c) Exemples d'adaptations	

<b>Inclusion adaptations (hypothèse 2)</b>	<b>6. Impacts à long terme</b>	a) Sur l'élève	
		b) Sur les pratiques enseignantes	
		c) Sur les autres élèves	
		d) Sur la vie de l'école	
	<b>7. Réflexions sur...</b>	a) Le handicap	
		b) L'inclusion	
		c) La formation des enseignants	

#### 4.5. Limites de cette étude

La première des limites de cette étude est liée au nombre d'enquêtés : celle-ci aurait été plus intéressante, et les résultats plus généralisables, si elle avait été de plus grande ampleur. On comprendra que les conditions de l'alternance n'ont pas permis de disposer de beaucoup de temps à consacrer à cette recherche. De plus il faut avouer que les caractéristiques de mon sujet étaient très précises, et qu'il n'a pas été évident de trouver des terrains propices à une exploitation de mon sujet. J'aurais souhaité commencer dès la fin de l'année scolaire 2015-2016, mais je n'avais alors trouvé aucun enseignant concerné.

Les observations ont apporté peu d'éléments pertinents, si ce n'est qu'elles ont permis de corroborer les dires des enseignantes, ou de rebondir sur ceux-ci lors des entretiens qui suivaient. On peut sûrement s'interroger sur la méthode d'observation employée, ou la manière dont la grille était construite. Cette dernière n'était pas évidente à remplir, et étant confrontée à cet exercice pour la première fois, j'avais plus tendance à vouloir noter librement ce que je constatais. Le travail de tri *a posteriori* s'est avéré fastidieux et peu exploitable.

## 5. RESULTATS & INTERPRETATION DES DONNEES

Les résultats bruts ne figurent pas tous dans le corps de ce mémoire. Hormis les quatre comptes-rendus d'observations dont la taille restait modeste, les quatre retranscriptions d'entretiens se trouvent en annexes (A, B, C, D), car elles étaient trop volumineuses pour figurer dans le corps du mémoire.

Les trois études de cas étant différentes, j'ai opté pour une analyse successive de l'entretien et de l'observation d'un seul et même cas à la fois. Celles-ci sont donc présentées

dans l'ordre chronologique. Je propose une analyse transversale globale à la fin de ce chapitre, en effectuant des liens avec mes apports théoriques, afin de trouver des réponses plus synthétiques à mes hypothèses.

J'ai effectué un relevé des termes courants utilisés par les enseignantes, qui transcrivent leurs préoccupations ou leurs perceptions de la situation. Les partenaires les plus sollicités sont davantage évoqués. J'ai exploité ces données dans l'analyse transversale.

Entretien n°	N°1	N°2	N°2bis	N°3
<b>Mots employés</b>				
Parents	<b>21</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>47</b>
Collègue – équipe enseignante	10	6 + 6 B.	7 + 15 B.	11
ATSEM	1	<b>10</b>	<b>16</b>	1
Psychologue	<b>19</b>	7	8	<b>23</b>
Médecin	3	10	10	<b>6</b>
Orthophoniste	<b>6</b>	/	2	<b>6</b>
Nourrice	/	4	<b>16</b>	6
Tâtonner, essayer, chercher	5	5	3	3

### 5.1. Etude de cas n° 1

Dans l'étude de cas n°1, l'entretien m'a marquée. J'ai trouvé l'observation plus délicate (d'autant plus que je devais observer deux élèves à la fois, parmi leur environnement et les activités proposées), et moins exploitable.

La démarche de l'enseignante, qui m'a contactée d'elle-même suite au mail de l'enseignante-référente de sa circonscription, témoignait d'emblée d'un grand investissement et d'une certaine générosité. Il s'est très vite avéré que ces premières impressions étaient justes à travers nos échanges, sa grande disponibilité et sa souplesse pour me rencontrer et m'accorder du temps. Son engouement était très encourageant pour moi. Elle était curieuse et demandeuse. Par exemple, elle m'a écrit dans un mail : *« l'entretien que vous me proposez m'intéresse beaucoup »*.

L'entretien a été un moment très plaisant, passionnant même. Il aurait pu se prolonger si nous avions eu davantage de temps. S'il fut riche, il fut également dense et tout n'est pas utile pour répondre à mes hypothèses. Mais la richesse de cet échange m'a permis de bien comprendre la situation.

En me raccompagnant, l'enseignante a encore échangé avec moi. Nous avons parlé du déni parental, perçu comme un problème pour les professionnels comme nous qui connaissons la lenteur des démarches pour aboutir à la reconnaissance institutionnelle du handicap, puis celles pour aboutir à des aides... Nous avons également parlé des mentalités à faire encore évoluer autour du handicap, en prenant exemple sur leur collègue masculin qui ne s'en préoccupe aucunement. L'enseignante a alors parlé d'intérêt personnel mis en avant au détriment de l'inclusion pour tous.

Quand je l'ai remerciée une nouvelle fois pour sa contribution à mon mémoire, elle m'a répondu que c'était « *normal* » pour elle, que si avait été dans le même cas que moi, elle aurait aimé que quelqu'un fasse cela pour elle. Selon elle, il est très important de « *montrer, d'expliquer, de communiquer* », car « *si on reste tous chacun de notre côté, ça peut pas avancer* » (en parlant de l'inclusion notamment, et de la pédagogie ou de l'Ecole en général). Elle s'est montrée étonnée, curieuse de la raison de mon choix sur ce sujet. Comme on peut le lire à plusieurs reprises, pour elle, c'est éthiquement, et humainement, normal de faire au mieux pour tous. Elle évoque cependant un besoin de mise à distance, car le fait d'être touchée, d'avoir envie d'agir, de s'impliquer et s'attacher rapidement peut être néfaste pour la vie personnelle. Etymologiquement, il s'agit d'être empathique, mais pas sympathique.

#### 5.1.1. Entretien

L'entretien a eu lieu le midi après un repas partagé avec l'enseignante, avant le retour des enfants. L'enregistrement que j'ai fait dure 35 minutes. L'enquêtée était très enthousiaste à l'idée de réaliser cet entretien. Elle s'est avérée très coopérative, très à l'aise et prolix. Ce fut un vrai moment de partage, agréable en plus d'être enrichissant. J'ai numéroté nos échanges, qui étaient souvent spirales. Certaines fois l'enquêtée n'attendait pas la fin de mes phrases, rebondissait, les complétait, ce qui donne des échanges parfois brefs, et très souvent du tac-au-tac. Comme on peut le lire, l'enquêtée a parlé très librement, a abordé certains aspects avant que je ne le fasse : je lui ai finalement posé peu de questions.



### ➤ **Situation générale**

Lors de l'entretien déjà, et lors de la transcription ensuite, j'ai constaté que certains mots revenaient souvent. Ainsi « difficile » est employé douze fois, « du mal » (dans le sens négatif de « beaucoup de mal », « avoir du mal »...) compte treize occurrences, et l'adjectif « compliqué » revient onze fois.

En effet, dans ce genre de situation, en l'attente de diagnostic ou en l'attente d'aide extérieure, la tension est palpable chez les enseignants et les ATSEM. C'est ce que j'ai constaté pour les trois études de cas. En l'occurrence, pour le cas n°1, dès que je suis arrivée, j'ai eu connaissance de la dernière actualité : la mère de l'élève concerné a publié un message sur le réseau social le plus utilisé, présentant le diagnostic de son fils, et la situation actuelle (notification MDPH pour une AVS, et toujours aucun AVS désigné), en demandant si quelqu'un serait intéressé. Son message a été partagé plus de 750 fois, et dix AVS ont postulé directement. En effet, l'ATSEM qui m'a accueillie pensait avec espoir que j'étais l'AVS pour L. ! Lors du repas avec ses collègues, l'enseignante a témoigné de son incompréhension quant à la lenteur du système. Elle expliquait qu'il y a des AVS recrutés par Pôle Emploi qui sont actuellement sans emploi, donc disponibles ; mais que de son côté le rectorat reçoit des demandes pour des élèves et dit n'avoir aucune AVS à proposer. Il semblerait que Pôle Emploi ne dirige pas les AVS vers le rectorat, et/ou que l'échange entre ces deux institutions soit mauvais. C'est cette situation qui énerve l'enquêtée, qui dit éprouver un : « *sentiment de colère [affirmé. Pause]. C'est euh, qu'ça fonctionne pas plus haut quoi ! C'est que là l'AVS, elle est notifiée et puis y a personne pour euh, pour être capable de nous en trouver une, et nous en envoyer une quoi ! C'est ça. [pause] Après lui, il y est pour rien [courte pause], les parents ils y sont pour rien [courte pause], nous on fait notre boulot [courte pause], et c'est... c'est là-haut que ça suit pas, quoi !* », (R20<sup>a</sup>).

### ➤ **Partenariats (parents, équipe éducative, équipe médico-sociale)**

De plus, elle montre une forte implication des **parents**, qui sont très volontaires et très actifs pour aider au mieux leur enfant. On sent l'assentiment envers cette attitude, mais aussi un respect envers celle-ci, car elle l'explique « *dans la mesure où les parents se battent pour lui et font des choses, ça avance quand même. (...) les plus à plaindre ce sont eux [les parents], hein !* » (R17<sup>a</sup>). Elle utilise un terme fort pour souligner leur mérite : « *ça a été un peu le parcours du combattant, euh pour les parents surtout* » (R9<sup>a</sup>). Elle souligne à plusieurs reprises le rôle et l'impact positif de l'implication des parents, comme lorsqu'elle dit : « *donc euh la maman euh, heureusement qu'elle s'est bougée quoi, parce que sinon euh...* » (R11<sup>b</sup>).

Ceci renforce encore la difficulté des situations inverses, qu'on évoquera à plusieurs reprises, pendant et hors de l'entretien (R22, R23). Elle montre la succession et la lenteur des différentes étapes, du processus d'acceptation à la réaction : « *D., là on va faire une équipe éducative parce que j'en ai parlé à la maman (...). Et la mère me dit « bah c'est pas grave euh son frère était pareil». (...) Donc quand tu vois le frère maintenant en CP tu te dis qu'il aurait mieux fait d'apprendre à parler avant ! Et je lui ai dit de prendre contact avec son médecin traitant, (...) [avec l']orthophoniste. Et ça avance pas. »*, (R23<sup>d</sup>). Ceci sous-entend la difficulté de ces situations d'inclusion : l'enseignant ne peut pas grand-chose sans le partenariat des parents. « *K, là ça va être plus compliqué parce que je pense que les parents euh estiment que c'est juste un problème euh de maturité, mais je pense qu'y a plus que ça. (...) j'essaierai de, de leur en parler et puis, si, s'il n'y a pas de changement on fera une équipe éducative (...) et puis on verra bien, hein ! » (R23<sup>a</sup>). Ces derniers mots que j'ai soulignés montrent ce détachement dont j'ai déjà parlé mais aussi l'humilité dont elle fait preuve (elle fait ce qu'elle peut). C'est là qu'intervient l'expérience de l'enquêtée, car si elle est impliquée, elle n'a pas pour autant une fougue qui peut mener à la révolte et finir par désespérer jusqu'à avoir un impact négatif sur l'implication d'un enseignant néophyte qui serait peut-être trop naïf, comme j'ai pu le ressentir lors de mon entretien n°2. En revanche, comme lors de mon observation et chaque moment d'échange, on peut ressentir l'implication de l'enseignante, et sa conscience de l'importance des rôles de prévention, réorientation, conseil qu'un enseignant – d'autant plus en petite section – assure auprès des parents : « *Après euh... si ils refusent, ils refusent quoi, mais au moins on aura fait une partie du travail quoi. (...) 'fin, c'est pour ça que j'trouve qu'il vaut mieux commencer en petite section, ils vont finir par entendre toujours la même chose, hein. (...) si là elle veut rien faire pour sa fille, l'année prochaine quand elle sera dans la classe d'un de mes collègues euh, on lui dira la même chose et puis, et puis en grande section aussi, et puis arrivée à l'école élémentaire, ça s'ra pareil donc euh, au bout d'un moment euh, voilà. [claquement des lèvres] J'espère que ça fera son chemin, hein. »* (R23<sup>d</sup>)*

Entre les parents et l'enseignante, un vrai lien de confiance s'est établi. Cela joue sur le sentiment de sécurité de l'enfant, qui répond volontiers à ses sollicitations. « *Il y a même une fois où il n'a pas voulu aller chez eux donc je l'ai accompagné moi, avec la maman, parce qu'il voulait partir qu'avec moi donc euh...* » (R41<sup>b</sup>) Il y a une bonne communication avec les parents, qui favorise un meilleur accueil de l'enfant. Par exemple, « *la maman savait que tu venais, je lui avais demandé de le laisser [fermement]. (...) Donc elle a décalé le rendez-vous. (...) Je lui avais demandé l'autorisation quand même. »* [R48<sup>b</sup>], « *Et par exemple tu vois mardi il devait aller chez l'orthophoniste, elle a annulé la séance bah la maman me l'a mis. »* (R51<sup>a</sup>)

Il y a de bonnes relations au sein de l'équipe éducative qui comprend les ATSEM et l'autre l'enseignante qui est aussi directrice. « *J'me sens pas euh seule avec lui parce que j'te dis avec B. on partage, j'ai des supers ATSEM avec lesquelles on peut partager, on s'le repasse aussi des fois quand on, ça devient vraiment euh difficile. A. [ATSEM] quand elle lève les enfants du dortoir tu vois elle vient le chercher, elle le prend avec elle, elle l'occupe un peu, fin, on s'relaie quand même.* » (R17<sup>b</sup>). Elle évoque une relation de confiance : « *J'm'inquiète pas. Je sais qu'il y a quelqu'un pour le prendre en charge. (...) y'a du relais. Donc du coup j'me sens pas... seule.* », (R18). Le regard des ATSEM est plutôt positif (R19).

Le troisième enseignant était absent le jour de mon observation et l'enquêtée me fait vite comprendre que « *Bah euh, y'a pas d'échange de, du côté du collègue donc euh* » (R43<sup>a</sup>), « *Nan y a pas, il..., enfin voilà il euh... bon y a pas de discrimination euh non plus, mais il y a pas de contact particulier...* » (R43<sup>b</sup>).

Différents acteurs médico-sociaux interviennent autour de l'enfant : orthophoniste, pédopsychiatre, neuropsychologue. L'enseignante est en lien avec certains d'entre eux, notamment lors des réunions d'ESS (Equipe de Suivi de Scolarisation) : « *on a fait une équipe éducative dans l'école* » (R10<sup>a</sup>). Si la psychologue scolaire y a participé, son rôle semble s'arrêter là. L'enquêtée ne dit rien de plus à son sujet que « *mais après euh, fin voilà...* » (R12<sup>a</sup>).

Lorsque je lui demande ses relations avec l'enseignante référente, elle me répond : « *bah j'pense qu'elle a tellement de boulot qu'elle vient aux ESS, mais c'est tout quoi. On la voit jamais sinon.* » (R16<sup>b</sup>). Il n'y a aucun autre contact avec elle, et elle n'est jamais venue observer L. dans la classe (R16<sup>c</sup> et <sup>d</sup>).

On sent que les acteurs médico-sociaux sont importants pour appuyer les dires des enseignants et favoriser au mieux l'accueil des enfants concernés. Ainsi, pour le cas de D., l'enquêtée dit « *ça avance pas. Donc euh là on fait une équipe éducative la semaine prochaine* » (R23<sup>c</sup>).

J'ai reçu un mail de l'enseignante le lendemain de ma visite me disant : « *Je viens d'avoir un mail de la neuropsychologue de L., elle souhaite venir l'observer dans ma classe, je trouve que c'est une démarche très intéressante.* » On peut constater la conscience chez l'enseignante du nécessaire partenariat entre les différents acteurs pour faire au mieux pour l'élève.

### ➤ Renseignements, implication personnelle

Enfin, au-delà de l'implication de l'enseignante, qui dépasse humainement les compétences du référentiel des professeurs, il y a un réel intérêt et un vrai questionnement de sa part. Celle-ci se renseigne et se documente, dans la mesure du possible. Par exemple, je lui ai envoyé les diaporamas issus de la journée sur l'autisme à laquelle j'ai assisté le 10 octobre dernier, à l'université. Sa réponse a été rapide et sans équivoque à ce sujet : « *merci beaucoup pour tes diaporamas, ils vont rejoindre ma bibliothèque sur l'autisme.* »

En plus d'empathie et de bienveillance, l'enquêtée semble faire preuve de sensibilité particulière pour le handicap. Elle dit ainsi, en parlant d'elle et de sa collègue « *on a gardé chacune not' p'tit autiste ! [fière]* » (R7<sup>b</sup>). De plus, elle le dit au début de l'entretien, « *j'suis contente de l'avoir dans ma classe, parce que j'trouve que c'est... une richesse pour moi, [claquement lèvres] et pour les autres enfants.* » (R17<sup>a</sup>).

### ➤ Inclusion et adaptation

Parallèlement, on sent souvent l'inconfort de la situation actuelle, qu'elle exprime pour elle et pour lui principalement. Elle reconnaît l'impact pédagogique limité de l'accueil actuel pour cet enfant, « *Pour lui, bon bah ça lui apporte ce que ça lui apporte et... 'fin, du coup il tourne pas en rond chez lui* ». Mais elle le dit elle-même, cette inclusion n'est pas inutile « *bon, en même temps il profite de la classe quand même. [(...)] il y a quand même beaucoup de matériel ici donc ça l'éveille à beaucoup de choses différentes.* ] *Oui, oui, et puis euh il est quand même au contact des autres, quoi.* » (R54). L'objectif premier de l'enseignante est donc la socialisation de l'enfant, avant même les apprentissages. Comme on l'a vu en première partie, cela est récurrent dans ce genre de situation, car cela fait appel au bon sens. Il faut que l'enfant accueilli se sente en confiance et en conformité avec les codes et les autres qui l'entourent.

J'ai peu de données concernant les adaptations pédagogiques, car pour l'enseignante, il faudrait déjà pouvoir s'occuper de lui individuellement, réussir à captiver son attention et à la maintenir, avant de pouvoir travailler d'autres objectifs, davantage axés sur des apprentissages et des compétences : « *J'peux très bien l'installer, lui dire « tiens, tu commences ça », chui appelée par un autre enfant, il va se lever et puis aller faire autre chose quoi. Il faut vraiment quelqu'un à côté de lui quoi.* » (R29<sup>a</sup>)

Si j'ai ressenti chez l'enseignante une profonde empathie pour cet élève, sa situation, ses proches, elle éprouve également un sentiment d'impuissance face à la situation : « *C'est ça qui m'embête, c'est que... j'ai... l'impression que... il évolue pas comme il devrait, puisque...*

*j'peux pas l'aider comme j'le pourrais. [pause] Et puis euh, du coup il a tendance quand même à tomber dans des stéréotypies quoi : quand il sort ses trucs sur la télé, 'fin, il est en plein dedans ! Donc euh, quand il parle sans arrêt... donc une AVS pour le canaliser et le remettre à sa tâche etc. » (R27d).* Cependant, si l'enseignante mentionne souvent l'AVS (dix fois) au cours de l'entretien, elle opère des adaptations dans sa posture et ses attentes vis-à-vis de L. et reste positive et motivée quant à son propre rôle. Elle semble faire preuve de distance, opérer une dimension réflexive envers ce sujet qui pourrait l'affecter plus profondément et avoir un impact négatif. Ce n'est pas ce dernier sentiment qui ressort de mon observation et de mon entretien avec elle. J'ai constaté qu'elle était bienveillante, comme avec tous les autres élèves, mais essayait d'être juste, et toujours ferme. Son attitude est sécurisante envers les élèves et l'enfant concerné, qui connaît et accepte les réactions de l'enseignante. Celle-ci et l'ATSEM n'ont d'ailleurs pas haussé la voix ou réagit outre mesure, comme j'ai pu parfois le constater (observation n°1).

On peut supposer que l'expérience de l'enseignante et sa connaissance du système lui permettent cette mise à distance. Elle relativise également au regard de ses inclusions précédentes, et me fait comprendre que si la situation est tolérable ici, c'est peut-être aussi grâce à l'absence de violence physique de la part de l'enfant : « *Bon la chose qui est bien c'est qu'il est pas violent quoi, parce que [murmuré], ça aurait été... » (R36).*

Elle revient plusieurs fois sur ce qui semble la gêner : « *c'est difficile quoi, de mettre en place des choses euh spécifiques aux autistes j'trouve » (R15<sup>a</sup>).* De plus, elle dit que sa collègue essaye de s'appuyer sur le travail mené par les éducateurs en hôpital de jour auprès de l'autre élève, mais que le lien entre cette structure et l'école, et surtout la transposition de ces actions sont difficiles, du fait notamment de la collectivité et du groupe-classe : « *Et puis c'est vrai que ils [à l'hôpital de jour] travaillent beaucoup avec des p'tites images, des icônes et tout ça mais euh pour ça il faut être en tête à tête avec l'enfant quoi. (...) je sais qu'elle [la collègue] a beaucoup de mal à le mettre en place dans sa classe parce qu'au milieu des autres euh, tu vas pas t'arrêter tout d'un coup enfin voilà. T'es dans le mouvement de la journée » (R15<sup>b</sup>).* Elle témoigne de leurs envies, leurs tâtonnements (à elles deux) : « *on essaie de reprendre des gestes qu'il a appris à l'hôpital de jour, des choses comme ça mais c'est compliqué hein. Je trouve. » (R15<sup>b</sup>).*

Sa conclusion résume son prosaïsme, sa lucidité quant au rôle de l'enseignant, loin du mythe (ravageur) selon lequel l'enseignant serait omnipotent : « *Je pense que la chose qu'on leur apporte, c'est d'être dans une classe ordinaire, d'être avec les autres, [réfléchit] euh,*

*d'être scolarisés, de pas rester chez eux, de se socialiser. Après [pause], malheureusement [pause], c'qui pourrait être spécifique aux autistes, c'est difficile j'trouve. (R15<sup>b</sup>)*

On sent chez elle l'importance de l'inclusion pour tous « *je l'emmène partout hein, (...) [fermement] Enfin il est hors de question qu'il soit..., qu'il reste dans l'école. » (R46<sup>d</sup>). « [Il a sa place à l'école.] Evidemment. (...) Il a pas de séance d'orthophonie il vient à l'école quoi ! [ton d'évidence] » (R51<sup>b</sup>). Celle-ci se nourrit de l'impact positif sur la socialisation des élèves à BEP : « *J'estime quand même qu'il a sa place dans une classe ordinaire. Parce que ça l'a fait beaucoup progresser quand même le contact avec les autres. » (R5)**

Cependant, l'inclusion reste trop limitée selon elle : « *la loi de 2005 sur le handicap elle est, j'trouve qu'elle est plutôt pas mal : accueillir les enfants en situation de handicap quel qu'il soit, dans l'école de secteur, ok. Sauf qu'ils ont pas mis les moyens pour, quoi. [pause] Et puis euh... [réfléchit] l'AVS c'est pas forcément la panacée, fin euh y'a pas que ça à demander aussi. » (R20<sup>b</sup>)*

Cette inclusion apparaît de toute façon un peu forcée « *parce que s'il était pas scolarisé euh, il s'rait chez lui, euh enfin voilà. Il est en maternelle, y'a aucune structure qui peut l'accueillir, et y'a aucune structure adaptée [insistance] pour lui...» (R17<sup>a</sup>)*

Elle évoque enfin l'avenir proche (en parlant de l'autre enfant, Y.) : « *parce que il ira pas, j'pense qu'il ira pas en CP »*, R21, et elle aborde le problème élargi de l'inclusion dans la société : « *Et puis que vont devenir ces enfants-là après... ? [silence] 'fin y'a pas de structure après, on... et puis en plus on... on fait croire aux parents que euh... ils seront toujours pris en charge, 'fin que, qu'y aura quelque chose, alors que c'est pas forcément vrai. Et... si tu leur dis aux parents, ils..., 'fin, ils rejettent la faute sur l'école etc., donc c'est..., ça c'est un peu compliqué je trouve à gérer. (R21). Ceci permet de comprendre sa désillusion concernant la prise en compte de tous... au regard de quoi on peut souligner sa bonne volonté, qui repose sur de fortes convictions humanistes personnelles, qui tiennent que par modestie sur son rôle dans la vie des élèves, quels qu'ils soient.*

### 5.1.2. Observation

<b>DATE :</b> 1 <sup>er</sup> décembre 2016   <b>Heures :</b> Matinée : 8h20 – 11h30	
<b>Lieu :</b>	Circonscription Le Grand Quevilly, école maternelle en REP.
<b>Composition de la classe</b>	26 élèves en petite et moyenne sections - K. et L. sont en MS + 5 élèves de grande-section (l'enseignant est malade et non-remplacé)
<b>Nature de l'activité et objectif(s) de la séance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accueil</li> <li>- Regroupement</li> <li>- Activités : coin prénom, coin dinette, coin poupées, coin voitures, atelier jeux de lettres (composition de mots par mimétisme visuel), atelier décoration d'étoiles à paillettes avec ATSEM, atelier peinture avec ATSEM stagiaire</li> <li>- Récréation (= à l'intérieur devant un dessin animé car températures négatives)</li> <li>- Lecture au coin regroupement</li> </ul>
<b>Personnes présentes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enseignante</li> <li>- ATSEM</li> <li>- ATSEM stagiaire</li> </ul>
<b>Configuration de la salle</b>	<p>Le plan de la salle de classe est divisé en plusieurs zones d'activité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>coin peinture</b> (encadré bleu) : situé dans le coin supérieur gauche.</li> <li><b>cuisine</b> (encadré orange) : situé dans le coin inférieur gauche.</li> <li><b>coin poupées</b> (encadré orange) : situé dans le coin inférieur gauche, en dessous de la cuisine.</li> <li><b>tableau</b> (encadré gris) : situé au centre supérieur de la salle.</li> <li><b>coin regroupement</b> (encadré gris) : situé au centre de la salle, devant le tableau.</li> <li><b>bureau rangements PE</b> (encadré rouge) : situé dans le coin supérieur droit.</li> <li><b>casiers de rangement</b> (encadré rose) : situés dans le coin inférieur droit, devant le bureau.</li> <li><b>Bibliothèque de classe</b> (encadré vert) : située dans le coin inférieur droit, devant les casiers.</li> <li><b>jeux</b> (encadré bleu) : situé dans le coin inférieur droit, devant la bibliothèque.</li> </ul> <p>En plus de ces zones, il y a un grand rectangle central contenant six petits carrés (trois en haut, trois en bas) et un grand cercle à droite du rectangle central.</p>

<b>Circulation</b>	Beaucoup de mouvements dans la classe.
<b>Remarques, précisions</b>	Il était difficile d'observer ces deux élèves à la fois dans cette grande "fourmilière". Les élèves vauquaient à leurs occupations, assez bruyamment. Ils furent assez attentifs pendant les regroupements. L. était plutôt agité (d'un point de vue externe), bruyant : il impose sa présence à tous et on ne peut l'oublier un instant. Quant à K., on pourrait ne pas le remarquer tant il reste fixe, discret corporellement et verbalement.

Note : Les numéros aident à repérer l'ordre des événements. Ils sont attribués aux actions de L., et de K. donc les repères sont les tableaux de L. et K. Les numéros dans les autres tableaux servent à repérer la réponse aux actions de L. et K.

<b>ENSEIGNANT</b>		
<b>Place, regard, attitude, rôle</b>	<b>Attitude Comportement face au groupe</b>	<b>Attitude Comportement avec L. et K.</b>
Pendant l'accueil, accueille les élèves à l'entrée de la classe,  Circule  Mène le regroupement  Circule pendant les ateliers, répond aux sollicitations, relance les élèves, les photographie (pour le cahier de vie)	Bienveillante, ferme. Posture d'enseignante écoutée.	Attentive, réactive, Adapte Plus permissive avec L. (modifie ses attentes et demandes, lui permet de jouer au lieu de faire une activité) - Ne va pas trop vers K. Surveillance, entend L. malgré sa conduite de classe. Par exemple, quand il veut s'isoler après avoir crié, elle l'appelle pour qu'il vienne la rejoindre face au groupe. (29) Elle procède de même qu'avec les autres élèves, elle prononce son nom pour l'appel (31), elle veut valoriser L. en lui demandant de compter les élèves (36). Elle reprend et continue avec l'ensemble des élèves, sans commentaire, lorsque L. arrête à "13" Interrompant brièvement son travail de groupe, sans se déplacer elle lance « tu veux jouer à ça L ? » (40) Encore une fois, entendant la tour tomber, elle dit « c'est pas grave, ramasse L. » (45) Elle lui demande le nom d'un mot (55) Elle le fait venir près de lui et lui dit dans l'oreille « on va chanter une chanson » + lui fait un bisou (56) Poursuit les chansons même si L. décroche. Reprend L. qui se déplace à quatre pattes (60) Activités : elle dirige L. vers les mots (61) Activité : elle interrompt K. qui veut ouvrir la boîte de paillettes (14) Elle intervient pour faire sortir L. du coin poupée (79) Intervient, dirige L. au coin encastrement (86) Rangement : elle reprend L. qui s'agite (90) sépare les trois élèves (dont L.) qui se poussent (93) reprend L. qui réagit trop vivement au film (95) lui fait un signe de tête pour qu'il vienne près d'elle (96)



**ATSEM et stagiaire ATSEM**

<b>Place, regard, attitude</b>	<b>Rôle</b>	<b>Attitude / Comportement face au groupe</b>	<b>Attitude / Comportement avec L. et K.</b>
	<p>Aide la maîtresse.                      A l'accueil, s'occupent du coin goûter.                      Pendant le regroupement : écoutent, en retrait. S'occupe de L. si nécessaire.                      S'occupent d'un atelier                      Pendant la récréation, sont dans le dortoir, assises elles discutent et surveillent les trois enfants qui ne sont pas devant le film (L., K. + un élève de l'autre classe avec AVS)</p>	<p>Attentives, reprennent les enfants si problème.</p>	<p>Globalement Attentives envers ces élèves.                      Leur proposent ce qu'ils aiment.                      La jeune joue avec L. (47)                      1 intervient et donne son catalogue à L. pour qu'il se calme (68)</p>

<b>L'élève : L</b>		
<b>Place</b>	Très grosse place : occupe tout l'espace et fait du bruit. Envahissant, remarquable. Papillonne sans cesse. Fait ce qu'il souhaite sur le moment, change souvent d'avis.	
<b>Compréhension</b>	Assez bonne, Joue parfois même à ne pas comprendre paraît-il.	
<b>Attitude - comportement</b>	<b>Interaction avec ses pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
A du mal à rester assis longtemps, sauf s'il est captivé (lecture d'album, ou lecture personnelle d'un catalogue).  Sait s'exprimer verbalement à peu près correctement : compréhensible. Parfois mauvaises intonations, mais souvent justes et exacerbées (colère, joie).	Crie immédiatement si désaccord, n'hésite pas à arracher l'objet convoité des mains.  Va les voir, les pousse (plus ou moins gentiment), s'amuse à souffler ou tousser en leur direction (collé au visage)	Soit à l'écoute, soit fuyant (selon les temps, et selon les adultes). Apprécie venir près de la maîtresse.
1) arrivée : prend son étiquette et la met au bon endroit 2) boit du jus, commence à manger un gâteau 3) se lève 5) se relève 6) tourne, fait la toupie. 7) prend une boîte de jeu, la pose sur la table 8) bouge la boîte sur la table, et tape la table 9) se lève, tourne 10) va à une table où un puzzle est commencé. Le fait. 12) crie et continue. 13) va au coin petit-déjeuner. 16) va à un autre jeu (puzzle des lettres) 18) ne range pas. Crie la même chose. Court au coin regroupement. 20) crie, s'agite un peu. Puis se calme. 21) au regroupement, s'agite, tape sur ses cuisses, fait des bruits de bouche et de gorge.	11) se fait pousser car s'assied 14) souffle et tousse intentionnellement sur les autres. 15) crie un prénom. 19) fait un câlin à une élève + un bisou 22) glisse vers son voisin de droite 26) comme un enfant a pris la place qu'il vient de libérer sur le banc, il crie « ma place ! », « je suis en colère moi ! » 32) va voir un autre enfant. 50) pousse un peu les autres, leur souffle au visage 54) cherche l'attention, sollicite les autres 64) joue à sauter par-dessus sur une élève penchée 72) montre des jeux de son catalogue aux autres	4) se rassied après demande 17) les adultes disent « on range » 29) à l'appel de la maîtresse, il vient contre elle 31) il répond « je suis là » à l'appel 34) il sollicite un câlin de l'ATSEM 36) sollicite pour compter les enfants, collé à la PE, il pointe et compte à haute voix. Il arrête à "13". 37) vient me voir (au fond de la classe) 38) on (avec l'ATSEM) lui dit de se moucher 40) suite à la proposition de la PE, répond « d'accord » 43) il montre sa tour, indiquant « regarde, wahoo ! » 45) répond « d'accord » et ramasse

<p>23) change de place  24) s'assied finalement par terre  25) se relève, tourne  27) crie en levant le poing  28) se lève et sort du coin regroupement, va se mettre par terre. Dit « bon, boude »  30) il retourne s'asseoir, de lui-même  33) il sort du coin regroupement, lit l'alphabet en pointant la bande au-dessus du tableau  35) il s'assied seul à l'extérieur du coin regroupement.  39) il déchire intentionnellement le mouchoir  41) s'installe et joue. Il répète des mots de TV, annonce le programme TV  42) il fait une tour.  44) sa tour tombe avec fracas, il dit « oh non » en faisant exagérément la moue  47) jour seul, silencieux. Lego aimantés, il fait 2 tours et mets un bonhomme dessus.  49) écoute l'histoire, répète quelques mots. Bouge.  51) crie des sons.  52) à la demande générale, lève la main  53) tape des mains  57) chante avec les autres, <i>Pomme de reinette, Une souris verte</i>  58) se lève, va jouer.  59) passage collectif aux toilettes, L. suit à quatre pattes.  62) quitte la table aussitôt la PE partie, va s'asseoir à une autre table  63) prend les voitures, va dans le coin regroupement devenu garage  65) papillonne dans le coin garage. S'assied sur la chaise de la PE, et tape des mains.  66) se lève et papillonne en récitant des jingles TV  67) s'assied  68) se lève et saute du banc.</p>	<p>76) crie et reprend le catalogue des mains de son camarade.  82) un autre élève a le catalogue, il lui prend en criant  85) un autre élève veut lui prendre la boîte de jeu, il crie, et tire à deux mains.  92) fait un câlin avec autres élèves  93) L. pousse 2 élèves, il pousse fort</p>	<p>46) joue avec la jeune ATSEM, et en réponse à sa remarque « ça va tomber », il lui demande de mettre d'autres cubes sur la tour. Il crie, joue.  48) entend la PE dire « je vous lis une histoire », se lève et va s'asseoir pour écouter, après avoir commenté « encore une histoire ! »  55) répond à l'enseignante  56) accepte cette proximité avec l'enseignante  59) donne un lego à la jeune ATSEM  60) cesse quand la PE lui demande  61) s'installe aux mots selon les indications de la PE  79) à la demande d'un élève secondé par la PE, il sort du coin jeu.  87) site à l'intervention PE, va au coin encastrement  94) arrête quand PE les sépare  96) suite au geste de la tête de la PE signifiant « vient » (sans parole), L. vient près d'elle puis passe d'un coussin à un autre</p>
--	--	---

<p>69) lit son catalogue, absorbé 70) change de table, continue à lire, s'exprime fort 71) va dans le coin poupées, crie. 73) « non, non... », lit, commente 74) est bruyant. Lit + de 5 mn 75) se lève pour jouer à la cuisine 77) se remet à lire. 78) joue dans le coin poupée. 80) va essayer un autre jeu. Joue. 81) quitte la place, retourne à la table du catalogue 83) imite des pleurs, car en tirant le catalogue, il en a déchiré des pages. (5s) 84) s'en va, retourne au jeu. 86) court, saute au coin voiture 88) le quitte aussitôt (2 s après), va aux lettres sur la table derrière. 89) joue avec les lettres, crie de temps en temps. 90) rangement : crie à plusieurs reprises, se jette par terre, puis passe à autre chose 91) va au coin regroupement 95) récréation (= film) : expressif, rigole fort, applaudit 97) sort 98) joue dans le dortoir 99) va parfois dans la classe, les couloirs, papillonne. 100) joue au garage dans le dortoir, tranquillement 101) retour en classe, regroupement : écoute attentivement l'histoire 102) s'en va à la fin, prend un jeu type boulier</p>		
---	--	--

<b>L'élève : K</b>		
<b>Place</b>	Plutôt discret, mais à l'écart un peu. Paraît sur la lune. Sait écouter, attendre, rester assis.	
<b>Compréhension</b>	Parfois moyenne	
<b>Attitude - comportement</b>	<b>Interaction avec ses pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
En classe, il ne bouge pas beaucoup. Pendant la récré, ne fait que des allers-retours dans le couloir. Du mal à se fixer, à rester en place.	Problèmes pour se faire comprendre : très mauvais langage. Peut répéter un mot bien dit. Peu d'interactions.	Parfois à l'écoute, souvent dans la lune. Pas dans l'opposition avec les adultes, au contraire.
1) accueil : Cherche son étiquette. Hésite, puis la saisit sans erreur. 2) boit du jus de raisin et mange un gâteau (s'est servi seul, sans demande) 3) reste à la table, ne fait rien de particulier 5) au milieu du regroupement, pendant que L. joue bruyamment à la tour, il se lève, regarde, circule. 6) il va se rasseoir 7) lors du passage collectif aux toilettes, il suit, de loin. 8) activités : K. détruit une tour existante, et se dirige vers les poupées 9) atelier étoile (sans avoir été appelé) : fait tourner une étoile (en plastique dur) sur la table. 10) nettoie la table avec une lingette. 11) commence l'activité 12) va se laver les mains 13) revient à la table. 14) veut ouvrir une boîte de paillettes 15) joue avec une éponge. 16) aligne les aimants sur le tableau 17) récréation (= film) : captivé par l'écran 18) sort de la salle et joue dans le dortoir 19) lit dans le dortoir 20) regroupement en classe : attentif.		4) au regroupement, assis, il regarde la PE

Les autres élèves		
Compréhension	Assez bonne	
Place Attitude - comportement	Interaction avec leurs pairs	Interaction avec les adultes
Se retournent, regardent L. Assez agités.  Indifférence ou interaction	Ne se parlent pas vraiment, jouent à côté, se poussent.	Bonnes. Respectent l'adulte.
Au coin regroupement, écoutent globalement l'enseignante. Gigotent un peu sur le banc mais sont attentifs et participent. A la fin de l'histoire, ils crient de concert (le loup est réveillé) Chantent ensemble : <i>Pomme de reinette, Une souris verte, Sur le pont d'Avignon</i>	Un enfant prend le catalogue de L. qui était posé sur la table, (75) un "grand" dit à L. « va chercher ton catalogue » (76) Un élève dit « non L., sort » (60) Un élève qui lisait le catalogue se le fait tirer par L. (82) Un élève voulait prendre un jeu de L, il se le fait tirer (85) Les élèves se laissent faire pour les câlins de L. (19 et 92) Deux élèves poussent L. en réponse au fait d'être poussés (93)	Pour que L. parte, l'élève va chercher la PE

Quelques éléments d'analyse...

Durant mon observation l'enseignante me fait quelques commentaires : « *Pour L., c'est difficile d'aller jusqu'au bout d'un travail. C'est difficile à gérer. En plus il sait faire des choses... (...) K., c'est bizarre, je sais pas, je suis encore en observation. Vu comment avancent les autres, j'me dis qu'il commence à prendre du retard.* » L. est maintenant diagnostiqué porteur de TSA, tandis que pour K. la maîtresse hésite encore entre un retard de développement qui va passer et la présence de troubles autistiques. Elle me confie vouloir se laisser jusqu'aux vacances de fin d'année puis rencontrer les parents en janvier pour en discuter formellement (elle le fait déjà de manière informelle lorsqu'ils viennent le chercher).

La différence de permissivité entre ses deux élèves et les autres m'est justifiée par l'enseignante à la récréation. Elle justifie également l'absence des deux élèves devant le film : « *ils vont dans la classe ou le dortoir avec Y.* » (Y. est un enfant en situation de handicap qui bénéficie d'une AVS. Dans le dortoir sont regroupées toutes les ATSEM et AVS).

L. a une bonne compréhension immédiate de ce qu'on attend de lui, ça se voit par sa réaction docile à chaque fois. En revanche, dès que l'adulte est parti ou qu'il ne se sent plus sous surveillance, il papillonne, change de place. Il a parfois une bonne compréhension de certains gestes, comme quand il vient près de l'enseignante qui ne l'a pas appelée verbalement mais physiquement (96). On peut imaginer combien la présence d'un adulte pour lui tout seul pourrait être bénéfique pour lui, ce qui permettrait notamment de l'encourager à faire une activité entièrement.

L'enseignante, lorsqu'elle voit L. avec son catalogue dans la classe commente « *ça devient obsessionnel* ». Elle semble bon de préciser « *il est calme aujourd'hui, c'est parce qu'il lit, sinon il parle tout le temps* ». Son attention est restreinte : chaque action dure moins de deux minutes, hormis pour le catalogue qu'il arrive à consulter pendant 5 minutes, plongé dans l'observation des jouets qu'il contient. Sa mémoire des slogans télévisés est assez impressionnante : il est capable de les énumérer et d'y mettre la bonne intonation. Il s'agit d'une écholalie différée, qui lui fait énoncer ces enchaînements de mots sans lien avec le contexte. Sa logorrhée et sa propension à s'agiter sans cesse sont fatigantes pour l'observateur.

Quant à K., il est peu sollicitant, et comme il est discret, il est peu sollicité. On peut constater qu'il n'y a pas d'interaction entre lui et les autres élèves : il est même distant. On peut

sentir qu'il recherche le calme, car il ne va pas dans les coins où il y a beaucoup d'élèves. Il suit les recommandations des adultes sans moucher.

Les autres élèves de la classe ne semblent pas adopter un comportement sensiblement différent avec ces deux élèves lorsque l'interaction est forcée, mais on peut remarquer que le nombre d'interactions avec eux est limité. Ils ne vont pas spontanément vers eux. Ils doivent sentir que K. n'apprécie pas spécialement le contact. On peut noter qu'ils ne réagissent pas spécialement lorsqu'ils entendent L. crier ou qu'ils le voient se déplacer alors qu'ils sont en regroupement : ils sont habitués et ne semblent pas choqués. Aucun élève ne cherche à l'imiter. Quand un élève a un problème avec lui, il va chercher la maîtresse : il sait qu'il a besoin d'un médiateur. Les élèves qui se sont fait souffler au visage n'ont rien dit (14,50), ainsi que celle que L. a enjambée (64) et que ceux qu'il a poussé (93), ni encore ceux à qui il a fait un câlin (19, 92). Quand ils s'opposent à L., si ce dernier tire l'objet convoité par exemple, ils abandonnent rapidement (60, 76, 82, 85). On voit clairement leur perception de la différence de L., car entre eux ils ne sont pas si tendres et pacifiques (j'ai assisté à quelques "chamailleries" classiques en coin jeu).



## 5.2. Etude de cas n° 2

### 5.2.1. Entretiens

Pour procéder à l'analyse croisée de ces deux entretiens, j'ai utilisé des extraits de l'entretien n°2 qui sont identifiables par les numéros simples, et des extraits de l'entretien n°2bis identifiables par les numéros accolés de la mention "bis".

#### ➤ **Situation générale**

Les enseignantes ont à charge « *une classe de 26 élèves* » (R3<sup>a</sup>bis) de petite et moyenne sections de maternelle, avec « *dix-huit petits, huit moyens* » (R1<sup>d</sup>). Très rapidement, elles évoquent l'enfant que je suis venue observer. C'est « *un petit euh... qui a priori présente des troubles euh... [réfléchit] autistiques, et on a beaucoup de difficulté à le gérer au sein du groupe.* » (R2<sup>a</sup>)

Elles soulignent toutes les deux le problème de la sécurité : « *notre principal problème j'dirai c'est la sécurité, la sienne et celle de ses camarades.* » (R2<sup>a</sup>)

Cet enfant nécessite une constante vigilance, ce qui mobilise fortement les adultes et leur demande beaucoup d'énergie. On peut le ressentir dans les dires des deux enquêtées, qui parlent d'elles-mêmes ou de l'ATSEM. « *il est assez violent, j pense que tu as vu fin il peut taper, pousser euh. Donc euh, nous on doit, soit l'enseignant soit l'ATSEM, être constamment euh... surveiller c qu'i fait et y a le reste du groupe à gérer donc ça c'est compliqué.* » (R2<sup>b</sup>). L'enquêtée n°2bis parle souvent de ces problèmes sécuritaires au passé : s'il reste un enfant « *assez imprévisible* », c'est au début de l'année qu'il « *se mettait en danger lui-même du fait de vouloir tout le temps sortir de la classe etc, et de par la violence mettait en danger les autres* » (R10bis). Elle paraît moins submergée que l'enseignante 2 laquelle évoque d'elle-même des difficultés de gestion du groupe (ce que l'observation a révélé). N'ayant pu procéder à l'observation que de la première enquêtée (qui en classe quand je le suis également), je n'ai pas de point de comparaison sur leur gestion du groupe et de cet élève.

Au-delà de la dimension sécuritaire, « *il ne rentre dans aucun... apprentissage, aucun... On n'arrive pas à le faire participer à des ateliers, y a un problème de concentration. Il faut, on s'est assez vite rendues compte qu'il fallait au moins une personne avec lui constamment pour qu'i rentre dans les apprentissages.* » (R2<sup>b</sup>) Ce passage est suffisamment explicite sur la situation : la visée d'apprentissage chez cet élève ne concerne pas les savoirs et savoir-faire

scolaires mais plutôt les savoir-être, c'est-à-dire toute la dimension "devenir élève" et appartenir à un groupe social.

Cet élève rencontre des difficultés d'expressions. Notamment « *au niveau du langage y a quand même un, y a un blocage quoi* » (R3). « *Avant il disait rien, (...) aucun mot, il bougeait la tête il nous sollicitait, et quand il nous sollicitait pour nous montrer ou nous faire comprendre quelque chose c'était « ah ah ah », mais c'était pas...* » (R4bis). Lors de mon observation, j'ai en effet constaté que l'enfant ne parlait pas. Le seul mot qu'il a prononcé a été « non », ce qui était une nouveauté pour lui. En effet, « *il s'est fait opéré. Donc apparemment y avait une oreille où il entendait plus. (...) depuis cette opération (...) il fait plus de sons. Donc je pense que la parole ça va p'têtre se... mettre en place.* » (R4<sup>b</sup>). Les enseignantes sont optimistes quant au développement du langage. On peut noter cependant que l'enfant, même en l'absence de paroles, cherche à se faire comprendre par des signaux visuels et kinesthésiques, et qu'il y parvient tout à fait.

Les enseignantes indiquent toutes les deux que cet enfant a rapidement été remarqué, de par ses attitudes ou comportement inhabituels (en comparaison avec les enfants du même âge) : « *lors de l'inscription (...) la maman avait précisé (...) qu'elle ne le détachait pas parce qu'il était assez turbulent, et il ne parlait pas du tout du tout. (...) à la rentrée donc on s'est rendue compte assez rapidement que bah il ne rentrait pas du tout dans le langage, y avait aucune interaction, il poussait euh essentiellement bah des cris. (...) dès qu'on rentrait dans un espace clos, il était comme paniqué, fallait qu'il, toujours qu'il touche à la porte (...) il avait une angoisse en entrant dans des nouvelles pièces (...) il acceptait pas le contact (...) il voulait pas du tout qu'on le touche. (...) M. était (...) vraiment violent, à mettre des coups, à tirer les cheveux mais à arracher des touffes (...) Il ne rentrait dans aucune activité, (...) il était en électron libre dans la classe et il ne faisait rien du tout, même jouer avec les voitures, dans les coins, (...) il cherchait juste à sortir de la classe ou alors à rentrer en contact avec les autres mais de façon plutôt violente.* » (R3<sup>a</sup>bis). Elles remarquent également des stéréotypies : il lui faut fermer les portes, et « *il aligne ! il aligne, il aligne, il aligne les voitures.* ». Il se construit des repères, par exemple il n'accepte pas qu'on déplace les jouets : « *c'était juste pas possible. Il avait aligné ses voitures, fallait laisser ses voitures là* » (R38bis).

Elles soulignent leur manque d'expérience comme étant négative « *avec B. quand on s'est retrouvées devant ce cas-là, étant débutantes, on était un peu perdues* » (R10<sup>a</sup>bis). L'adjectif « perdue » apparaît deux fois au cours des entretiens. Etre débutante, « *ça change quand même quelque chose (...) parce que (...) je sais pas, on a moins d'assurance quand*

*même que euh que des personnes qui ont plus d'années d'expérience, euh on a besoin euh... de plus de temps sur certaines choses que les autres, et donc du coup ce temps-là, on en a besoin nous pour la mise en place de notre classe, pour euh, lancer les ateliers, pour voilà. Eh bah euh c'est du temps qu'on n'a pas par exemple qu'on pourrait avoir plus pour M. ou... 'fin voilà. J'pense quand même que c'est un... c'est un peu un frein quand même. » (R28<sup>a</sup>bis)*

Elles insistent sur le manque d'accompagnement, reflétant un sentiment d'abandon. Elles se disent « *démunies* », livrée ou « *laissé à nous-mêmes* » (deux occurrences, R 31bis), « *on n'a pas de clé pour agir avec des enfants comme ça* » (R10bis), « *On sait pas. On sait pas.* » (R11bis). Elles ne savent pas comment agir, vers qui se tourner, comment améliorer l'accueil de cet enfant et des autres. Elles ne savent pas mettre des mots, qui, au-delà de la catégorisation, permettraient non pas de légitimer mais reconnaître des actes : « *tu vois alors, alors est-ce que c'est de l'autisme je sais pas.* » (R15<sup>c</sup>). Sans stigmatiser, un diagnostic permet de soutenir aussi le ressenti, les observations de l'enseignant.

L'enquêtée n°2 conclut même en disant : « *Enfin voilà. C'est chaud quand même hein ! de débiter comme ça...* » (R31<sup>b</sup>). Grâce à mon regard d'observatrice, je peux souligner quand même leur professionnalisme, dont elles n'ont pas conscience, mais qu'elles laissent échapper. En effet, si au début elles mentionnent la directrice, qui avait déjà des doutes lors de l'inscription, elles parlent rapidement de leurs propres observations. Si elles analysent le fait d'être débutante comme étant plutôt « *un frein* », elles parlent des réactions et des adaptations possibles. Malgré le fait qu'elles débutent, elles ont été immédiatement capables de déceler un problème de comportement majeur. Elles ont effectué la rentrée à deux, et sont restées pendant dix jours à deux dans la classe : elles ont donc pu s'appuyer l'une sur l'autre pour affiner leurs observations et échanger leurs remarques et questionnements. Mais il reste évident que le fait d'être débutant implique qu'on doit se construire ses propres représentations et ses propres manières d'agir, ce qui ne facilite pas l'exercice du métier...

Chez l'enquêtée n°2, on ressent fortement ces difficultés tout au long de l'entretien. "*difficile*", "*difficulté*" et "*dur*" figurent chacun deux fois, "*pas facile*" apparaît une fois, alors que "*compliqué*" est employé sept fois. "*épuisant*" est même utilisé à quatre reprises. On sent qu'elle est préoccupée par des problèmes de gestion de classe, et de l'élève dans la classe : "*gérer*" ou "*gérable*" sont usités neuf fois. Enfin des mots plus forts sont employés, notamment "*massacre*" et "*misère*" qui apparaissent quatre fois (R9<sup>a</sup>), ainsi que "*désolant*" (R17).

L'enquêtée n°2, « *désarmée* » (R 18<sup>a</sup>), caractérise cette situation de problématique : « *comment gérer le, le problème.* » (R2<sup>b</sup>). Elle avoue qu'elle souhaiterait parfois que M. ne soit plus dans sa classe. « *bah pour nous c'était plu... gérable en fait, [inspire] et euh... j'avoue*

*moi j'espérais que...* » (R4) Elle a également reconnu qu'elle a failli abandonner et renoncer à son poste face à la difficulté du terrain (R19<sup>b</sup> et confidences à la récréation).

Chez l'enquêtée n° 2bis, il y a moins de termes connotés négativement, dans un entretien pourtant deux fois plus long. Cependant, "*difficile*", "*difficulté*" figurent respectivement quatre et une fois, "*pas facile*" apparaît deux fois, alors que "*compliqué*" est employé huit fois, parfois avec le superlatif « très ». On peut donc reconnaître qu'une certaine tension est palpable chez ces enseignantes.

### ➤ **Partenariats**

#### ○ **Parents**

Les deux enseignantes associent directement les parents à leurs réflexions : « *on en a discuté assez rapidement avec les parents.* » (R2<sup>b</sup>). Il y a plusieurs rencontres avec eux (R4). « *J'ai pris contact avec le papa qui venait le chercher le soir. (...) A la suite de ça euh, on a commencé à en discuter avec les parents, à aborder le sujet, puisque c'est eux qui devaient faire le premier pas en allant vers la PMI. Donc j'ai rencontré la maman, je lui en ai parlé* »

Les enseignants, pourtant sans notion de psychologie et dans l'incapacité de poser un diagnostic sont en première ligne devant les parents. Ce sont eux qui leur annoncent que leur enfant n'est pas celui qu'ils croyaient. Ils peuvent parfois passer pour les responsables de la "mort de l'enfant idéal"<sup>14</sup> dont il faut faire le deuil. Il s'avère que dans cette situation, sans surprise « *ça a été un gros choc pour elle, (...) maman en pleurs dans la classe* ». Néanmoins « *les parents ont tout de suite été euh, fin tout de suite été concerné, ils ne, ils ont été choqués mais ils se sont pas voilés la face, donc la maman elle a pris rendez-vous rapidement avec la PMI* ». (R3bis)

Le choc de l'annonce des difficultés est dû à la désillusion classique « *les parents se disaient « on va le mettre à l'école, y a beaucoup de choses qui vont se déclencher »* » (R2<sup>b</sup>). L'enquêtée n°2 indique qu'avant la scolarisation de leur enfant « *les parents n'étaient pas euh dans le déni j'dirais, mais ils attendaient* ». Ils avaient des remarques : « *on nous dit que notre enfant est autiste* », « *ils avaient des réflexions comme ça en fait.* » (R2<sup>b</sup>). Les parents se doutaient donc de quelque chose. En effet, l'enseignante 2bis dit : « *j'ai pas du tout posé de diagnostic ni rien du tout, j'ai fait état des faits, euh du comportement de M. dans la classe. Euh dans la conversation elle a commencé à me parler justement d'autisme.* » (R3bis). Les parents s'étaient posé des questions, avaient consulté leur médecin traitant qui les avaient

---

<sup>14</sup> Lire à ce propos Épagneul Marie-France, qui permet de témoigner de la dangerosité de ce *topos* qui annihile parfois toute précaution des spécialistes à l'égard des parents.

rassurés et avaient voulu gommer leurs doutes. En tant que parent, qui ne souhaite pas être rassuré sur la bonne santé de son enfant, et mettre de côté ses angoisses... ? Qui mieux qu'un professionnel de santé peut le faire ? L'école ne suffit pas de toute façon pour cela. On voit quand même que dans cette situation, les parents ont fait confiance en l'école, à juste titre puisque les enseignants ne sont-ils pas ceux qui comparent sans cesse les élèves entre eux ?! Ils peuvent orienter les parents vers des professionnels adaptés, grâce à leurs observations. « *j'lui ai dit que je pouvais pas poser de diagnostic parce que j'étais pas professionnelle médicale. (...) [ils] devaient faire le premier pas en allant vers la PMI.* » (R3bis).

#### ○ **Equipe éducative**

Les enseignantes (re)connaissent leurs limites. Bien qu'étant en binôme, elles ne se sentent pas capables seules de gérer la situation : « *on a vu avec nos collègues donc avec la directrice et l'équipe éducative pour voir quelles démarches il fallait faire parce que on savait pas comment gérer le, le problème.* » (R2<sup>b</sup>) ; « *Avec l'équipe éducative euh on a fait intervenir le médecin de la PMI<sup>15</sup> [inspire], et euh la psychologue scolaire.* » (R2<sup>b</sup>)

Lorsque certains parents d'autres enfants ont cherché à exclure M., les enseignantes se sont tournées vers l'équipe : « *on a parlé [aux parents], on... 'fin la directrice* » (R10<sup>c</sup>). Elles ont apprécié le soutien hiérarchique de l'inspecteur : elles ne s'inquiétaient pas de la demande des parents, car elles connaissaient la longue procédure administrative à respecter afin d'obtenir l'exclusion d'un enfant. Voilà le côté positif de l'inclusion : grâce à loi de 2005, aujourd'hui ce droit à la scolarisation pour tout élève dans son école de proximité est protégé.

L'enquêtée n°2bis généralise le sentiment d'isolement face aux situations particulières à toutes les enseignantes. « *On leur a demandé et elles sont pareilles, elles sont un peu... (...) Un peu démunies quoi, voilà.* » (R15bis). Elle montre que le monde de l'école n'est pas vraiment relié au monde médico-social : les enseignants n'ont pas réellement de conseils, « *c'est des décisions que l'équipe prend... seule en fait.* » (R13bis), « *Déjà le personnel de l'équipe bah faisait c'qui pouvait mais on n'a pas de, de clé quoi pour agir avec des enfants comme ça* » (R10bis). L'enquêtée n°2bis évoquent une collègue enseignante chevronnée qui a eu un cas similaire et a cherché des solutions, mais pas elle n'est trop d'accord avec la méthode utilisée. (R12bis)

---

<sup>15</sup> PMI : Protection Maternelle et Infantile

Cependant, le soutien en journée semble inexistant. En effet, à la question « *t'as du soutien quand même dans, chez les autres profs ?* », elle répond, « [hésitante] *Oui, oui... mais euh bon il est dans notre classe quoi, 'fin tu vois...* ». Je cherche à en savoir plus et elle précise qu'il n'y a « *pas tellement* » de relais, tout en se remettant en cause puisqu'elle indique, « *peut-être qu'on le fait pas assez.* ». Elle mentionne cependant que « *des fois on a une stagiaire ATSEM qui vient quoi, donc quand elle est là, (...) quand M. est là.* » (R20<sup>b</sup>). On constate là la difficulté du travail en équipe, surtout quand on intègre une équipe déjà formée : équilibre entre trop ou pas de sollicitations (souvent par peur de déranger), techniques polies d'évitement des collègues occupés, et excuses fondées (chacun a sa classe avec ses problématiques propres, il faut apprendre à se débrouiller, et puis M. est dans ma classe). Elle montre pourtant que les enseignantes qui se connaissent bien discutent entre elles pour s'arranger, « *Bah en fait quand E. l'a pris dans sa classe cette année elle savait euh... en discutant, puisqu'ils discutent beaucoup de tous les enfants, quand ils prennent une nouvelle classe* » (R13bis). Elle précise même que « *Notre tutrice terrain elle a essayé de voir un peu si dans l'équipe pendant les ateliers ils pouvaient nous prêter leur ATSEM juste une demi-heure (...) mais euh... Elles en ont besoin aussi...* » (R21<sup>a</sup>).

L'ATSEM surveille, prend le relais, s'investit et propose même des "solutions". « *C. elle avait trouvé cette idée-là de faire le tour avec lui du couloir* ». Cependant, comme les soulignent les deux enseignantes « *notre ATSEM elle en pouvait plus, (...) elle disait « moi si j'avais voulu faire AVS, j'aurai fait AVS (...) c'est pas mon rôle.* » (R11bis). Cette dernière le répète à plusieurs reprises en ma présence (cf. fin de l'observation).

Je pose la question de l'impact du travail spécifique en binôme (alternant) : « *je sais pas trop te dire. Tu vois même euh la classe elle-même, ce changement de professeur est-ce que ça les... (...) on communique beaucoup en fait euh. On prévoit ensemble ce qu'on fait sur les périodes euh donc euh, y a pas de rupture quoi.* » (R22). Il faut souligner que ce binôme communique beaucoup : « *On s'appelle pratiquement tous les jours.* » (R40bis). Mais l'enseignante 2bis remarque que « *même si on communique beaucoup et qu'on est d'accord sur nos pratiques, on n'a pas même euh [réfléchit], on n'a pas la même posture, (...) on n'a pas la même voix, on n'a pas la même... et en fait ça change tout dans la posture, dans la relation avec la classe, c'est pas pareil. (...) B. quand elle me dit à la fin de la journée en gros bah « j'suis morte, ils m'épuisent, j'en peux plus quoi.* ». Mais moi j'lui dis bah à un moment donné *euh faut faire preuve un peu d'autorité quoi !* » (R41<sup>a</sup> bis). J'ai ressenti cette différence dans la

dynamique de l'entretien. L'enquêtée n° 2 était moins à l'aise (nombre important d'hésitations), très demandeuse de conseils. Elle a même dit « *j'ai pas l'impression, j'ai l'impression qu'il a le même comportement avec B. qu'avec moi* » (R22<sup>a</sup>), ce qui montre qu'elle s'est tout de même posé la question. D'un point de vue externe, cette peur de mal faire la rend mal assurée et hésitante, ce qui a un impact sur sa gestion de classe (élève peu attentifs etc.).

#### ○ **Equipe médico-sociale**

Les enseignantes se sont rapidement tournées vers des professionnels du monde médico-social. « *On a fait intervenir le médecin de la PMI [inspire], et euh la psychologue scolaire qu'est intervenue, j'dirai en fin de première période...* » (R2<sup>b</sup>), « *il a rencontré le médecin en individuel (...) ensuite là, la psychologue scolaire là elle est venue l'observer deux fois* ». (R4). Il y a donc une prise en charge médico-sociale importante, avec des professionnels du secteur réactifs et à l'écoute des sollicitations enseignantes.

Les parents sont allés voir « *le médecin traitant [qui] leur avait dit que M. en fait était feignant, pour reprendre les termes du pap, 'fin du médecin, et que en fait étant donné qu'il se faisait comprendre par d'autres moyens que le langage à la maison bah il ne faisait pas l'effort de parler.* » (R3<sup>a</sup>bis). Au-delà de cette analyse, le médecin disait « *c'est un peu d'vot' faute les parents, il faut qu'il dise les choses et, et là vous (...) faites ce qui vous demande, mais laissez-le parler quoi.* » (R3). Le médecin généraliste rejetait la faute sur les parents, sur leur éducation... et minimisait les "problèmes". « *Donc les parents en étaient restés là.* » (R3<sup>a</sup>bis), ils ont cessé de chercher d'autres réponses : « *ils se disaient, un peu dans le déni on va dire, (...) le langage euh, la socialisation, tout va s'mettre en place quoi. [inspire] Donc euh, il a fallu euh, en fait cette première période pour qu'ils euh, comprennent qu'y avait... autre chose.* » (R3). Cela pose question concernant le praticien... il s'avère qu'en France les praticiens méconnaissent encore les TSA. Cela vient d'un lourd héritage psychiatrique français, avec des thèses sur l'origine des troubles d'ordre familial. La "faute" est souvent rejetée sur les parents et leur éducation. Il ne faudrait bien sûr pas tomber dans l'écueil inverse, mais un ensemble d'éléments rapides à déceler devraient permettre une plus grande vigilance des médecins sur les TSA. Sans être professionnel de santé, l'enseignante n°2 le dit « *nous on a bien vu qu'il y avait autre chose.* » (R3<sup>a</sup>bis)

Il apparaît qu'il y a un vrai problème de diagnostic dans ce cas. Entre l'attente, les excuses du comportement mises sur le compte du jeune âge ou du langage... les mots ne sont pas dits. Le médecin recherche des explications courantes, liées à l'âge du patient. Dans le cadre

du langage, ce qui est sûrement une conséquence d'un tout est prise pour la cause du tout. On comprend en effet la grande difficulté à mettre des mots sur les comportements d'un si jeune enfant (moins de trois ans). Mais avec une plus grande connivence avec les professionnels, un lien plus fort (observations en classe par exemple), le regard de chacun pourrait s'affiner. Une courte observation en contexte (école) n'a rien de comparable à une courte observation hors contexte (consultation courante dans un cabinet médical).

Les deux enseignantes sont surprises également de ne pouvoir réellement me dire de quoi il retourne : « *pour moi le diag- 'fin, on n'a pas posé, je n'sais pas en fait euh, moi j'ai pas eu de ret- j'ai pas eu de dossier (...) j'ai pas eu de retour d'écrit de la part du médecin ni de la psychologue* » (R5<sup>a</sup>). Aucune justification n'a été donnée aux enseignantes, notamment le "secret professionnel médical" comme l'on entend parfois. Apparemment donc aucun diagnostic n'avait encore été posé (en décembre), « *même en réunion, avec la PMI médecin, euh... [réfléchi] ça on s'est réunis une première fois sans les parents, même ce mot n'a jamais [rire esquissé] été prononcé. Ça ça m'surprend quand même. [avec assurance] Euh même entre nous on l'a pas prononcé quoi.* » (R3). L'enseignante n°2bis précise que « *la médecin de PMI a bien mis en avant les troubles autistiques, elle n'a pas posé le diagnostic d'autisme et euh bah les démarches sont en place pour le CAMPS, [inspire] et euh bah tant que, de toute façon tant qu'il n'y aura pas de dossier MDPH j pense que le diagnostic sera pas posé quoi. (...) en fait la médecin de PMI [inspire] elle a... elle est réputée pour avoir du mal à dire les choses euh... clairement aux parents. Elle est très très gentille, très compétente, mais elle a du mal à mettre des mots sur euh... ce qui se passe.* » (R5). Les parents savent désormais que leur enfant a besoin d'un soutien particulier, mais n'ont pas de diagnostic précis pour établir un dossier MDPH par exemple. Cela pose question quant à la responsabilité médicale d'informer et d'orienter les parents au mieux. Les parents sont souvent démunis et ne savent pas quoi faire ou qui contacter... ce flou peut également être source d'angoisse pour eux, qui ne sont pas explicitement guidés sur les démarches et les ressources pour améliorer leur quotidien.

L'enquêtée n°2 place beaucoup d'espoir en cette structure, elle l'évoque de nombreuses fois au cours de l'entretien (sept fois). Elle a espoir de pouvoir tisser un partenariat, et obtenir des conseils : « *là, ils se sont proposés euh de venir aussi nous rencontrer. Donc peut-être pour nous donner des éléments.* » (R7<sup>b</sup>), voire « *utiliser certains pictogrammes en commun.* » (R30<sup>c</sup>) L'enquêtée n°2bis la mentionne rapidement. « *la médecin de PMI a parlé aux parents d'une structure qu'est Les Petits Vikings qu'est une structure adaptée pour les enfants à troubles autistiques je crois* » (R3bis). Cette structure (cf. articles en annexes O), qui rassemble divers



professionnels (psychologue, éducateurs, infirmière, auxiliaires puéricultrices), est dans une démarche de partenariat, de coopération pour l'enfant accueilli. Cette coopération se ressent avec les parents, mais également avec les enseignants.

➤ **Renseignements, implication personnelle**

Il est important ici de rappeler le contexte de l'enquêtée n° 2, qui souhaitait « *changer de métier, à... la quarantaine approchant. (...) la maternelle c'est pas une classe qui me... qui m'attirait* ». Même si elle indique « *mais bon on y prend gout* », elle précise aussitôt « *mais ça reste assez difficile quoi les petits euh... pour la gestion du groupe ça reste assez compliqué quoi.* » (R1<sup>d</sup>) Effectivement, j'ai pu le constater durant l'observation, la gestion de groupe paraît compliquée pour l'enseignante qui manque d'assurance et doute à cause de son inexpérience.

Elle recherche des activités pertinentes, en réfléchissant à ce qui pourrait intéresser l'élève et faire progresser sa capacité d'attention. Par exemple, elle précise « *j'ai mis en place quand je suis revenue, la semoule, donc là on a réussi, c'est la première fois où on arrivait à le, à le faire tenir, à ce qu'il reste 10 mn, peut-être 10 mn sur un atelier quoi.* » (R7<sup>c</sup>)

Mais cette situation et cette implication a un coût. L'impact personnel est fort « *j'en cauchemardais quoi ! parce que c'est 'fin, sss [inspire] la tension qu't', y avait toutes les récréations 'fin c'était euh [inspire], le fait tu vois de taper les autres parce que tu savais qu't'avais les parents qui râlaient et tout quoi ! [grande inspiration/expiration] c'était épuisant quoi ! épuisant quoi, parce que c'était et la classe, et la récréation<sup>16</sup>, tout le temps, tout le temps. épuisant quoi.* » (R19<sup>a</sup>). L'enquêtée n°2 avoue sa détresse « *je pense que si on n'était pas arrivé à trois matinées par semaine euh... si ça continuait comme ça je sais p, 'fin je sais pas si j'aurais tenu quoi. Je sais pas. C'était euh. Fiou [souffle], c'était costaud quoi. Tout, ça faisait trop quoi. Un nouveau métier euh, des petits euh<sup>17</sup>.* » (R19<sup>b</sup>). La réflexion « *Mais c'est... ouais, c'est frustrant quoi.* » (R37bis) montre son implication, sa volonté de faire mieux et sa déception face aux limites auxquelles elle se confronte.

On ressent chez l'enquêtée n°2bis également une forte implication personnelle, un désir de bien faire et d'améliorer le quotidien dans la classe : « *donc en fait bah on aaaa, on... essaye de trouver des solutions toutes seules* » (R10bis), « *on cherche des solutions euh comme ça, on*

---

<sup>16</sup> Dans cette école, les petits sont dans une partie séparée de la cour, donc leur maîtresse doit les surveiller à chaque récréation.

<sup>17</sup> Cette enseignante ne souhaitait surtout pas avoir des maternels.

*tâtonne euh, on sait pas euh... » (R12bis). Cette dernière fait-elle aussi preuve d'empathie, comme le montre la réflexion « ça fait mal au cœur » (R15<sup>bis</sup>), qui est répétée deux fois. L'enseignante croit en les capacités de son élève et sait qu'elles sont totalement inexploitées car parasitées par trop d'éléments. Elle applique donc le principe d'éducabilité à tous les enfants.*

Puisqu'elles sont actuellement en formation (Master 2 MEEF), j'ai demandé aux enseignantes 2 et 2bis si elles avaient une aide par les tuteurs. L'enquêtée n°2 a répondu « *on n'a pas eu de conseil plus... que ça pour sa gestion quoi. (...) On n'en n'a pas eu non.* » (R21<sup>b</sup>). Quant à l'enquêtée n°2bis, elle insiste « *Ah mais on demande des conseils et tout ça ! Mais en fait le truc c'est qu'on n'a pas de conseils euh vraiment euh... concrets. Mais même au CPC hein, le CPC est venu nous voir.* » (R29<sup>a</sup>bis) L'enseignante n°2bis résume les conseils : on n'a « *que ça à faire entre guillemets de, voilà, de le laisser, de le laisser faire c'qui voulait* » (R10bis), ce qui globalement revient à reconnaître leur incompréhension et leur impuissance : « *On sait pas. On sait pas* » (R11bis).

Concernant les autres conseils possibles, l'enquêtée n°2bis stipule « *On n'a pas su vers qui se tourner euh... on s'est tournées vers la psychologue mais euh... bon à part euh... à part euh baaaah constater, elle avait pas non plus trop de clés à nous donner.* » (R10bis)

Elle souligne que les enseignants sont un peu démunis : « *Mais ça c'est, c'est en fait, c'est des décisions que l'équipe prend... seule en fait* », il y n'a « *pas des conseils euh de..., de... praticiens* » (R13<sup>b</sup>bis). Selon les collègues plus expérimentées « *elles sont pareilles, elles sont un peu...(...) Un peu démunies quoi, voilà.* » (R15bis). Cependant il est à noter que même sans expérience préalable, les enseignantes s'appuient sur leur bon sens, l'observation fine de l'élève et sa comparaison avec ses pairs : « *Euh nous on a bien vu qu'il y avait autre chose.* » (R3<sup>a</sup>bis). Elles ont identifié les difficultés de la classe, elles n'ont eu besoin de personne pour cela. Ce qu'elles demandent désormais, c'est de pouvoir si ce n'est résoudre ces difficultés, les réduire. Pour cela, elles cherchent, elles analysent. On sent constamment dans les entretiens combien les enseignantes sont fortement mobilisées, tentent ce qu'elles peuvent pour améliorer la prise en compte de cet élève. Par exemple, « *on a demandé à la nounou avec quoi on pouvait jouer, les voitures elle nous disait, on a essayé.* » (R27<sup>b</sup>). Elles recherchent une amélioration, et ce pour améliorer le quotidien scolaire de chacun. Elles sont en quête de solutions, se posent des questions. Elles pensent parfois dans un premier temps à : « *une scolarité adaptée euh qui... qui lui conviendrait peut-être [hésitante] mieux* », compte-tenu des circonstances actuelles dans

lesquelles « *on n'[a] pas du tout d'aide pour savoir comment agir.* » (R3<sup>bis</sup>). Mais elles recherchent des activités pertinentes et sont attentives à leur impact (R7<sup>c</sup>).

L'enseignante n°2 m'a tout de suite sollicitée. Comme je m'intéressais à ce cas, elle était avide de conseils : « *Si t'as, voilà un regard extérieur ça m'intéresse. Aussi de me dire « tu vois là, tu pourrais... » n'hésite pas ! « tu pourrais ça... euh »* » (R24). Evidemment, j'aurais aimé les aider mais je suis mal placée pour donner des conseils, sur un sujet si compliqué de surcroît ! J'ai pu faire simplement quelques remarques d'aménagement de la classe suite à mes lectures et à ma connaissance de la méthode TEACCH, mais cela reste très modeste.

Cette enseignante a quelques représentations de l'autisme, comme le montre cette réflexion « *normalement on dit, on dit qu'c'est Mozart qui faudrait plutôt, non, pour l'autisme ?* » (R25<sup>c</sup>).

Néanmoins, celles-ci sont peu abouties, elle constate elle-même qu'elle a peu d'informations, et/ou qu'analyser la pratique à travers le prisme de la théorie est difficile : « *Donc tu vois alors, alors est-ce que c'est de l'autisme je sais pas.* » (R15<sup>c</sup>)

Face à cette méconnaissance, et malgré les difficultés, l'enseignante n°2 essaie d'interpréter les comportements de son élève afin de les expliquer : « *alors cette violence normalement c'est peut-être lié au fait qu'il ne parle pas quoi.* » (R15<sup>d</sup>). De même l'enquêtée n°2bis essaie une interprétation, ose une analyse : « *il fait un câlin puis bon après il va, il va nous donner un coup tu vois. Tu vois mais, y a, y a quand même beaucoup plus de contact. Et puis il veut se faire comprendre en fait. Mais... c'est ça, c'est ça j pense qu'il, c'est un, c'est frustrant de pas pouvoir se faire comprendre donc en fait à un moment donné il passe par la violence quoi* » (R16<sup>bis</sup>).

### ➤ **Inclusion et adaptations**

Comme je l'ai mentionné antérieurement de façon brève, j'ai trouvé l'enquêtée n°2bis moins négative, plus sûre d'elle, révoltée et revendicatrice plutôt que fataliste (enquêtée n°2). Cette différence est-elle due à la période de l'entretien ? J'ai procédé à celui-ci juste après la classe pour l'enquêtée n°2, et pendant une période de cours à l'université pour l'enquêtée n°2bis. Il s'avère également que les problèmes de gestion de classe (R1<sup>d</sup> et R41<sup>bis</sup>) que j'ai pu observer ont l'air d'altérer l'enquêtée n°2. Celle-ci semble fatiguée et mal assurée (R5, propos confus). Elle semble également plus surprise et touchée par cet enfant, son regard de mère est en filigrane : « *il dit même pas maman, tu vois ?!* » (R3).

Cependant les deux enquêtées sont un peu fatalistes quand à cette inclusion forcée : « *on ne sait pas gérer mais on n'a pas le choix* » (R4<sup>c</sup>), « *on ne sait pas, on ne sait pas.* » (R11bis). Elles sont un peu désabusées : « *c'est désolant quoi, parce que y aurait quelqu'un avec lui [pause], j pense qu'il rentrait dans plus de choses quoi.* » (R17<sup>a</sup>) et « *ça fait mal au cœur* » (R15<sup>bis</sup>). Ces réflexions nous montrent toute l'importance qu'accordent ces enseignantes à leur mission, et leur ferme conviction que M. est capable de mieux avec une meilleure prise en charge. Elles soulignent toutes les deux une évolution, « *c'est fini cette période* » (R12<sup>b</sup>), liée au temps écoulé et donc à l'amélioration du repérage spatio-temporel, ainsi qu'à l'adaptation de sa scolarisation « *là on respire* » (R19<sup>b</sup>). Bien qu'apparaissant plus dépassée par les événements, on peut souligner l'implication de enquêtée n°2, qui veut s'améliorer : elle est notamment demandeuse de conseils (R24<sup>b</sup>).

### ○ Adaptations

Bien sûr, les enseignantes premièrement ont adapté leurs exigences : « *On a essayé, on a essayé de mettre les règles, de faire appliquer euh bah si y avait dépassement des règles, sanctions entre guillemets, c'est-à-dire voilà on s'assoit et on s'excuse auprès des copains, (...) nous on met un point d'honneur à ce qu'il n'y ait pas de violence dans la classe donc les autres quand il se passe quelque chose de violent, de toute façon il faut qu'ils s'excusent auprès de leur camarade... le fait que M. ne s'excuse pas auprès d'eux, ils ne comprennent pas toujours, [inspire] donc ça aussi c'est difficile* » (R20<sup>bis</sup>).

Les exigences ne sont pas réellement amoindries, elles tiennent compte des capacités de départ de l'élève. Il est donc évident que le but fixé n'est pas le même que pour les autres élèves, ce qui ne signifie pas pour autant que l'élève n'a pas autant, voire plus, de chemin à parcourir que les autres pour s'améliorer. Au-delà de la personnalisation de ces exigences donc, on peut constater la recherche d'adaptation des pratiques : « *le regroupement... [l'ATSEM] le prenait<sup>18</sup> puis elle faisait le tour* » (R28<sup>a</sup>). Les enseignantes « tâtonnent » : « *On a essayé euh, (...) on a essayé* ». (R27<sup>b</sup>) ; « *C. notre ATSEM (...) pour faire un regroupement où on puisse lire une histoire, où on puisse revenir sur ce qu'on avait fait en atelier, c'est-à-dire qu'elle était obligée de sortir avec M., faire le tour du couloir euh... pour qu'on puisse avoir un petit peu de calme et faire quelque chose. Sinon, (...) quand on le laisse euh en électron... libre, euh bah il nous retourne le coin cuisine euh il crie euh, il déconcentre tout le monde, et donc on perd la moitié du groupe. (...) mais en fait à un moment notre ATSEM elle en pouvait plus, (...) elle disait*

---

<sup>18</sup> L'ATSEM partait avec l'enfant faire le tour du bâtiment (configuration en étoile, avec couloir central circulaire).

« moi si j'avais voulu faire AVS, j'aurai fait AVS », mais elle dit « c'est pas mon rôle ». Donc euh ça c'est assez compliqué, donc parfois maintenant euh bah C. essaye de le tenir, mais oui en effet euh... ça peut être violent. Moi quand c'est, quand il arrive pas, soit il arrive à se tenir tranquille même parfois euh quand je suis assise en coin regroupement il vient à côté de moi et euh il reste à côté de moi, quand euh vraiment de toute façon il est pas décidé à être assis euh, bah on le laisse. Mais... on sait que c'est au détriment du reste du groupe quand même. » (R11bis).

Une adaptation des lieux a été nécessaire à un moment : « Alors même là, maintenant c'est fini, mais au départ, on fermait dans la classe. Là c'est, il se sauve plus quoi. Il y a eu toute une période où on fermait tout à clé quoi. On fermait à clé quoi. On était obligé. » (R13<sup>a</sup>). L'aménagement d'un espace personnel pour l'élève est évoqué au cours des deux entretiens comme idée à essayer. « On essaiera. C'est vrai que là il y a une petite table que j viens de mettre, en fait avant elle était là-bas et on vient de la remettre là, on va essayer de... » (R29<sup>b</sup>)

Toutefois il reste difficile de trouver les priorités pour une meilleure prise en compte des besoins de cet élève : « vers quoi on l'oriente plus que d'autres quoi. » (R15bis)

Mais rapidement, les enseignantes, en collaboration avec la famille envisagent une adaptation du temps scolaire : « à la fin d'la première période on avait convenu qu'il venait trois matinées par semaine. Parce que bah pour nous c'était plu... gérable en fait, [inspire] et euh... j'avoue moi j'espérais que... Parce qu'on s'disait il a, la vie en communauté ça doit être pénible pour lui donc ça doit l'exciter, le rendre nerveux, le rendre agressif. » (R4<sup>b</sup>). L'enseignante n°2bis le confirme, c'est pour le bien des autres également qu'il faut adapter la venue de M. Même si l'équipe n'est pas sûre de ce qu'il faut faire, elle tente de faire au mieux pour concilier les besoins et le mieux-être de chacun : « on a décidé lors de cette réunion-là d'une scolarité adaptée. Puisque M. en fait, (...) toute la première période est venu tous les jours, toute la semaine, toute la journée. [inspire] Sachant que M. donc est en petite section donc devait dormir l'après-midi, ne dormait pas du tout et empêchait les autres de dormir, c'était assez compliqué, sachant bah qu'il rentrait dans aucune activité. En discutant avec les parents on est tombés d'accords sur une scolarité adaptée euh qui... qui lui conviendrait peut-être [hésitante] mieux, puisque on n'avait pas du tout de, 'fin on n'avait pas du tout d'aide pour savoir comment agir, donc on est tombés d'accord sur le fait qu'il aille chez la nounou le reste du temps et qu'il soit scolarisé le mardi, le mercredi et le vendredi matins. » (R3<sup>b</sup>bis)

Néanmoins, les enseignantes et les parents se sont rapidement trouvés face à des questions de financement, de places... Au Petit Viking par exemple, « *il va huit heures par semaine, deux fois quatre heures, le souci qu'on rencontre c'est que... au départ les parents voulaient le mettre seize heures, mais il y a un problème de financement. Parce qu'il faut savoir que les parents là, comme il vient plus à l'école, faut qu'ils payent la nounou plus longtemps. (...) parce que s'il vient pas là [à l'école], faut qu'il soit chez la nounou ou aux Petits Vikings. (...) Donc quelque part on s'retrouve, nous on sait pas gérer, mais on s'retrouve à, à gérer pour le moment euh, faute de moyens financiers. (...) j'pense qu'il ferait beaucoup plus de progrès au sein de cette structure Les Petits Vikings, pour ensuite intégrer, réintégrer l'école, et avec une AVS quoi. Parce que là euh... [pause] je sais pas trop ce qu'on lui apporte en fait pour le moment quoi. Je sais pas trop.* » (R4<sup>c</sup>). On retrouve ce problème évoqué dans l'entretien n°1 également. Parfois il y a un manque de structures adaptées, donc l'enfant ne bénéficie que des modes de garde "classiques" par défaut mis en place (nourrice, garde parentale) : la prise en charge n'est pas spécifique. La non-reconnaissance du handicap de l'enfant ne permet pas d'obtenir des aides, qui seront allouées dès que l'étape aura été franchie. On comprend par cet exemple très pragmatique l'intérêt d'une reconnaissance MDPH, qui fait cesser ce cercle vicieux de solutions inatteignables.

Grâce à l'ensemble de ces adaptations, pédagogiques et spatio-temporelles, de premiers bénéfices sont visibles : « *le fait qu'il vienne moins souvent, ça nous montre quand même que... fin on a remarqué qu'il arrivait peut-être à se poser un petit plus parfois. C'est très court, c'est quelques minutes, c'est moins de cinq minutes, mais il arrive à faire par exemple un dessin, prendre un feutre et dessiner ou euh jouer avec des voitures ou faire un peu de peinture parfois.* » (R3<sup>c</sup>)

#### ○ **Avenir**

Elles espèrent une évolution rapide : « *si il va aux Petits Vikings euh... bon huit heures c'est déjà pas mal, plus ça serait mieux, euh... bon. Est-ce que les choses vont se mettre en place ?!* » (R16<sup>a</sup>).

Elles évoquent rapidement l'année suivante : « *là, c'qu'on doit faire, c'est un dossier au CAMPS [pause] et euh à la MDPH. (...) Là l'idée c'est de tout accélérer, euh faire, pour être sûr qu'en septembre il ait une AVS, euh nous on se fait pas trop d'illusions, j'pense qu'on n'en n'aura pas quoi.* » (R5<sup>b</sup>), « *l'idée c'est de... d'accélérer vraiment le dossier pour aussi que les parents aient des aides financières parce que pour l'instant ils avancent tout. Donc*

*l'idée c'est qu'ils aient des aides financières pour peut-être le mettre un p'tit peu plus dans cette structure Les Petits Vikings quoi. » (R7<sup>a</sup>)*

○ **Inclusion**

*L'enseignante n°2 est un peu révoltée à ce sujet. Elle dit : « je trouve que c'est, entre guillemets c'est du massacre quoi. On veut l'inclusion mais euh, pour lui 'fin c'est, c'est... j'trouve que c'est la misère. C'est la misère quoi. Pour nous c'est la misère, pour les ATSEM c'est la misère. Pour les parents quoi c'est dur parce que bah on leur dit que leur fils est violent avec les autres, que sa sécurité c'est compliqué, 'fin... [inspire] Je trouve qu'il y a une certaine hypocrisie [petit rire] du système quoi. Et puis première année de maternelle bah, [bruit de bouche signifiant "rien"], débrouillez-vous quoi. » (R9<sup>a</sup>)*

*On comprend aisément l'impact de ces difficultés dans la classe à l'état actuel : « une classe de 26, comment tu veux... avec des, 'fin petits et tout euh... ?! Donc on se sent assez désarmé quoi. Et C(...) le dit quoi « chu pas AVS quoi, chu ATSEM ! » (R18<sup>a</sup>). Les enseignantes ne refusent pas l'inclusion, mais elles citent toujours les moyens qu'il manque pour sa bonne mise en pratique : « c'est un problème de comportement. Mais c'est pour ça (...) c'est désolant quoi, parce que y aurait quelqu'un avec lui [pause], j pense qu'il rentrait dans plus de choses quoi. » (R17<sup>a</sup>). Pour le cas de M., selon l'enseignante n°2 : « C'est la solution c'est ça quoi. C'est vraiment des centres [spécialisés] comme ça. Là en classe comme ça, sans aide, je sais pas ce qu'on, je sais pas ce qu'on fait de bien quoi, je sais pas ce qu'on leur apporte quoi. [claquement de bouche – petit sourire] Alors surtout là, en débutant euh... [petit sourire] Je sais pas si une, un professeur plus, je pense qu'un professeur plus expérimenté euh serait déjà un p'tit peu déchargé, parce que moi j'suis que dans la gestion de groupe quoi, 'fin [souffle] c'est déjà difficile, donc là euh, j'avoue que j'm'en occupe euh... très peu quoi, de M. [soupir – petit rire] » (R8). Elle admet son sentiment d'impuissance notamment dû à sa méconnaissance de ce genre de troubles. C'est sûrement la raison pour laquelle elle porte tant d'espoir en la structure adaptée *Les Petits Vikings* pour faire progresser M.*

*« Bon l'inspecteur nous soutient, il sait que c'est une situation urgente. Mais je crois que ça va pas changer grand-chose quoi. » (R10<sup>a</sup>). A toutes les échelles, les fonctionnaires sont soumises aux décisions de l'Etat, et aux conditions de travail : ce n'est pas l'inspecteur qui a le temps d'intervenir personnellement, et ce n'est d'ailleurs pas son rôle. Les enseignants référents quant à eux n'agissent que sur des cas d'élèves déjà diagnostiqués en situation de handicap, et ils ont déjà tellement de dossiers qu'ils sont souvent dépassés. Les CPC peuvent intervenir mais*

ils ne sont pas spécialement formés ASH. Ce que réclament les enseignantes est une aide d'une personne certes plus modeste dans l'échelle de l'Education Nationale, mais irremplaçable, c'est-à-dire un AESH qui peut agir au quotidien.

Il y a parfois un peu de stigmatisation, M. est parfois le bouc émissaire des problèmes dans la classe par les enfants : « *Alors des fois y'a un p'tit peu euh... là c'matin [sourire] y'a X. qui me dit « ah euh M. a dit un gros mot ». J'ai dit « bah non j'crois pas, là j'pense que c'est pas possible ». Des fois il y a eu un p'tit peu ce... on essaie de lutter contre ça. Mais de dire euh « ah mais c'est M., c'est arrivé c'est M. », et M. il était pas là quoi. Donc euh là on leur fait bien remarquer » (R10<sup>a</sup>) ; « *en plus M. n'est plus là tous les jours donc euh, 'fin voilà. C'est pas tout le temps M. et... il est stigmatisé par rapport à ça parce qu'en fait au début de l'année aussi les enfants l'ont très vite remarqué qu'y avait quelque chose avec M. Et euh... et donc il a été stigmatisé, et donc en fait les enfants en parlaient à leurs parents, donc en fait M. a été rapidement euh... catalogué dans la classe. » (R26<sup>c</sup>)**

Mais globalement les enfants sont plus tolérants que leurs parents, qui sont pour certains dans une dynamique de discrimination : « *Donc euh voilà, maintenant ça en devient euh...(...) Une discrimination. Oui oui complètement. » (R26<sup>c</sup>bis). L'enquêtrice n°2bis a l'air surprise quand elle me confie : « *on a quand même eu des soucis avec les parents d'élèves hein ?!* » (R24<sup>b</sup>bis). Avec son explication, et ce sans les excuser, on peut comprendre que les parents sont inquiets pour la sécurité physique de leur propre enfant, et ne voient pas les côtés positifs de sa présence en classe. Evidemment, les enfants évoquent plus souvent les problèmes à leurs parents... : « *les enfants sont, se seraient plaints, euh... donc on a eu (...) un premier... échange avec une famille de parents... [inspire] A la suite de ça ils ont carrément euh envoyé des messages à l'inspecteur, appelé le rectorat, parce qu'ils pensaient que en passant par le rectorat ou l'inspection, ils allaient faire accélérer les choses en fait. En fait euh c'qu'on a appris c'est qu'ils voulaient carrément faire déscolariser M. » (R25bis) ; « *j'ai eu deux mamans qui sont venues en me disant carrément que ça ne pouvait plus durer, euh la p'tite fille d'une des mamans avait une petite griffure, [inspire] euh... donc ça ne pouvait plus durer, les enfants étaient mis en danger, [inspire] euh... donc fallait trouver une solution et que... si ça avançait pas elles allaient faire une pétition pour la déscolarisation de M., qu'on n'allait pas attendre qu'y ait un blessé grave [inspire] » (R25<sup>b</sup>). Les enseignantes se servent de la protection établie par la loi de 2005 : même en cas de suspicion d'un handicap, la loi protège les élèves et leurs parents. L'école se doit d'être inclusive pour tout. C'est « *un enfant certes avec des difficultés mais un enfant voilà qu'était scolarisé dans notre classe, et qu'on pouvait****



*pas déscolariser un enfant euh... comme ça. Que de toute façon y avait pas que lui qu'était violent, dans la classe, qu'on en avait d'autres, et que bah c'est la socialisation et qu'c'est un apprentissage et de toute façon... que, y a aucun ange dans la classe, ils ont tous leur coup de... voilà donc euh. [claquement de lèvres] Mais y a certains parents qu'ont beaucoup de mal à l'entendre. (...) ça peut se comprendre, mais y a beaucoup moins d'indulgence euh... avec M. plutôt qu'avec les autres.» (R25bis)*

Cette différence de perception entre adultes et enfants n'est plus à prouver : on peut voir à ce propos le clip de sensibilisation de l'association Noemie, *Dans les yeux d'un enfant*, lequel dénonce les différences de perception du polyhandicap entre les adultes et les enfants. Cependant, il incombe aux enseignantes de mettre des mots pour expliquer les différences – que les élèves peuvent percevoir parfois sans parvenir à les expliquer – différence de comportement de l'élève et différence de réaction de la part des adultes : « *on essaye de faire comprendre aux enfants que M. est différent donc parce que M. il est tout le temps devant. Euh quand on est en rang euh j'veux pas qu'ils dépassent, bon M. s'il est devant, « ah mais M.... !»* *Donc on explique : M. c'est différent, il est plus petit, on le laisse euh, voilà. Les enfants là euh, ont bien compris que voilà, M. on le gère différemment quoi.* » (R10<sup>a</sup>)

Il y a eu évidemment un temps d'adaptation de la part des élèves de la classe mais maintenant ils tiennent compte de la différence : « *comme des enfants voilà, au départ c'était « mais M. il sait pas parler, pourquoi M. il parle pas ? » et puis au final bah ils composent avec, et puis euh, ils le comprennent quand il a besoin de quelque chose.* » (R34<sup>b</sup>bis). Ils s'adaptent : quand il « *y en a un qui va en décoller, qui va lui en mettre une, l'autre il va répondre dans la foulée, directement. Quand M. donne un coup, ils répondent pas. Ils nous sollicitent, plutôt que de répondre.* » (R33<sup>c</sup>bis). « *Ils ne lui remettent pas un coup derrière. Ça par contre c'est..., ça c'est différent d'avec les autres.* » Il y a une plus grande tolérance envers M., les élèves se sont accommodés de cette différence : « *la majorité [des élèves] sont bienveillants avec lui.* » (R32<sup>b</sup>bis), « *Ils ont compris qu'il y, ils ont compris que M. était différent. Euh... Donc euh ouais surtout les moyens du coup, pour nos huit moyens avec lui ils sont protecteurs et tout ça.* » (R33<sup>b</sup>bis).

Malgré ces obstacles, l'intérêt de l'inclusion est évident pour les deux enseignantes « *ça peut euh apporter beaucoup aux enfants, de... d'être dans des classes ordinaires (...) à l'enfant concerné, mais j'p., ça peut apporter aussi aux autres hein, même du point de vue de la tolérance, de voilà de l'entraide, de tout, de l'acceptation des différences, tout c'qu'on veut,*

*mais pour l'enfant concerné j pense que ça peut vraiment être bénéfique euh... d'être en milieu ordinaire bah ça les pousse quand même vers le haut j pense.» (R27bis)*

Les limites de l'inclusion telle qu'elles la vivent sont évidentes: « *Par contre j pense qu'il faut qu'on soit plus aidé que ça. Vraiment. [petits rires]* » (R27bis).

Malgré tout, une éviction de l'élève de certaines activités traduit la prédominance de l'intégration sur l'inclusion réelle : « *on fait une sortie<sup>19</sup>, on a demandé aux parents ils ont dit « nan nan c'est pas possible » quoi !* » (R17<sup>b</sup>). Dans les conditions actuelles, parfois M. est exclu de certaines activités : « *on s'est assez rapidement euh aperçues que M. était un enfant exclusif donc en fait il avait besoin d'avoir quelqu'un en permanence avec lui, ce qui nous a tout de suite montrées qu'il lui fallait une AVS normalement. Le souci c'est qu'avec vingt-six élèves bah on peut pas, être qu'avec lui. (...) en salle de motricité M. il est un peu en électron libre aussi, puisque de toute façon il ne reste pas... [claquement de lèvres] il ne reste pas, 'fin soit assis ou euh à faire une action particulière. voilà donc faut qu'y ait toujours quelqu'un qui ait un œil sur lui, qu'ça soit nous ou ou l'ATSEM, en permanence. Et puis bah en classe euh on lui donne des choses seules, des activités, on le laisse aller là où il a envie d'aller. Maiiii... on n'a toujours pas à l'heure d'aujourd'hui, la marche à suivre pour le faire progresser au mieux.* » (R10bis). Les enseignantes sont donc frustrées de l'écart entre leurs objectifs et leurs valeurs et la réalité de terrain : « *Ah mais c'est très compliqué. [pause] Parce que y a ptêt des des choses qui pourraient être mises en place, qui pourraient à la fois être euh... bénéfiques pour l'élève, bénéfiques pour la classe, bénéfiques pour nous, bénéfiques pour tout le monde quoi. Parce que nous c'qu'on cherche quand même, 'fin c'qui fait mal au cœur c'est que (...) i comprend ce que tu lui dis et ça tu le vois dans ses yeux qu'i comprend, [inspire] par contre la réponse n'est pas adaptée. [pause] mais il comprend c'que tu lui dis. Ehhhh, eh donc ça fait mal au cœur parce que tu t'dis qu'y a quand même quelque chose à faire, hein, comme avec tous les enfants, et du coup bah [inspire] on sait pas comment le faire progresser quoi. On sait pas dans, on sait pas par où commencer, on sait pas comment euh... voilà. Donc ça c'est. Parce que l'pire que si on avait une AVS, [inspire] bah ça s'rait bien parce que... elle, bah il... s'rait qu'avec quelqu'un et du coup il s'rait plus canalisé j pense qu'il pourrait plus se concentrer sur les choses, sauf que on n'aurait même pas 'fin, il faudrait qu'on trouve une solution mais qu'on n'ait même pas les, bah les billes pour dire bah qu'est-ce qu'on lui fait travailler avec son AVS, vers quoi on l'oriente plus que d'autres quoi.* » (R15<sup>c</sup>bis). Au-delà d'un besoin d'une

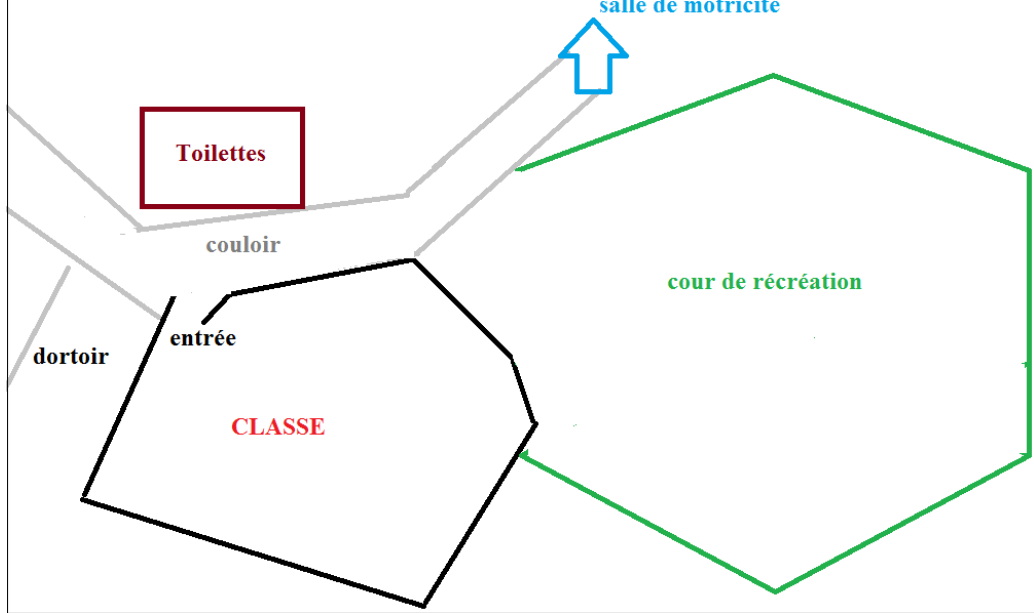
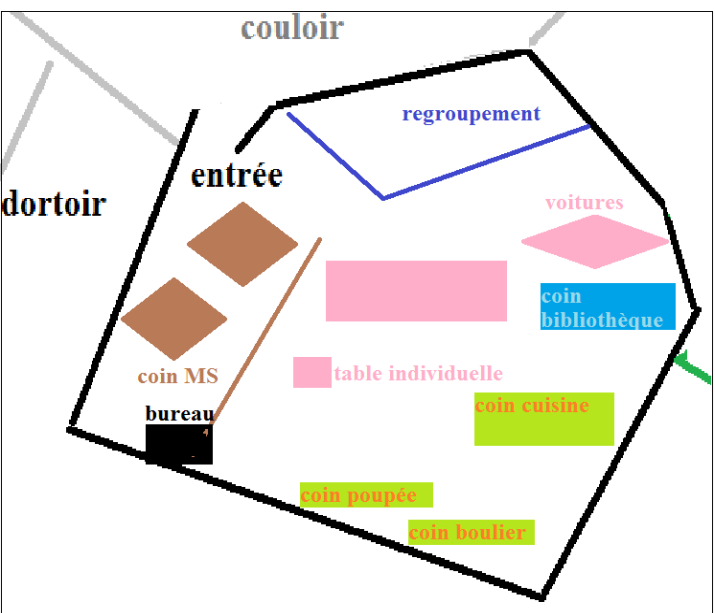
---

<sup>19</sup> Sortie pour aller poster la lettre au Père Noël, trajet de cent-cinquante mètres aller-retour.

compensation humaine individuelle, les enseignantes aimeraient un suivi et des conseils avisés adaptés pour faire évoluer l'enfant selon des priorités co-définies.

Malgré tout, les enseignantes savent valoriser l'élève et elles parviennent à positiver : « *y a eu quand même de l'évolution. Ça c'est clair.* » (R20<sup>bis</sup>), par exemple « *maintenant il se repère dans l'école.* » (R38<sup>bis</sup>) ; « *Il est en interaction, il est dans le contact, y a le regard, il comprend tout ce que tu dis (...) Il comprend très bien, il comprend tout !* » (R15).

### 5.2.2. Observation

<b>DATE :</b> 07/12/16	<b>Horaire :</b> 8h45 – 11h45	<b>Lieu :</b> circonscription de Dieppe	26 élèves : 18 PS – 8 MS M. est en PS	1 Enseignante, 1 ATSEM
<b>Activités</b> : Accueil (de 1 à 29) ; Regroupement (de 30 à 36) ; Motricité (de 37 à 62) ; Collation au réfectoire (de 63 à 71) ; Activités (de 72 à 100) ; Récréation (101 – 102) ; Regroupement (103 – 104)				
 <p>Configuration de la salle et placements</p>			 <p>Zoom sur la classe</p>	
<b>Remarque</b> : Impression de désordre. Sans jugement de ma part puisque l'enseignante le dit elle-même, il y a un problème de gestion de groupe. On sent l'enseignante dépassée, et les élèves fatigués. M. tape plusieurs fois, sans surveillance. Malgré l'attention particulière des adultes, celles-ci sont dépassées. Situation de souffrance pour les encadrantes, souffrance pour l'enfant (sans cesse en interaction négative).				

Note : Les numéros aident à repérer l'ordre des événements. Ils sont attribués aux actions de M., donc **le repère est le tableau de M.** Les numéros dans les autres tableaux servent à repérer la réponse à l'action de M.

ENSEIGNANT (PE)		
Place, regard, attitude, rôle	Attitude / Comportement face au groupe	Attitude / Comportement avec cet élève (M.)
<p>Lors de la pause au réfectoire, elle me confie : « la maternelle c'est pas du tout ce que je voulais. Et puis alors, les petits... ! Pour moi, quand je me suis lancée dans le concours, c'était tout sauf la maternelle ! »</p> <p>Echange avec A. au sujet de l'organisation, devant les élèves.</p> <p>Rappelle à l'ordre. Dicte le programme.</p> <p>Aménage le parcours devant les enfants.</p> <p>Lance l'activité.</p> <p>Au réfectoire, après qu'A. ait demandé le calme, fait remarquer aux élèves comment c'est appréciable. Elle prend les MS, dit au PS d'attendre, ils vont revenir avec A. (se décharge)</p> <p>Elle s'occupe des MS. Laisse un groupe de 4 PS en autonomie sur la semoule, 4 avec A. et les autres en autonomie aux coins jeux.</p>	<p>Elle demande au groupe « qui est-ce qui est parti ? »</p> <p>En fin de motricité, elle s'allonge au milieu des élèves allongés.</p>	<p>Le gronde plusieurs fois.</p> <p>Le gronde et l'assied (mais ne surveille pas donc il se relève aussitôt).</p> <p>En motricité, elle dit : « M., non, non, tu laisses hein ?! Tiens, donne ! »</p> <p>En motricité, dit « L. et X. vous continuez le parcours. », « Non M. tu restes ici ! » (51)</p> <p>PE l'avertit : « Tu ne mets pas de semoule partout ! »</p> <p>PE s'écrie « non ! » quand il referme la porte (79).</p> <p>« M., doucement. Si tu tapes, tu arrêtes. »</p> <p>« M. tu mets pas par terre. »</p>

ATSEM (A.)			
Place, regard, attitude	Rôle	Attitude / Comportement face au groupe	Attitude / Comportement avec cet élève (M.)
<p>Me dit d'un ton de détresse : « <i>j'en ai toujours un... !</i> » (tenant M. par la main pour aller en motricité)            En sortant de motricité, elle me confie : « <i>c'est rien dur ! moi j'en peux plus. C'est dommage mais... de laisser tous les autres pour lui, c'est usant !</i> »            Devant M., pendant son atelier, elle dit à PE : « <i>demain M. ne sera pas là, donc ça ira un peu plus vite.</i> »</p>	<p>Dicte : « <i>on va ranger la cuisine !</i> »            Soutien à la maîtresse.            Aide la maîtresse à aménager le parcours.            Gère un atelier (parade), tout en tenant M.            Dicte : « <i>Tout le monde s'allonge, pas d'exception !</i> »            Elle installe quelques tapis.            Elle distribue l'eau ou le chocolat chaud.            Elle reprend les élèves pour obtenir le calme.            Elle surveille les PS. Elle fait le rang et les emmène aux toilettes pendant que la PE lance l'activité des MS.            Elle mène un atelier plastique.</p>	<p>Intervient pendant le regroupement : « <i>ça vous intéresse pas ? c'est important de savoir le jour !</i> »            Echange des bons mots avec les élèves. Les encourage pendant l'atelier.</p>	<p>Crie « <i>Attention M., je te regarde !</i> »            Intervient.            Crie « <i>ramasse !</i> »            Dit devant lui « <i>je vais le prendre</i> ». Le tire car il s'est couché, pour qu'il vienne. l'emmène à la porte, se ravise, va s'asseoir avec lui sur le banc. Face à son agitation, elle le maintient fermement. Comme il la tape, elle dit « <i>arrête, je vais me mettre en colère !</i> », « <i>Tu fais mal à A.</i> », ou « <i>Je vais le dire à maman.</i> »            A. lui lâche la main et le laisse faire l'atelier puis le reprend par la main.            Quand il part, elle le rappelle, puis le laisse.            Elle lui demande de s'asseoir « <i>regarde, comme tous les enfants !</i> » (70)            Prend M. par la main car il joue avec les vélos dans le couloir.            A. Se déplace pour faire barrière à M. dans la classe.            Elle crie sur M. car il joue trop fort et lance la semoule.            Elle lui interdit cet atelier et lui ferme l'accès par le banc. (87)            Elle l'attrape car il a passé la ligne des MS, et le garde près d'elle (97).            Au regroupement après récré, A. vient à côté de M.</p>

<b>L'ÉLÈVE (M.)</b>		
<b>Place</b>	Partout et nulle part à la fois.	
<b>Compréhension</b>	<p>Impression suite à mon observation : "bêtise" quand il croise notre regard.            Ramasse à la demande.            Lorsque A. dit qu'ils vont devoir ranger la cuisine, il y va et jette tout.            Lorsque que la maitresse lui dit de remboîter la haie, il essaie.            56) Il revient me voir. Je lui dis de faire le parcours. Il me fait signe que non.            95) il vient me donner des ciseaux. Il les range à ma demande.</p>	
<b>Attitude - comportement</b>	<b>Interaction avec ses pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
<p>1) Lance un jouet dès son arrivée. Papillonne. Pique les boîtes de feutres en riant. S'installe au dessin et quitte la table après avoir fait deux traits. Se lève.            3) se rassied. Va à la table des puzzles, puis des dessins. Se lève. Virevolte. Prend un collier. Court.            5) Pousse la poussette.            8) se relève aussitôt, va au garage. Crie. Claque la porte de la cuisine, renverse toute la boîte.            10) Va jouer au garage.            12) Va dans le coin MS.            14) Puis aux perles, qu'il jette. Retourne au garage.            16) Va à la cuisine, jette des objets.            17) Va dans le coin MS.            20) il s'installe au boulier et y joue 2 minutes (ce qui est sa plus grande pause jusqu'ici). Puis il tape avec sur la table.            21) va à la cuisine et jette tout le panier.            23) tourne les talons et va s'asseoir le premier au coin regroupement.            26) il s'assied au bord du banc.            29) il se lève.            30) la comptine commence mais il se déplace dans le coin regroupement, bouge dans tous les sens. Mange son chausson. N'écoute pas.            34) assis à côté de A. et tenu par elle, il s'agite.</p>	<p>2) Donne l'étiquette à un enfant, l'embrasse (l'enlace).            4) Pousse des élèves.            6) Pousse et tape un enfant avec le pied.            8) Répète des cris.            11) Tape plusieurs fois, sans surveillance.            19) pousse un enfant qui crie.            24) bouge sur le banc dès qu'il y a des enfants près de lui.            27) il enlace (trop) fort un enfant            31) pousse les autres.            32) imitation d'un élève désigné pour compter les présent : il touche la tête de chaque élève. Cela finit en début de bagarre, à celui qui touchera la tête le plus vite.            44) il pousse un élève.            46) il pousse deux élèves hors du banc.</p>	<p>7) Se fait gronder par PE et ne reste pas assis, comme demandé            9) au loin, A. lui signale qu'on le surveille.            13) PE le rabroue : il ne doit pas être dans ce coin.            15) Se fait gronder par A. et jette son collier au sol. Le ramasse à la demande.            18) PE le rabroue : il ne doit pas être dans ce coin.            22) A. crie « ramasse ! »            25) PE intervient.            28) PE intervient (lui dit d'arrêter)            33) A. dit « je vais le prendre ». Il se couche par terre. Elle le tire par le bras.            35) Il tape A.            37) maintenu par A., il va en salle de motricité.            41) PE lui dit de la remettre.            47) PE. et A. arrivent. A. le prend par la main.            50) malgré l'appel d'A., il fait le reste du parcours.            51) montre sa poitrine, hausse les sourcils (l'air de dire « et moi ?! »)</p>

<p>36) Il touche tout ce qu'il y a au tableau (il a accès à un côté). Il tire la langue sans cesse.</p> <p>38) s'assied.</p> <p>39) Se lève aussitôt, fait le parcours pendant qu'un autre élève est désigné pour faire la démonstration.</p> <p>40) il démonte la haie.</p> <p>42) il essaie de la remettre.</p> <p>43) il s'en va. Il fait le parcours à sa manière. Il va vite.</p> <p>45) il continue.</p> <p>48) tenu par A., il s'assied ou se trémousse et tire.</p> <p>49) fait la portion de parcours.</p> <p>50) s'en va. Va s'allonger. Fait le parcours.</p> <p>52) suite au refus de PE, il s'en va. Cours. Va dans le parcours. Il crie. Il fait le parcours.</p> <p>54) revient rapidement.</p> <p>57) il s'assied.</p> <p>58) il recommence le parcours.</p> <p>60) il fait le parcours...</p> <p>62) M est debout et se tape la poitrine en montrant son visage et crie (semblant dire « moi, moi ! »).</p> <p>63) lors du déplacement vers le réfectoire, il gigote et tire un peu sur la main que tient son camarade.</p> <p>65) il veut fermer la porte. Il touche les casiers.</p> <p>67) il se lève pour voir où est A. (qui est dans la cuisine)</p> <p>68) retourne s'asseoir.</p> <p>71) il joue avec les vélos dans le couloir.</p> <p>73) il sort un jeu.</p> <p>75) enfin seul, il joue un peu (1 mn)</p> <p>76) il crie. Il prend un collier pour jouer à la semoule.</p> <p>77) vient chercher un mouchoir car il a de la semoule sur la bouche mêlée à de la morve.</p> <p>79) il va jeter le mouchoir. Il ferme la porte. Il retourne à la semoule.</p> <p>81) Il court.</p> <p>83) cherche un jeu.</p> <p>85) trouve une voiture au sol, joue.</p>	<p>53) suit un enfant qui sort de la salle pour aller aux toilettes.</p> <p>59) il passe devant un autre élève.</p> <p>61) mais prend un élève par la main pour passer dans le tunnel.</p> <p>66) au réfectoire, tous sont assis autour de tables. M. pousse, tape.</p> <p>68) "câlin" à un élève</p> <p>89) il va coiffer un élève.</p> <p>93) M. refuse la tétine donnée par un autre élève.</p> <p>96) il va embêter des MS qui dessinent. Il prend le bouchon de feutre, le mâchouille.</p> <p>99) il retire le tabouret à un élève.</p> <p>100) rangement : M. pousse un élève dans toute la classe.</p> <p>102) il tape les autres s'ils ne veulent pas lui donner.</p>	<p>55) vient me voir en montrant son nez. Je l'oriente vers A. pour avoir un mouchoir.</p> <p>56) Il revient me voir. Je lui dis de faire le parcours. Il me fait signe que non.</p> <p>64) il me montre la guirlande lumineuse.</p> <p>69) M. me regarde. Il désigne son sexe et tend le doigt pour signifier qu'il veut partir et aller aux toilettes.</p> <p>70) quand A. lui demande de s'asseoir, il obéit.</p> <p>72) revenu en classe, il essaye de passer alors que A. fait barrière.</p> <p>74) A. lui dit de jouer. Il ne veut pas.</p> <p>78) Il accepte mon aide pour se moucher.</p> <p>80) Il me regarde.</p> <p>82) Il échange avec moi : me montre son pull.</p> <p>84) PE le reprend : il ne doit pas être dans ce coin.</p> <p>87) se fait disputer par A. car il lance la semoule.</p> <p>90) A. lui dit d'arrêter.</p> <p>92) A. l'appelle pour faire l'atelier avec elle (coller des paillettes sur sapins de bois) : il y va mais fait sans regarder.</p> <p>94) il cherche à donner la tétine à A. ou PE, laquelle lui désigne une boîte pour la ranger.</p> <p>95) il vient me donner des ciseaux. Il les range à ma demande.</p> <p>97) A. le garde avec elle.</p> <p>104) M. tape A. qui est à côté. Il crie et se débat.</p>
---	---	---



<p>86) il retourne à la semoule. 88) il court vers le coin poupée. Il prend un peigne. 91) il va au coin poupée et reste 2 minutes (long). 94) il la tête. Il va au coin cuisine et jette la tétine. 98) Il fait tomber une chaise. 101) A la récréation (10h45 – 11h35), il veut absolument avoir un vélo. 103) coin regroupement : M. peine à s’asseoir.</p>		
--	--	--

<b>LES AUTRES ELEVES</b>		
<b>Compréhension</b>	Plutôt bonne.	
<b>Place Attitude - comportement</b>	<b>Interactions avec M.</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
<p>A l'accueil : circulent, font leurs activités.</p> <p>Au regroupement : pas très attentifs, peu participent réellement.</p> <p>à 9h25. Les « petites souris » vont en salle de motricité. En réalité il n'y a pas de rang, les enfants ne suivent pas. L'activité est désordonnée, il y a des bouchons. Au signal de fin, beaucoup continuent, dont M.</p> <p>En motricité : Lors de la démonstration, seule la moitié de la classe regarde vraiment. Les autres s'agitent.</p> <p>Les élèves se dissipent alors que les adultes aménagent le parcours.</p> <p>Un élève refuse de faire l'activité. (I)</p> <p>Un élève répond, à tort : « M. ! » à la question de la PE « qui est-ce-qui est parti ? »</p> <p>Au regroupement au retour de récré, peu d'attention.</p>	<p>Un enfant dit « oh ! il fait quoi celui-là ?! »</p> <p>Un enfant qui se fait pousser crie.</p> <p>Un enfant le fuit au coin regroupement.</p> <p>L'élève qui fait son métier (compte les élèves en les touchant sur la tête) s'obstine et il essaye de s'imposer.</p> <p>Un élève me dit : « regarde ce qu'il a fait. Il a détruit » (en parlant de la haie (40).</p> <p>L'élève poussé (44) s'éloigne vite.</p> <p>Les deux élèves poussés (46) crient « Mais, M.... ! »</p> <p>Un élève le tient par la main au moment du déplacement.</p> <p>un élève a un "câlin" (68) : il crie</p> <p>un élève apporte une tétine à M.</p> <p>des élèves disent « on lui fait un câlin », « ouais, on le bloque ! »</p>	<p>L'élève poussé (44) revient quand il entend la maitresse lui dire « je suis là ! »</p> <p>(I) il accepte de discuter avec la maitresse.</p>

Quelques éléments d'analyse...

On peut noter que M. prend un collier pour jouer à la semoule (76), il a donc acquis certains codes.

Comme on peut le constater, j'ai assisté à une succession d'événements très brefs. M. a une concentration de quelques instants, il donne le tournis à voir dans la classe. Cela se ressent dans la retranscription de mon observation, qui paraît sans fin, avec de nombreuses actions enchaînées.

A la récréation, l'enseignante se confie à moi : *« c'est vraiment dur. J'ai failli craquer à la première période. Heureusement qu'il ne vient plus que trois matinées. Heureusement que j'ai une bonne ATSEM. J'avoue je la laisse beaucoup s'en occuper... »*, *« J'ai hâte d'être en vacances ! »*. Elle me demande si je peux lui donner des conseils...

La maîtresse le dit : c'est l'ATSEM qui gère M. On le voit dans l'observation, où le nombre d'interactions avec M <-> A. est plus important. De plus celles-ci sont plus longues. Après avoir raccompagné les enfants à la sortie avant l'entretien, l'enseignante (PE) échange avec l'ATSEM (A.):

- PE : *« Tu le gères beaucoup.*
- A. : *Trop. C'est pas une vie. Je suis découragée. Il m'use. C'est la première fois que je vois un cas comme ça. Je ne suis pas formée professionnellement, moi. Je fais AVS alors que c'est pas mon boulot. Ce matin il est venu et a badigeonné ailleurs que sur son sapin. Il faut une personne pour lui ! J'en peux plus ! »*

La tension est palpable dans la classe, on sent que la prise en compte de l'élève est difficile sans compensation. Mes observations confirment l'entretien, et me donne un éclairage réel sur la situation.

### 5.3. Etude de cas n° 3

#### 5.3.1. Entretien

##### ➤ **Situation générale**

J'ai relevé dans l'entretien – qui a duré trente minutes – quatre occurrences de l'adjectif « *difficile* », et cinq pour « *compliqué* ». L'enseignante retranscrit ainsi plutôt négativement la perception qu'elle a des problématiques auxquelles elle est confrontée.

J'aborde la question de la perception des difficultés par les autres élèves : « *par les enfants, il n'est pas regardé différemment ? - Non. Non. Non, j pense pas. (...) Ça se voit pas trop encore quoi. Ils le connaissaient pas pourtant cette classe-là, parce qu'il était le seul à être resté. Mais euh, non, non. Puis il fait pas euh des... quand il fait tous ses moulins, ses machins, il [ne] fait plus de bruit quoi. Donc ça se, ce n'est plus visible ; c'est pas comme Y. qui t retourne la classe quoi. Et il est pas violent avec les autres donc.* » (R37). On peut lire que l'enfant est plutôt bien inclus dans la classe, la différence n'étant pas flagrante parmi les spécificités de chaque enfant.

En revanche, elle souligne quelques spécificités qui ne lui ont pas échappées : « *il joue avec I. par contre euh... toujours tout est particulier avec R. tu vois, ça prend toujours des proportions euh. (...) i gère pas du tout ses émotions, ça passe par la joie extrême, il en est complètement surexcité ahahah [crie et mime la fébrilité corporelle] ça part dans tous les sens et tout, et puis après d'un coup on entend mouaaaaaaaaa [cri long et strident], moi j'entends tout de suite que c'est R. et puis en général i crouic, il est comme ça i [recroquevillé voire prostré], mais y a pas de pleurs hein, il est tout rouge, et puis d'un coup après y a les larmes qui viennent mais il pleure plus. Enfin y'a plus le son. Et puis les larmes elles viennent. C'est très particulier.* » (R23<sup>b</sup>).

##### ➤ **Partenariats (parents, équipe éducative, équipe médico-sociale)**

L'enseignante parle beaucoup des parents (42 occurrences !), et mentionne à 15 reprises la psychologue.

##### ○ **Parents**

Les parents sont conscients de quelques difficultés : « *par exemple là jeudi comme il y a le spectacle, le père me dit « si c'est pas facile pour vous pour le gérer parce qu'il va être collé à vous euh on le met pas jeudi après-midi il fait pas le spectacle* ». (...) bah j lui dis « non,

*pourquoi vous me dites ça ? », j’lui dis « (...) on peut concevoir qu’une sortie scolaire... mais là le spectacle, même s’il le passe sur mes genoux fin c’est pas un problème pour moi. C’est juste que je vous ai demandé de le préparer, qu’il y allait avoir des marionnettes et tout ça, qu’il le sache ». Parce que j’dis « moi j’en parle, mais que vous aussi vous en parliez quoi ». Ah bah eux tu vois ils voulaient carrément pas le mettre quoi. Fin l’père j’ai bien senti qu’en fait... Donc j’ai insisté pour que... il soit là jeudi quoi. » (R15<sup>a</sup>).*

Toutefois on observe rapidement à travers l’entretien que les parents ne perçoivent pas les difficultés dans leur globalité. L’enseignante nomme rapidement le phénomène : les parents seraient dans le « déni ». Pour exemple : *« Le père il dit tout le temps « ah bah si vous nous demandez pas de venir c’est que tout va bien ». En fait ils sont toujours dans le déni quoi. Alors que moi ça m’paraît flagrant que y a quelque chose quoi ! » (R7).*

À cinq reprises, le mot « déni » est utilisé au cours de l’entretien. En effet, l’enseignante montre à plusieurs reprises que les parents se "voilent la face", sont dans le déni, pas total car ils reconnaissent des étrangetés dans le comportement de leur fils, mais ils minimisent celles-ci ou les expliquent par des causes plus favorables (précocité, enfant baigné dans un univers d’adulte) qu’un potentiel handicap. *« Leur truc c’était de dire « c’est parce qu’il est qu’avec des adultes ». Or il est gardé chez une nourrice depuis qu’il est bébé, où il y a quatre enfants, plus ses petits-enfants à elle » (R8).*

De fréquentes rencontres au début ont eu lieu entre l’enseignante et les parents la première année, puis celles-ci furent espacées. *« j’les ai reçu p’têt dix ou douze fois pratiquement tous les mois, une fois par mois. Au début très très rapproché et après une fois par mois. » (R7).* Elle explique ainsi cette mise à distance : *« Moi j’ai levé le pied aussi parce qu’en fait je sentais bien que ils se disaient « ah bah la psy elle a dit que ça allait, le médecin il a dit que ça allait, elle commence à nous saouler elle ! » tu vois ? j’veux pas qu’ils soient(...) j’m suis dit faut pas casser le lien parce que après... (...) Et puis après ils vont me dire tu sais « elle voit que lui » ou... j’sais pas s’ils se rendent compte en fait » (R20).*

Au regard de ces divers éléments, il semblerait que les parents aient en effet confiance en l’enseignante, lorsqu’elle est dans son rôle pédagogique d’enseignante et d’accueil de l’élève dans la classe, uniquement. *« Oui alors ils me font confiance hein, ils arrêtent pas de me dire [chuchote] non non mais on est content qu’il soit là. Ouais ouais mais ça suffit pas quoi, mais bon... » (R24).*

S’ils entendent ses remarques sur le comportement de leur fils, ils n’écourent que leurs espoirs et les remarques qui les raccrochent à ces derniers. *« Ah bah la mère elle aime pas quand*

*je dis ça. Mais moi il arrête pas en fait. » (R22) « Donc tu vois je sens que la mère euh... bref. (...) Donc ça j'lai décrit aussi aux parents, bah ils réagissent pas ! ouais j'avais noté dans mon truc que j'avais décrit et puis en fait euh bah réaction des parents : aucune, ils me regardaient. Bon bah c'est compliqué après hein ? ! » (R23). Je veux comprendre et demande : « Tu leur avais montré une photo j'me souviens, du rang » (Q22). En effet, l'élève, en octobre 2016 était le seul à l'écart sur la photo, très clairement hors du rang. « Oui. Bpp [bruit de bouche signifiant "rien"]. Maintenant il se range avec les autres donc les parents ils sont supers contents. » (R22) On peut penser, peut-être à tort (ce n'est qu'une interprétation personnelle), que les parents se disent que les comportements étranges de leur fils vont passer, qu'il va évoluer positivement et donc qu'il n'y a rien d'inquiétant. Ce dernier leur donne parfois raison pour quelques domaines, comme ici pour sa participation au rang. Cet optimisme est forcément positif, plutôt qu'une réaction angoissée inhibant tout progrès potentiel par le stress reporté sur l'enfant. Mais cet optimisme de façade sert à se protéger de devoir « faire le deuil de l'enfant idéal »<sup>20</sup> dont l'enseignante les menace par ses remarques sur la différence de leur enfant.*

Globalement, concernant les éventuelles remarques les parents donnent l'impression de faire davantage confiance aux professionnels médico-sociaux (ce qui peut se comprendre). « Et puis du coup Mme H (...) dit « oh moi ça c'est très bien passé avec moi », (...) elle a fini par recevoir les parents et R. une fois, et donc euh bah le courant est bien passé avec elle, (...) elle lui a parlé, il a répondu. Bon elle dit « oui effectivement euh... il fixe pas trop, tout ça, mais bon euh. Rien de. » (...) [ton sarcastique] ouais, une fois ! (...) parce que bah ils sont allés voir le médecin scolaire, pis le médecin scolaire il a dit « bah... ça va quoi ! ». (R15-16-17). Je cherche les éventuels professionnels que les parents auraient consulté... l'orthophoniste : « Bah il y va pas. [rire pincé](...) Nan mais là ils vont te dire qu'il a pas de problème de... prononciation. (...) Moi j'arrête pas de leur dire, il a une diction particulière. Il est différent, il a une diction particulière, il a des gestes, une gestuelle qu'est tout à fait significative, d'une différence. [chuchote] j'arrête pas de leur dire ! » (R21), le médecin généraliste, « Est-ce que ils... Tu sais R. quand il est avec ses parents, la première chose qu'il fait : il met la tétine. Voilà. Puis il donne la main. » (R34<sup>a</sup>) Si les parents ne signalent rien aux professionnels, lorsqu'ils sont en consultation et que l'enfant se tient sagement sur les genoux, on peut comprendre que le médecin, pressé et non alarmé ne remarque rien...

---

<sup>20</sup> Lire à ce propos Épagneul Marie-France, qui permet de témoigner de la dangerosité de ce *topos* qui annihile parfois toute précaution des spécialistes à l'égard des parents.

Pourtant, selon l'enseignante, il y aurait des points d'accroches, de remarques à faire au médecin pour établir des liens de cause à effet. « *Et puis il est tout couvert d'eczéma partout, j'avais demandé du Dexeryl [pommade surgrasse] et tout ça, ils ne l'ont jamais ramené donc tu vois j'en parle même plus mais il en a partout hein de l'eczéma. Il est en bourré de l'eczéma. Et puis comme la langue elle est tout le temps partout, il a tout le temps le nez qui coule...* » (R34<sup>b</sup>).

On peut percevoir que l'enseignante ne sait plus trop comment agir, face à cette situation délicate, d'autant plus avec la réaction des parents parfois inattendue. « *Au début, la maman, le premier entretien, quand j'ai décrit les balancements tout ça euh c'est elle qu'a tout de suite dit « mais ce que vous me dites là c'est de l'autisme » que j'avais même pas encore... (...) Au deuxième entretien, c'était même encore plus différent, elle disait au mari de se taire « arrête de dire ça, on croirait qu'il est fou euh quand tu dis ça », elle arrêtait pas de répéter ça à son mari donc son mari parlait plus du tout après. » (R7), « *Donc tu vois les parents des fois c'est un peu bizarre.* » (R15<sup>b</sup>).*

On peut néanmoins noter que les parents acceptent certains conseils de l'enseignante. Par exemple, « *en fin d'année [dernière] il a pris le bus et maintenant, j'ai dit aux parents « bah maintenant qu'il a pris le car avec nous là il faut y aller hein, vous allez en ville vous prenez le métro euh... » et donc le papa il dit « ouais ça marche bien, ça y est ». (...) les marionnettes non. Ça va venir. Après ils l'emmènent pas non plus, du coup. Parce que c'est dans une salle de spectacle, c'est compliqué alors... j'ai dit « mais moi j'suis sûre que sur vos genoux y'a pas de soucis puisque moi j'le fais ». (R15<sup>b</sup>). Mais ce lien de confiance et d'écoute est tenue : « *un jour où ils sont arrivés et puis ils étaient catastrophés. (...) un soir il avait décrété qu'il mangeait rien et donc elle me dit « j'ai fini par le punir d'aller se coucher avec les, sans doudou tout ça, et aucune réaction ! ». Et donc là j'en avais profité, j'avais dit « bah... normalement voilà quoi, au moins des pleurs, au moins quelque chose et tout », 'fin j'ai dit euh « voilà, il gère bizarrement ses émotions quand même, j'ai dit il était absent à ce moment-là ? » et là, crr [signe de bouche cousue] (...) Plus rien ! (...) « comme j'ai tiré sur le fil p'têtre un peu trop donc du coup elle s'est complètement fermée, c'était fini. » (...) du coup j'avais cru sauter sur l'occasion bien mais, ça n'avait pas bien... » (R32).**

On sent que l'enseignante est un peu fatiguée de cette imprévisibilité et qu'un sentiment d'impuissance naît face à l'absence de réaction des parents alors qu'elle tente de tout faire pour démontrer que leur fils a besoin d'être diagnostiqué pour une meilleure prise en charge. Cette réflexion, et surtout l'attitude corporelle qui émane de l'enseignante trahissent ce sentiment :

« Donc bon, après... Donc j'avais dit que je les recevrais en janvier, les parents [inspire] donc j'vais le faire hein. » (R15<sup>b</sup>), « j'les ai vu qu'une fois [cette année]. Et j'suis pas sûre que ça ait évolué dans leur tête. » (R15<sup>c</sup>).

La divergence de points de vue éducatifs entre l'enseignante et les parents est clairement exprimée à plusieurs reprises, et notamment : « c'est vraiment tout un tout moi qu'j'veux qu'ils essayent de s'rendre compte, et eux maintenant ils se disent bon bah ça y est. En fait les parents sont très attachés au travail. Et tous parents s'il y a le travail, bah le comportement c'est pas grave. (...) Et donc maintenant qu'il est rentré dans le travail bah ça les gêne moins qu'il y ait tout ça à côté. Parce que il est rentré dans les apprentissages, dans le moule de « j'te demande une tâche, tu me montres que tu sais faire » alors que moi j'ai essayé de leur expliquer en septembre, y a pas que ça. Voilà. Y a pas que ça. Y a son bien-être, y a son évolution... et eux ils sont, alors euh la maman elle est sur le truc « oui il est différent, il sait lire ». Voilà. (...) Elle est passée du tout au tout, hein : le premier entretien elle ne parlait que de l'autisme – [chuchote] alors que moi j'avais parlé de rien du tout -, et après au mois de janvier quand j'lui avais dit « quand même j'pense que Mme H. aussi pratique un test gniagniagna », (...) même il avait pas encore ses quatre ans, (...) il est venu me montrer qu'il savait lire. Et donc là j'l'ai dit aux parents. Ils m'ont dit « ah bah oui on s'en doutait un peu » (...) dans les toilettes, il lit Charlie Hebdo ! (...) elle m'avait dit « lui quand il va aux toilettes il emmène que nos trucs à nous. » Bah j'lui dis « achetez lui des livres de jeunesse, 'fin j'veux dire on a les abonnements à l'école des loisirs tout ça », mais nan. Donc j'avais dit « ah bah nan, alors là dans ce cas vous me les ramenez pas à l'école parce que je peux pas valoriser ça à l'école. » Donc ça m'avait un peu interpellée aussi ça. Tu sais comme quand il était pas propre, ils disaient, parce qu'il aimait bien rester sur les toilettes, « vous lui donnez la tablette ». Une tablette, tu sais les jeux vidéos sur tablette. Euh non, ça marche pas comme ça. » (R28).

On sent l'incompréhension de l'enseignante par rapport à certaines réactions parentales. Elle analyse : « Ils sont très contents parce que bah ça se passe bien et que bah il est content et que il fait plein de progrès et puis qu'il est rentré dans les apprentissages classiques, il est dans le moule, pour ça. (...) Il y a des steps<sup>21</sup> qui se font pas là ou qui se font en décalé avec eux (...) Donc maintenant ils sont à fond « ah oui il est différent : il sait lire ! ». Ah la mère elle est à fond là-dessus ! » (R30<sup>a</sup>) Le fait que l'enfant ne « pose pas de souci, parce qu'en fait euh elle disait « il est très docile ». » (R31<sup>c</sup>) ne joue pas en la faveur d'éventuelles démarches pour un

---

<sup>21</sup> étapes



diagnostic. C'est un des paradoxes de certains enfants aux troubles autistiques : physiquement (y compris en terme de motricité) il n'y a parfois rien de visible, et il y a de nombreuses explications environnementales potentielles pour expliquer le retard de développement ou les comportements inappropriés de l'enfant. Donc si les difficultés sont mises sur le compte d'une première socialisation et d'un développement en devenir, les parents ne pensent pas ou n'osent pas agir pour bousculer l'ordre et découvrir un diagnostic différent.

Elle fait ressortir quelques éléments qu'elle trouve étrange, et sûrement non étranger aux comportements de R. : « *le père bon bah... [chuchote] il est spéc' aussi... [rit] (...) Pfff. Bah lui j'te dis le peu qu'il disait déjà il se faisait rabrouer par sa femme. Bah oui. C'est compliqué hein. Faudrait recevoir toute la famille. C'est eux qui m'avaient expliqué que si je, j'avais l'occasion d'être à côté de son frère à R., j'penserai qu'il serait pas bien parce qu'en fait jusqu'à l'âge de seize ans et demi il avait la lumière dans sa chambre, que à part avec son piano sinon il communique avec personne, enfin... je sais pas si je te l'avais raconté mais ça m'avait fait "tilt", j'me dis ils sont tous euh... y a que la fille aînée, donc qui a vingt-quatre ans, dont ils ne parlent jamais. Ils me l'ont dit une fois, mais. Donc je pense que elle elle est tout à fait euh basique quoi. Et euh le deuxième, donc le frère aîné de R., il est très très timide, donc à l'école ça s'est très mal passé « parce que sa maîtresse était méchante » ! Donc la mère avait commencé par me dire « ah bah on avait peur pour la maternelle avec R. » Mais moi j'suis sûre que... au premier entretien en fait il y avait plusieurs trucs qui me font penser que elle a conscience des choses mais que... » (R30<sup>a</sup>) Au tout début, en guise de présentation de la situation, l'enseignante trouve bon de « *spécifier que c'est un enfant dont les parents ont plus de cinquante ans, et il a quatre ans ; donc c'est important quand même parce qu'il a deux, deux...un frère et une sœur mais beaucoup plus âgés qu'il lui, y'a, y'a vingt ans de différence entre eux. (...) donc euh la maman elle l'a eu quand même très très tard. Et puis avec une grande différence d'âge, après euh... faut aussi p'têt aussi euh, c'est un milieu tout à fait favorisé, c'est pas un milieu défavorisé. Les deux parents travaillent, la maman elle est à la mairie, secrétaire du maire, et le papa il est à La Poste euh, il est pas postier, il est cadre. » (R3). On ne peut éluder cette remarque, bien qu'elle sorte légèrement du cadre pédagogique de ce mémoire. En effet, on a tous entendu parler des risques conjointement toujours plus élevés selon l'âge des parents (au-delà de 35 ans) de mettre au monde un enfant en situation de handicap. C'est cette réflexion qui anime l'enseignante. Même s'il ne s'agit pas de chercher des causes biologiques aux comportements de R., et ce n'est pas notre domaine, il est intéressant de lire les résultats d'une étude publiée en juin 2015 qui révélerait l'âge des parents comme potentiel facteur aggravant de risque de TSA chez l'enfant (cf. annexes M). De nombreuses**

théories existent autour des causes de TSA, et autant d'études ont eu lieu ou ont encore court pour résoudre ce mystère. Il semblerait néanmoins, comme nous l'avons vu en première partie, que les causes soit neurobiologiques et non pas environnementales, ce que d'ailleurs l'enseignante ne réfute pas.

#### ○ **Equipe éducative**

*A priori*, l'enseignante ne sollicite pas de relais auprès de ses collègues pour cet enfant, qui n'est pas compliqué à gérer. En revanche, elle s'appuie sur elles pour obtenir un soutien psychologique et se rassurer quant à ses actions. On le perçoit dans plusieurs phrases : « *Donc j'avais dit aux collègues c'est un peu bizarre.* » (R7<sup>b</sup>), « *j'avais dit aux filles [collègues]...* » (R32<sup>b</sup>). En effet, l'équipe partage ses doutes, questionnements, remarques. J'ai pu moi-même observer – pendant trois semaines en octobre 2016, puis trois fois depuis – combien cette équipe enseignante est soudée.

Elle témoigne d'ailleurs du relais qui s'opère envers sa collègue et son élève Y., qui a le même profil que R. mais qui fait acte de violence en plus. A la question « *Vous faites un peu de relais ?* », elle me répond : « *Ah bah oui, j'lui dis « tu m'l'envoies, hein, tu m'l'envoies. » Mais [chuchote] il est lourdingue. Là il est, par rapport à l'année dernière ça n'a rien à voir. Il est woo [signe de difficulté]* » (R48<sup>b</sup>). Elle s'épaule et essaient de trouver des solutions, comme par exemple pour D. « *là j'lui ai téléchargé un truc sur son ordinateur, on va essayer...* » (R 49<sup>c</sup>).

Les enseignantes se répartissent les élèves avec des difficultés (ceux qu'elles connaissent), et évitent de les inscrire dans la classe des PES. Elles sont attentives aux demandes de chacune. Ainsi, l'enseignante n°3 a retransmis la demande des parents de R. de le réinscrire dans sa classe et a confirmé son accord, et « *donc en conseil des maîtres ça a été validé qu'il restait dans ma classe.* » (R30<sup>a</sup>).

#### ○ **Equipe médico-sociale**

D'après les dires de l'enseignante, l'équipe médico-sociale (psychologue, médecin et infirmière scolaires) ne suit pas, ne soutient pas l'équipe par peur de froisser les parents : « *J'sens bien que tout le monde marche sur des œufs [chuchote] et puis que Mme H. elle veut pas trop quoi. (...) Ils ont peur de dire les choses quoi. [le médecin scolaire] se range sys- 'fin euh elle va jamais à l'encontre des parents. Donc à nous elle nous dit quelque chose puis quand y a l'entretien avec les parents (...) elle pourrait choisir de ne rien dire à ce moment-là, et bah nan, elle elle choisit de plutôt aller dans leur sens. Donc elle les conforte. Moi j'me dis 'fin*

*c'est bon quoi ! parce que l'autre Mme S. elle disait « rien d'alarmant », jamais rien d'alarmant, mais personne n'avait rien d'alarmant avec elle. Et elle [la nouvelle médecin] alors elle te dit « ah oui quand même il y a quelque chose hein », et puis quand c'est le moment de l'entretien avec les parents bah elle se range : si elle voit que les parents sont plutôt réticents bah elle est réticente, si elle voit que les parents ils sont plutôt d'accord (...) elle dit « bon bah d'accord ». (...) « tant qu'elle doute... ». Comme la psy quoi ! - Ouais elle s'engage pas quoi. - Non. Et puis elles arrêtent pas de nous dire à nous « et la saisine MDPH s'ils la font pas euh..., bah on reste comme ça ! ». » (R25)/*

On sent l'agacement de l'enseignante, par ces nombreuses exclamations, confidences chuchotées, et cette remarque désabusée : *« fin bon, c'est un cercle vicieux »* (R26).

La psychologue *« l'a reçu tout seul avec les parents dans le... et donc elle a eu un, moi elle m'a dit [prend une voix aigüe] « j'ai eu un très bon feeling ». Donc voilà ! (...) ça doit être fin avril-mai oui. Et puis ça en est resté là ! »* (R29<sup>b</sup>). On peut critiquer l'absence d'éléments objectifs pour qualifier l'attitude de l'enfant (et celle des parents), le mot « feeling » démontrant le caractère subjectif de cette analyse. On comprend dans l'ensemble de l'entretien que cette attitude peu professionnelle gêne l'enseignante.

Concernant le médecin généraliste, les parents n'ont pas retransmis de remarques à l'enseignante, qui n'a pas de données précises : *« Est-ce que ils... Tu sais R. quand il est avec ses parents, la première chose qu'il fait : il met la tétine. Voilà. Puis il donne la main. »* (R34<sup>a</sup>)

On sent que le rôle de chacun n'est pas toujours clair, et que les praticiens "se renvoient la balle", ce qui ajoute une impression de flou et contribue à l'inefficacité de la prise en charge globale. *« C'est pas à elle de remplir et les maîtres référents maintenant ne les aident plus à remplir donc y a personne qui n'aide plus. Y a l'assistante sociale mais en fait euh... Fin bon bref. Donc euh... pfff, [gros soupir] oh là là là là.. mmmh ! »* (R38<sup>d</sup>) On peut comprendre le désarroi de l'enseignante, qui ne s'en cache pas. De nombreuses expressions verbales comme celles-ci, voire mimiques et attitudes corporelles dépeignent son incompréhension face à cette lenteur voire absence d'écoute. Cependant, elle se réfère à d'autres expériences, dont celles de connaissances, pour relativiser et ne pas s'inquiéter face à l'attitude de ces professionnels, et notamment la psychologue scolaire : *« pour en parler euh, tout autour de moi euh... le côté psy scolaire qui dit que tant que les parents sont dans le déni elle fera rien... Tu vois là Y. jamais elle les appelle, rien. Elle a, l'année dernière parce que C. à un moment lui a dit « là t'envoie un courrier là, ça devient de la folie », elle a envoyé un courrier, point. Et comme c'était en*

*juin, bah ils sont jamais venus, et après y a eu les vacances, donc en septembre quand on a dit « alors, comment on fait maintenant ? » elle a dit « bon bah on va attendre de voir comment ça se passe. » (...) et ça euh, ça se vérifie quand même assez souvent chez les psys, scolaires alors le plus, parce que c'est surtout ceux que je connais, dont une femme de collègue (...) qui vient d'être en poste, elle dit « bah moi j'essaie d'être plus dans le suivi mais en fait j'vois bien que je suis pas du tout euh dans le moule ». Mmh. Parce qu'on leur dit bien que tant que le parent est dans le déni c'est une perte de temps. Bah oui mais en attendant, si tu les reçois souvent euh, ça accompagne. » (R39).*

Elle montre l'importance du soutien de l'équipe médico-social envers les dires de l'enseignant. Ce dernier, *« tout seul, ça fera rien. Et puis alors en général, tu sais comment nous on est un peu dénigrés. En plus, tout se focalise, ah bah c'est la maîtresse donc ça c'est pratique hein ?! »* (R39).

On évoque également les manque de moyens de prise en charge : concernant la maitre E, *« y en a une à xxx [école élémentaire de rattachement] (...) mais alors elle vient pas du tout dans les maternelles hein, elle est focalisée sur le cycle 3, et euh ils ont pas de dispositifs plus de maîtres tout ça y a pas. Ça c'est en Rep +. Donc du coup c'est vrai qu'en plus nous on est isolés<sup>22</sup> alors on souffre un peu de ça. Il n'y a pas de primaire à... mais bon il n'y a pas de Rased partout ! »* (R 40).

L'enseignante qui jugeait un peu durement la psychologue, du fait de sa déception face à son absence de soutien d'équipe, admet à un moment que les conditions de travail de cette profession sont loin d'être facilitées : *« la psy scolaire j pense que, en fait c'qu'elle veut me dire c'est que elle a d'autres chats à fouetter quoi ! elle le dit pas, mais c'est, j le comprends bien quoi. J l'ai embêtée longtemps donc euh... pfff bref. Puis y a pas trooop de suivi en fait d'une année sur l'autre. En plus, après pour sa décharge quand je vois le nombre de dossiers qu'elle a, déjà qu'elle arrive à se souvenir de quelques prénoms c'est déjà pas mal. C'est incommensurable. (...) elle fait tout xxx [ville] donc en plus à xxx il y a dix-neuf écoles, y en a que deux qui ne sont pas en Rep, il y a quand même deux Rep+ et tout le reste est en Rep donc euh 'fin c'est énorme hein, c'est énorme. Et elle a un nombre de dossiers (...) c'est d'la folie. C'est vrai. 'fin y'en a de trop en fait là ça va pas, faudrait qu'ils soient deux quoi. Parce que xxx c'est quand même pas Bihorel, 'fin même si à Bihorel y a des écoles un peu moins bien, mais là y en a trop quoi. Tu vois pas déjà moi le nombre que j'envoie. »* (R42).

---

<sup>22</sup> Il n'y a pas d'école alentour, et l'école de rattachement est à 2 km.

Il en est de même pour l'orthophoniste : « *déjà moi le nombre que j'envoie euh... (...)* Dans ma classe là cette année c'est... (...) *L'orthophoniste c'est de la folie hein ?! parce que les enfants ils parlent plus quoi !* » (R43).

Enfin, elle revient sur la formation professionnelle pour justifier les (in)compétences de la psychologue scolaire, qui « *trouve que i [R.]... parle bien, donc euh y a pas de... voilà. Même si ça diction est particulière bah bppp [bruit de bouche signifiant "rien"]*. Je sais pas si on, elle ça fait longtemps qu'elle est psy peut-être, chai pas elle a pas eu un module sur le spectre [autistique] » (R44).

J'évoque également l'enseignant référent, qui n'intervient que pour des enfants déjà diagnostiqués, dont ils ont le dossier. Elle me confirme cela, et précise qu'il « *vient aux réunions d'équipe éducative que si c'est un renouvellement de dossier de MDPH, i vient pas aux premières demandes, donc du coup on s'retrouve plus qu'encore, que l'équipe, 'fin la maîtresse avec la directrice et le parent. Et la psy scolaire parce que nous on insiste pour qu'elle vienne parce que sinon ça fait fff...* » (R 40). On comprend que le manque de soutien à l'équipe enseignante est pesant. Dans le cas de R., comme les divers professionnels ont minimisé les dires de l'enseignante, et n'ont pas non plus pas procédé à des observations en classe pour les vérifier, pour R. il n'y a toujours pas eu d'ESS : « *Nan. Bah non, puisqu'elle a dit que ça nécessitait pas. [rires] On tourne en rond hein ? !* » (R41).

### ➤ **Renseignements, implication personnelle**

On note un peu de désillusion dans son exposé de la situation : « *Mmm. Donc bah on en est là, pas très loin hein ?!* » (R45). On ressent un fort sentiment de solitude, qui conduit à abandonner l'idée de vouloir solliciter fréquemment chacun, au bout d'un moment. L'enseignante confie faire au mieux, mais arrêter de chercher à faire plus et à vouloir le meilleur car cela est épuisant. On peut considérer cette attitude comme un instinct de protection professionnel, car à la longue, sans soutien, l'enseignant peut être découragé et mal supporter la charge psychologique qui pèse sur lui. Il s'agit de se contenter de sa propre prise en charge professionnelle, tout en réfrénant l'élan naturel (chez un enseignant empathique) de vouloir la cordonner à celles des autres praticiens pour une meilleure évolution de l'élève. « *mais bon ça inquiète pas, voilà ! alors j'avoue que... moi du coup alors j'en ai un peu relevé parce que comme j'vois que tout le monde bpp [bruit de bouche signifiant "rien"] s'en fout* » (R25<sup>a</sup>), « *'fin bon, c'est un cercle vicieux quoi, donc euh...(...) c'est vrai que j'ai un peu laissé tomber du coup euh R. [grimace] (...) Nan mais, clairement oui. Après j'fais tout ce qu'je peux.* » (R26).

On peut parler ici, à la manière de Philippe Garnier, de dilemme moral de l'enseignante, dans le sens où « *il s'agit pour un enseignant, d'un choix à faire pour lequel aucune alternative ne paraît pleinement satisfaisante* » (Garnier, 2016, p 73). En effet, ici, l'enseignante fait le choix de cesser de solliciter fréquemment chaque professionnel afin d'arriver à une symbiose pour une meilleure prise en charge. Si cela est moralement épuisant (et donc la cause de cette décision d'arrêter), c'est également décevant – voire culpabilisant – puisque qu'elle sait que si elle se contente d'agir à son niveau et d'attendre, seront perdus une durée significative et une qualité de prise en charge.

Suite à cette réflexion de l'enquêtée, « *Ça fait longtemps qu'elle est psy peut-être, chai pas elle a pas eu un module sur le spectre [autistique]* » (R44<sup>a</sup>), certes on peut parler de l'emballage médiatique récent autour de l'autisme, notamment suite aux découvertes sans cesse plus rapprochées à son sujet. De plus, les troubles du spectre autistique, on l'a vu, n'ont été redéfini que récemment. Les communications du ministère à ce sujet ont au plus une dizaine d'années, elles sont liées à la loi de 2005 sur l'inclusion scolaire. Cela dit, les professionnels déjà sur le terrain, qu'ils soient enseignant, médecin, psychologue, orthophoniste, peuvent se trouver parfois démunis. Or aujourd'hui, ne serait-ce qu'à l'aide d'Internet (si tant est que l'on n'ait pas accès à une bibliothèque comme celle de l'université de Formation des Enseignants ou celle du centre Canopé), on peut trouver bon nombres de pistes. Il n'est pas toujours évident de s'y retrouver, mais on a toujours des homologues avec qui en discuter. Je pense que, en particulier dans les domaines de la santé et du social, un professionnel consciencieux doit se renseigner pour faire évoluer ses savoirs et les analyser au plus juste pour s'améliorer. Je sais désormais que ce n'est pas toujours la démarche envisagée, qu'elles qu'en soient les raisons. L'enseignante s'est renseignée, notamment par ce biais, et c'est ainsi qu'elle a précisé ses soupçons, grâce à la triade autistique notamment.

L'enquêtée poursuit l'énumération des ressources : « *le CRAHN qu'est pas loin. (...) psy CRAHN. On l'avait avec nous en maman d'élève. (...). elle l'avait pris [R.] pour le prendre en photo et elle avait dit « oh bah il y a un problème ! ». (...) elle me dit « lui, c'est flagrant ! », « bah c'est flagrant que pour toi et moi » [petit rire]. Bon bref. C'est dommage parce qu'on a tout. Pas loin en plus tu vois, c'est pas comme si on était en pleine campagne. Il y a tout, tout autour quoi. 'fin il y a pas loin à aller.* » (R44)

Les mots « cercle vicieux », « processus d'échec », décrivant la situation, reviennent souvent. L'enseignante dit « *t'en sors plus et puis t'es dans ta spirale, c'est comme quand j'en*

*peux plus, là bah l'année dernière avec R. j'avais plus, j'entendais plus que lui, j'me dis « bon allez, toi t'es adulte, tu passes à autre choses quoi ! » (R51<sup>a</sup>). Pour réussir à se détacher de la situation, l'enseignant partage ses réflexions, en discuter, et essaye de les objectiver. Cela procure un nouveau souffle à sa démarche, coûteuse car sans cesse sans filet et dirigée vers l'inconnue. Il s'agit du tâtonnement. L'enquêtée dit : « on va essayer... » (R49c), « Bah tu tâtonnes hein... Pfiou, tu tâtonnes et pis des fois ça marche et puis le jour d'après ça marche plus et puis quelque chose que t'avais essayé ça marchait pas cette fois ça marche. Tu te renouvelles tout le temps. [rire amusé] Voilà, c'est ça ! » (R 51<sup>b</sup>). Elle se rend compte des limites de certaines "solutions" : « Oui mais dis c'est horrible hein, parce que tu le fous devant écran, c'est pas trop euh pédagogique mais faut trouver quelque chose » (R 50).*

Elle conclut sur cette note positive : « y a pas que des échecs hein, y a aussi plein de choses qui réussissent. Heureusement ». (R52a) Le dernier adverbe peut signifier beaucoup... c'est cet « heureusement » qui fait que l'enseignante continue, parce qu'elle positive, qu'elle a une démarche d'évaluation positive, comme c'est désormais préconisé. Sans cela, comme elle a su me le dire de manière informelle, on ne peut pas continuer. Il faut y croire, et voir le positif pour avancer. Faire au mieux pour tout le monde, y compris soi-même. Il ne faut pas s'oublier, effacer ses besoins et ressentis par perfectionnisme. Mais voici le sujet d'un autre mémoire : l'implication des enseignants, jusqu'où doit-elle aller ?

### ➤ **Inclusion et adaptation**

L'enquêtée parle naturellement de l'inclusion, dès les premiers instants : « l'accueil de tous les enfants depuis la loi de 2005 ça a quand même changé beaucoup de choses au sein des classes hein, évidemment, puisque maintenant on accueille tous les enfants en inclusion scolaire en classe ordinaire. » (R2<sup>b</sup>). Officieusement, lors de mes nombreux échanges avec cette enseignante et ses collègues, si elles y sont favorables pour des raisons éthiques évidentes, elles critiquent les pleins pouvoirs décisionnaires des parents, qui ne sont pas opportuns dans des cas comme ça. En effet, dans des cas comme R. ou Y., lorsque les parents démentent les observations des enseignantes, l'école doit attendre qu'ils changent de point de vue pour pouvoir proposer des aménagements et engager des démarches. L'enquêtée le disait, même les psychologues auraient reçu pour instruction de ne pas brusquer les familles dans le déni, donc d'attendre dans ces cas-là. Peut-on imaginer combien d'années peuvent être gâchées pour l'enfant, sans adaptation ? ; et pour ses pairs qui doivent subir ses comportements non maîtrisés, avec des professionnels éducatifs qui se disent « pas aidés » ? C'est dans ce contexte réflexif que l'enseignante précise en entretien : « J'me dis, tu vois, s'il était suivi en extérieur chu sûre

*qu'on ferait des prouesses quoi ! (...) j'vois bien que avec beaucoup plus, on s'rait au top euh de, de l'inclusion quoi ! » (R25).*

Concernant les adaptations pédagogiques, l'enseignante affirme ne rien avoir mis en place de particulier dans le travail qu'elle lui demande « *Rien du tout ! du coup il ne demande jamais rien de plus* », sauf qu'elle précise « *la motricité fine tout ça pour lui c'est plus compliqué. Par exemple il aime pas tellement les arts plastiques, il aime pas ça. Tu vois souvent il fait pour faire, il prend son pinceau et puis il fait comme ça et puis on voit bien qu'en fait il a pas envie de le faire. Donc euh bah des fois j'lui délimate la tâche, je lui dis « bah tu fais au moins ci » ou « tu fais au moins ça ». Ça marche un peu plus (...) Et puis en travail j'avais essayé au début d'année tu sais de, déjà de lire avec moi les histoires il a jamais voulu, de puis en début d'année j'avais demandé à D. son travail euh par exemple en maths. Ah bah nan. (...) il veut pas » (R35).*

L'enseignante veut valoriser ses acquis, mais ce n'est pas chose aisée : « *un truc qu'il fait pas du tout c'est du tutorat. Ah nan, il supporte pas quoi. Le... il va faire à la place de, ou il va s'en aller. Nan, il n'est pas capable de ça. En fait, il... ouais je, il a une différence euh au niveau de la lecture tout ça qu'on n'exploite... pas, est-ce qu'à la maison ils l'exploitent plus ? (...) quand on est en vidéo (...) en fait les titres s'affichent mais personne ne les lit dans la vidéo. Donc je lui avais dit (...) « c'est toi qui va les lire ». Il a jamais voulu, il a jamais voulu ! Alors que... on était que avec la classe, il était sur mes genoux, tu vois ce genre de choses euh. » (R35).*

Toutefois, semble-t-il grâce à sa présence dans la même classe pendant deux ans, l'enfant « *mine de rien, il progresse toujours. Il est toujours en train de... bon là il a sa passe il fait le, le gendarme, c'est... chiant, mais je suis sûr qu'il va l'abandonner. (...) Il percute ! Et donc j'suis sûre qu'il a un de ces Q.I. lui ! (...) Et maintenant il refuse plus du tout le travail, même tout seul, l'écriture il est rentré alors même si c'est encore patte de mouche machin machin. Il est dedans. » (R27).* Le fait d'avoir conservé les repères de l'enfant semble avoir été bénéfique pour lui. En revanche, comme il a tendance à focaliser sur l'enseignante, elle ne sait pas comment il réagirait avec un autre, un remplaçant par exemple. Pour lui permettre une meilleure adaptation à l'école, elle savait (déjà en décembre), que l'année d'après il devra l'effectuer avec un autre enseignant, afin de construire d'autres repères, d'autres stratégies. Mais elle n'est pas plus optimiste sur le changement de regard des parents sur leur enfant : l'équipe est ancienne et soudée donc les parents n'ont *a priori* pas de raison d'apporter plus de



crédit à un autre enseignant qu'à l'actuelle ; quant à l'équipe médico-sociale, elle reste la même. On peut alors penser que les changements interviendront lors du changement d'école (vers l'élémentaire). A ce sujet, l'enquêtée est plus pessimiste. « *après moi j'me doute bien que plus tard euh... voilà ! [mine entendue], (...) moi j'ai vu quelques collègues d'en bas euh s'il rentre dans le moule euh elles vont rien faire du tout non plus. Et pourtant il aura eu six ans. Elles vont pas plus euh... forcer les choses. Elles feront rien. (...) - t'as peur que ça reste comme ça un peu sous-jacent... - Ouais (...) Parce que je sais qu'il y a des enseignants qu'essayent même pas.* » (R46-47).

Un "problème" – qui ne devrait pas en être un ! – ressort de cet entretien : si les troubles sont discrets ou du moins s'il n'y a pas de troubles du comportement trop gênants pour les autres, le déni est plus "entretenu" : « *l'enfant évolue dans le bon sens, (...) il est tout à fait gérable et, alors c'est bien et c'est pas bien évidemment parce que bon voilà.* » (R45), « *c'est vraiment tout un tout moi qu'j'veux qu'ils essayent de s'rendre compte, et eux maintenant ils se disent bon bah ça y est. (...) maintenant qu'il est rentré dans le travail bah ça les gêne moins qu'il y ait tout ça à côté.* » (R28<sup>a</sup>), « *Ça se voit pas trop encore quoi. (...) il est pas violent avec les autres donc. (...) Eh bah en fait, c'est ça qui déclenche pas. (...) Mme H. à mots couverts bah c'est ça...* » (R37). On discute donc de l'inverse : quand il y a un problème majeur, notamment qui touche à la sécurité des pairs, les interventions se font plus rapides : « *là tout le monde se... (...) le pire c'est si il y a de la violence envers les pairs, (...) donc là souvent l'enseignant il a peur.* » J'évoque également la pression parentale, qui est ici absente de cette école. L'enseignante me répond « *Bah des fois c'est pas un mal ça, parce que des fois il y a même l'enseignant il étouffe le truc pour pas que ça se sache, parce que j'ai déjà vu faire, en Rep+ là où j'enseignais avant, (...) donc des fois c'est mieux que ça suinte par les élèves (...) Enfin normalement ça passe par l'enseignant. Quand il y a de la violence aussi envers l'enseignant hein, ça arrive hein ?!* » (R47).

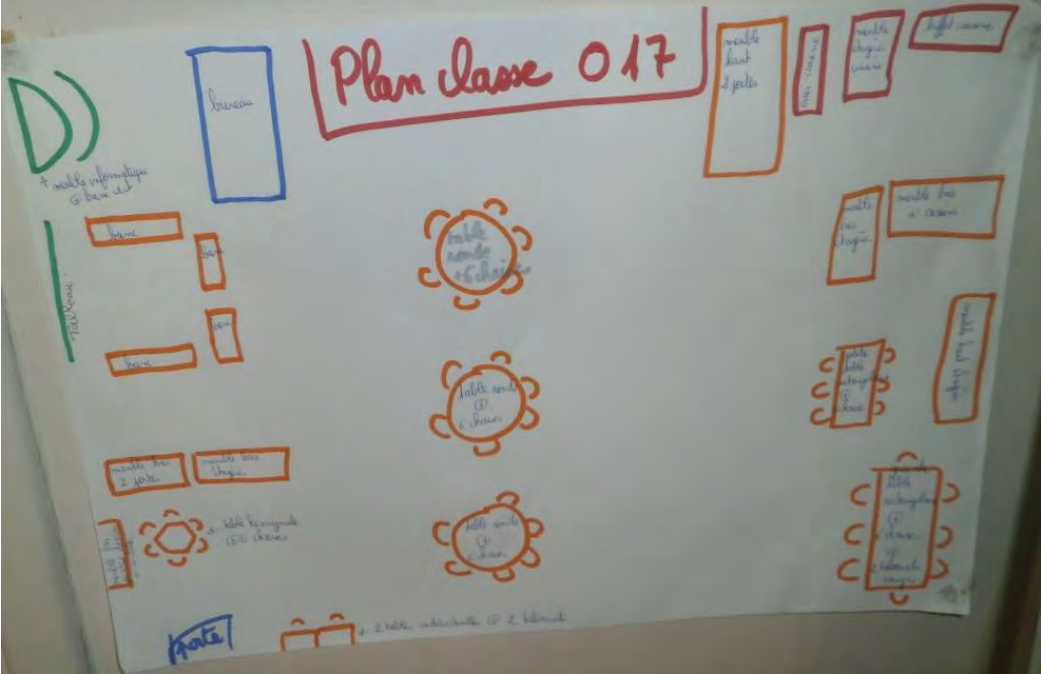
On peut toutefois nuancer ces propos par l'exemple de Y., qui a été également repéré par les enseignantes dès le début de l'année scolaire 2015-2016. A la différence de R., cet enfant est imprévisible, colérique et violent envers les autres. Il a fallu attendre que la deuxième enseignante agisse fermement pour que la psychologue planifie une réunion commune avec les parents. Les parents avaient déjà été convoqués, mais n'était pas venus. L'enfant devrait avoir un suivi psychologique, mais les parents ne l'emmènent pas consulter. On constate ainsi les limites de la prise en charge de l'école, qui est dans ce cas obligée de « *faire une note*

*préoccupante* » (R49) si les parents ne réagissent pas. On voit là qu'il reste du chemin à parcourir avant que le partenariat école-famille soit effectif et efficace au mieux, pour tous.

### 5.3.2. Observations

Je suis restée trois semaines dans cette classe en octobre 2015, et c'est ce qui a motivé ce sujet de mémoire. J'avais alors rédigé des observations précises sur cet élève, que je livre en annexes P. En effet celle-ci peuvent apporter un complément d'information, mais ne sont pas récentes. Depuis, l'enfant a progressé et le contexte n'est pas le même comme l'a bien signalé l'enseignante. Je n'analyse donc pas ses données.

Depuis, je suis revenue dans la classe à plusieurs reprises. J'ai procédé à deux observations : une première en octobre, et la deuxième qui fut plus succincte car j'avais déjà les éléments globaux qui m'intéressaient. Je propose néanmoins les deux, bien que la première soit plus complète.

<b>GRILLE D'OBSERVATION n°1</b>	
<b>DATE :</b> 07 octobre 2016   <b>Durée :</b> 8h45 – 11h 30	
<b>Lieu</b>	Circonscription de Saint-Etienne du Rouvray Ecole maternelle
<b>Composition de la classe</b>	21 élèves de petite et moyenne sections. R. est en MS.
<b>Nature de l'activité et objectif(s) de la séance</b>	8h45 – 9h15 : accueil 9h15 – 9h55 : regroupement Pause boisson 10h05 – 10h20 : regroupement 10h20 – 11h : ateliers (graphisme, numérique, reconnaissance alphabétique, arts visuels) 11h – 11h30 : récréation 11h30 : sortie ou cantine
<b>Personnes présentes</b>	Enseignante 1 ATSEM
<b>Configuration de la salle et placements</b>	
<b>Remarque</b>	La classe est plutôt calme d'apparence.

ENSEIGNANT		
Place, regard, attitude, rôle	Attitude Comportement face au groupe	Attitude Comportement avec R.
Mène la journée. Distribue les tâches, recadre les élèves.	Vigilante, sécurisante, ferme et bienveillante.	L'encouragement, le stimule, reprecise sa demande (10-13) Elle précise « <i>D'accord, mais ce n'est pas forcément ce qu'on aime. Et on l'a déjà dit la pomme</i> ». (14)

ATSEM			
Place, regard, attitude	Rôle	Attitude / Comportement face au groupe	Attitude / Comportement avec R.
Plutôt effacée. N'intervient que ponctuellement, plutôt dans son environnement immédiat.	Gérer l'appel de la cantine et des TAPs. Superviser et guider les élèves dans l'atelier d'arts visuels.	Bienveillant.	Répète davantage, décompose ses gestes. On sent qu'elle fait des efforts (que ce n'est pas "naturel" pour elle et que R. n'est pas son enfant "préféré").

L'élève : R.		
<b>Place</b>	A de bons repères dans la classe : sait prendre et ranger les colliers pour accéder aux différents coins jeux & sait où se diriger vers les poubelles quand il vient de se moucher	
<b>Compréhension</b>	Sélective : parfois bonne, parfois quasi nulle.	
<b>Attitude - comportement</b>	<b>Interaction avec ses pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
<p>1) Accueil : prends son étiquette et va la disposer sur le tableau (au bon endroit)</p> <p>2) Ecrit son prénom au feutre</p> <p>3) Joue aux chaînons à assembler. Les bouge. Dit « <i>c'est des clés</i> ».</p> <p>5) Me répond, sans me regarder « <i>ouais</i> »</p> <p>7) Ne répond pas, continue à agiter les chaînons.</p> <p>8) va jouer aux voitures. Joue seul dans la partie garage.</p> <p>9) regroupement : il est collé au tableau, au bord d'un banc.</p> <p>17) il monte bien 18, 8 et 5 avec ses doigts, sans modèle.</p> <p>18) il répond aux questions qui ne lui sont pas adressées, dans son coin.</p> <p>19) il "gigote" un peu, bouge beaucoup la langue.</p> <p>20) A l'écoute de la <i>Chanson pour apprendre à bien compter</i> qu'il connaît depuis l'année précédente, il suit les chiffres et nombres des yeux sur la bande numérique, en les pointant exagérément.</p> <p>21) lorsque les élèves comptent de 0 à 31, il compte à partir de 20 en regardant la bande numérique.</p> <p>22) compte à rebours de 5 à 0, R. compte correctement, sans aide.</p> <p>23) chanson <i>C'est la rentrée</i> sur laquelle les élèves doivent bouger les épaules en alternance. Il est tourné vers le tableau</p>	<p>26) se laisse toucher, tirer le bras, par un autre élève sans réagir : interaction limitée. En même temps, imperturbable, il compte de 1 à 20.</p> <p>31) il pose son pied sur le banc d'à-côté, un élève le repousse, il recommence etc.</p> <p>33) un enfant lui montre en guise d'explication</p> <p>41) court avec un autre élève. Pas d'autre but que de courir.</p>	<p>4) Je lui demande « <i>tu as fait un porte-clés ?</i> »</p> <p>6) Je le reprends « <i>on dit "oui" ?</i> »</p> <p>10) Les élèves doivent se remémorer et citer des noms de fruits. L'enseignante lui demande « <i>donne-moi un fruit</i> ». il se lève</p> <p>11) elle rectifie « <i>cite-moi un fruit</i> » : il ne sait plus quoi faire.</p> <p>12) elle précise à nouveau : « <i>dis-moi un fruit</i> ». Il répond d'une voix un peu automatique « <i>J'aime les pommes</i> »</p> <p>13) La PE l'appelle<sup>23</sup> (après la dizaine d'autre avant lui qui se sont prêtés à l'exercice), il répond « <i>Là !</i> »</p> <p>14) « <i>comment ?</i> », il répond « <i>je suis là. J'aime la pomme.</i> »</p> <p>15) l'enseignante lui demande s'il accepte de compter sur la bande numérique : il répond « <i>oui</i> » et s'exécute sans erreur (jusqu'à 30)</p>

<sup>23</sup> Au moment de l'appel, depuis une semaine, les élèves doivent dire le nom d'un fruit au lieu de « je suis présent ». Ils ne doivent pas citer un fruit qui a déjà été nommé.

<p>au début, puis se tourne vers sa voisine (sens contraire), et ne fait pas l'exercice demandé.</p> <p>24) chanson sur Halloween, il est tournée vers la bande numérique puis se tourne en position normale en regardant devant lui. Il chante un peu.</p> <p>25) pause boisson. S'isole de lui-même sur la table de ceux qui ne boivent pas.</p> <p>27) deuxième regroupement. Il s'installe au bord d'un banc, face au tableau cette fois. Il rêve, il a la tête en l'air.</p> <p>28) écoute de deux chansons qu'il connaît depuis l'année dernière : il chante très peu, quelques mots isolés. Il mâche sa langue.</p> <p>29) comptine des jours : il joue avec sa bouche.</p> <p>30) passation collective des consignes d'atelier : il s'agite.</p> <p>32) il n'a pas compris une phrase longue.</p> <p>35) devant la table où il doit s'installer il dit « <i>il n'y a plus de place</i> », alors que les tabourets sont rangés dessous, comme d'habitude.</p> <p>36) atelier art visuel : il attend (l'ATSEM ne s'occupe que de 2 élèves à la fois, les autres attendent à la table), regard indéfini. C'est à son tour et grâce aux consignes fermées avec modèle, il réussit à coller le tronc et les branches d'arbres à peu près comme indiqué. L'ATSEM li met la colle pour qu'il dispose dessus les éléments qu'elle lui donne (feuilles et pommes miniatures en papier). Il fait de bonne grâce un peu par automatisme. Si l'ATSEM tapote, il tapote.</p> <p>37) il répète des mots ou phrases de la maîtresse entendus dans la classe, comme « <i>accélère M. !</i> », alors qu'il ne se trouve pas à proximité de l'enfant concerné.</p> <p>38) montre ses mains pleines de colle, un peu gauchement, puis va se laver les mains.</p> <p>39) va jouer, seul.</p> <p>40) récréation : court, un peu déséquilibré.</p>		<p>16) il répond à sa demande adressée à tous : « <i>et après les présents, qu'est-ce qu'on compte ?</i> » : « <i>les absents</i> »</p> <p>34) l'enseignante lui dit « <i>va te moucher</i> », il reste bloqué sur place.</p>
--	--	---

<b>Les autres élèves</b>		
<b>Compréhension</b>	Classique, savent demander s'ils n'ont pas compris.	
<b>Place Attitude - comportement</b>	<b>Interaction avec leurs pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
Aucun enfant ne ressort de l'ensemble particulièrement. C'est un groupe complet où s'expriment divers tempéraments et personnalités (timides, affirmé, meneur, suiveur...)	Jouent beaucoup ensemble, notamment aux coins jeux et à la récréation. Ils s'intéressent au travail des autres.	Écoutent l'adulte qui représente le cadre sécurisant. Cherchent le contact avec l'ATSEM (certains).

<b>GRILLE D'OBSERVATION N° 2</b>	
<b>DATE :</b> 13 décembre 2016   <b>Durée :</b> 8h45 – 11h 30	
<b>Lieu</b>	Circonscription de Saint-Etienne du Rouvray Ecole maternelle
<b>Composition de la classe</b>	<b>21 enfants de petite et moyenne sections</b>
<b>Nature de l'activité et objectif(s) de la séance</b>	8h45 – 9h15 : accueil 9h15 – 9h55 : regroupement Pause boisson 10h05 – 10h20 : regroupement 10h20 – 11h : ateliers (graphisme, numérique, lecture, repérage dans l'espace) 11h – 11h30 : récréation 11h30 : sortie ou cantine
<b>Personnes présentes</b>	Enseignante 1 ATSEM
<b>Configuration de la salle et placements</b>	cf. observation 1
<b>Remarque</b>	J'ai noté très peu de choses lors de cette deuxième visite, son comportement étant similaire à la première.

<b>ENSEIGNANT</b>		
<b>Place, regard, attitude, rôle</b>	<b>Attitude Comportement face au groupe</b>	<b>Attitude Comportement avec R.</b>
Supervise les événements. Mène le regroupement. Commente, essaie d'avoir un mot pour chacun.	Attitude bienveillante. Encadre avec fermeté.	Répète parfois pour lui. Surveillance du coin de l'œil.



ATSEM			
Place, regard, attitude	Rôle	Attitude / Comportement face au groupe	Attitude / Comportement avec R.
Plutôt effacée dans la classe, mais reprend parfois quelques élèves sur leur agitation. Installe les ateliers à la demande de l'enseignante	Accueil : lien avec les parents au sujet de la cantine. Regroupement : absente, pause des ATSEMs dans l'établissement Aide un élève au graphisme	Plus proche des élèves, montre de l'affectivité envers eux : les accueille sur ses genoux par exemple.	Ne s'en occupe pas particulièrement

L'élève : R.		
Place	Se met au bord du banc.	
Compréhension	Il a plutôt une bonne compréhension si les consignes sont claires et s'il les entend. Parfois il semble ne pas entendre.	
Attitude - comportement	Interaction avec ses pairs	Interaction avec les adultes
Plutôt calme. Chantonne. Bouge ses mains ( <i>flapping</i> <sup>24</sup> modéré) Assis, il pose ses mains l'une contre l'autre et se plie en deux en regardant le sol. Il joue avec son index. Il se frotte les yeux. Son regard est difficile à déterminer.  Atelier graphisme : il s'agit de faire des ronds, croix, points et traits verticaux en couleurs variées. Il ne change pas de couleur. En revanche, il écrit son prénom sans modèle, et la date à partir du modèle.	Il est isolé avec ceux qui ne veulent pas boire (3 élèves) et fait des jeux de mains avec eux, sans vraiment les regarder.	Appelle les adultes si besoin. Réagit aux consignes s'il les entend. Répète des mots ou phrases prononcés par l'enseignante (écholalie immédiate), qu'il perçoit même à l'autre bout de la pièce.

<sup>24</sup> Le **flapping** est un geste répétitif des mains et/ou des bras assimilé à un battement d'ailes de papillon (d'où le terme), courant chez les personnes atteintes de Troubles Envahissants du Développement.

<b>Les autres élèves</b>		
<b>Compréhension</b>	"normale"	
<b>Place Attitude - comportement</b>	<b>Interaction avec leurs pairs</b>	<b>Interaction avec les adultes</b>
Rien de remarquable		

Quelques éléments d'analyse...

L'ATSEM porte peu d'attention à R., qui ne pose pas de problème particulier. On peut la sentir parfois un peu agacée par ses tics.

L'enseignante est attentive à R. : par exemple au regroupement, elle essaie de le faire participer pour canaliser son énergie. Lors des ateliers en revanche, elle ne va pas particulièrement observer ce qu'il fait. Elle essaye d'être attentive à chaque élève, et elle en a d'autres qui demandent une attention particulière car il faut les reconcentrer ou les rassurer sans cesse (ce sont ceux qu'elle cite en entretien). Le cadre est ferme et bienveillant, et l'enseignante a instauré des rythmes ou rituels réguliers, pour que les élèves se repèrent dans la journée. Les événements et leur succession sont organisés. On peut percevoir que l'enseignante affectionne l'ordre et la régularité pour se repérer et se libérer du temps pour chacun. Le rituel semble d'ailleurs rassurer R., d'où sa participation au respect de celui-ci (16). Peut-être que sa difficulté à répondre correctement à la consigne malgré qu'il la connaisse depuis une semaine (10-13) est-elle liée au fait qu'elle n'a pas de sens pour lui : où est le lien entre les fruits avec ce qu'il a répondu pendant si longtemps (« *je suis là* ») ?

Comme il est très souriant et plutôt calme (ne s'agite pas physiquement dans la classe), les autres élèves ne remarquent pas nécessairement qu'il ne les relance pas pour obtenir leur attention. R. les côtoie, il les supporte. Eux essayent de jouer avec lui puis se détachent quand ils voient que R. ne relance pas le jeu, qu'il ne répond pas verbalement ou qu'il semble ne pas comprendre. Cependant, ils n'hésitent pas à revenir le solliciter, notamment un enfant dont l'enseignante dit qu'il est « copain » avec lui. Ce dernier, assez agité, ne ménage pas R. et le stimule physiquement. S'il rit, R. aura tendance à rire (sans nécessairement donner l'impression de comprendre pourquoi).

On peut toutefois constater que R. vit dans la classe et observe celle-ci à travers un prisme qui lui est propre. Il est parfois difficile de déterminer où s'arrête son regard, et de mesurer la compréhension de ce qui l'entoure.

#### 5.4. Analyse transversale

Le tableau qui me permet de procéder à cette analyse était peu exploitable car trop distendu. J'ai réduit son contenu en renvoyant uniquement aux références des entretiens intégraux. Il est situé en annexes E car il était trop abstrait pour figurer dans le corps du mémoire.

##### ➤ **Situation générale**

Les situations générales ont leurs spécificités que j'ai développées dans chacune des parties, et que je mets en commun ultérieurement à travers les réactions et les comportements qu'elles suscitent. Bien sûr – mais est-ce nécessaire de le rappeler – ces situations ont en commun leur origine : des comportements inadaptés spécifiques sont repérés par l'enseignante, qui dirige les parents vers des professionnels afin de procéder à un diagnostic sérieux. La suite est plus ou moins linéaire : le cas n°1 montre un fort investissement des parents et l'efficacité de ce dernier ; le cas n°2 témoigne d'une démarche mal assurée mais engagée et muée par une bonne volonté ; et le cas n°3 présente un cas plus difficile, un peu statique. Les enseignantes emploient toutes les mots "tâtonner", "essayer", "chercher" pour définir leurs actions. Elles évoquent toutes des difficultés, employant de nombreux adjectifs comme "compliqué", "difficile", "dur". Dans d'autres études similaires, « *les enseignantes (...) évoquent unanimement des débuts difficiles faits de tâtonnements et de questionnements. (...) la rentrée étant un moment particulièrement critique. En entretien, les enseignants témoignent tour à tour de leur difficulté, de leur fatigue et de leur désarroi.* » (Bedoin, 2016, p. 144). Enfin, elles citent toutes les parents comme premiers partenaires contribuant à la réussite de l'enfant, et y ajoutent les professionnels médico-sociaux avec lesquels elles entretiennent des rapports plus ou moins aboutis et constructifs. On sent une nette différence de perception de la situation – qui n'est pas due qu'au tempérament de l'enseignante – : lorsque tous les partenaires coopèrent, comme dans le cas n°1 où la mère, l'équipe médico-social et la collègue enseignante s'investissent, la situation paraît moins difficile.

##### ➤ **Partenariats**

###### ○ **Parents**

Sans surprise, comme c'est le cas très fréquemment dans ce genre de situation, la métaphore "parcours du combattant" est citée pour représenter l'ensemble des démarches et

"épreuves" accomplies : « *ça a été un peu le parcours du combattant, euh pour les parents surtout* » (entretien n°1, R9<sup>a</sup>). La lourdeur des démarches administratives au cours de cette longue reconnaissance du handicap, ainsi que l'isolement social auquel font face les parents "à cause" des comportements spéciaux de leur enfant sont lourds à porter. Néanmoins, dans les cas n°1 et n°2 où ces derniers ont accepté la spécificité de leur enfant – et de ce fait même compris la nécessité de la prendre en compte sur tous les plans –, ils se démènent pour améliorer la qualité de vie de leur enfant. Le cas n°1 en est l'emblème, avec cette mère qui médiatise l'affaire afin d'obtenir au plus vite une AVS pour son enfant. Le rapport des professionnels avec les parents s'en trouve modifié : « *ces derniers deviennent détenteurs de savoirs sur la spécificité du comportement de leur enfant, et, à ce titre, ils en viennent à tenir la place d'experts (...) notamment dans les cas où une bio-socialité associative s'est développée, par exemple (...) dans le cas emblématique de l'autisme. Les familles en viennent à construire des savoirs collectifs avec lesquels médecins, professionnels paramédicaux et enseignants doivent désormais composer.* » (Mazereau, 2016, p. 200). « *Les témoignages recueillis soulignent combien le temps de l'inquiétude et du souci est long, omniprésent à la conscience de l'adulte responsable de l'enfant. Une fois le handicap diagnostiqué, les témoignages des parents révèle que ce temps long de l'inquiétude se mue en sentiment de honte, assorti ou non de révolte* ». De la révolte et un fort engagement, c'est ainsi que réagit la mère de l'enfant n°1. Bien sûr, l'annonce du handicap soulève chez les parents des questions existentielles radicales : « *pourquoi moi ? pourquoi lui ? Pourquoi nous ? Que va-t-il devenir ? Qu'allons-nous devenir ?* » (Ben Soussan, 2007, *Naître différent*, p 43-60) : on peut imaginer l'impact de simples suspicions. Le déni peut être un moyen inconscient de légitime défense, comme c'est le cas n°3.

La confiance en l'enseignante est accordée par tous ces parents. En effet, L. Thouroude explique que « *pour la plupart des parents, le lien éducatif passe essentiellement par le sentiment que l'enfant bénéficie d'une attention particulière au quotidien* ». (2016, p. 79). Ce lien de confiance « *s'instaure lorsque les parents ont la certitude que l'école se soucie de leur enfant et fait le maximum pour répondre à ses besoins spécifiques. Le fait que les enseignants se posent des questions est accueilli comme un signe de sollicitude envers l'enfant.* (Thouroude, 2016, p. 80). Malgré ce lien, une mésentente peut survenir. D'après les besoins spécifiques qu'ils identifient chez leur enfant, les parents peuvent avoir « *un point de vue opposé à celui de l'école quant aux objectifs éducatifs et pédagogiques. Les objectifs revendiqués sont énoncés dans une perspective de développement global de l'enfant et non de niveau d'acquisition.* »

(Thouroude, 2016, p. 80). Nous n'avons pas constaté ce cas réellement, il s'agirait plutôt de l'inverse. Dans le cas n°3, les parents placent derrière l'école des attentes d'acquisition proprement scolaire, et une certaine méfiance est instaurée concernant les analyses des faits de l'enfant d'un point de vue développemental et éducatif.

Il faut également mettre en exergue l'investissement des enseignantes. Celui-ci n'est pas étranger à la construction des bonnes relations famille-école. En effet, « *les aspects relationnels passent au premier plan. Une bonne prof est une enseignante qui accorde une attention particulière, un soutien individualisé à l'enfant, qui donne l'impression de bien connaître les enfants et de bien communiquer avec lui.* » (Thouroude, 2016, p. 84). L'investissement accru de l'enseignante est porte ses fruits dans la relation avec les parents ; pour qui notamment « *les aspects relationnels, par le biais des échanges formels et informels, sont déterminants pour la réussite de la scolarisation.* » (Thouroude, 2016, p. 87). Je n'ai pas senti chez les enseignantes interrogées, selon ce qui était pointé du doigt par le rapport IGEN-IGAENR, qu'elles percevaient, « *l'entrée des parents à l'école comme une intrusion* » selon l'idée « *que chacun a ses responsabilités, les enseignants à l'école, et les parents à la maison, et que si ceux-ci remplissaient correctement leurs tâches d'éducateurs, le rôle des enseignants auprès des élèves ne serait que plus aisé et plus efficace en termes de réussite scolaire* ». En effet, je les ai trouvées demandeuses de rapports plus construits et constructifs avec les parents, dans l'idée que ceux-ci sont détenteurs de savoirs utiles sur l'élève.

Meirieu (2008) propose d'ouvrir la classe aux parents une demi-journée pour améliorer le regard des parents sur l'école. Ils pourraient alors se rendre compte par eux-mêmes de la richesse des apprentissages menés, même en maternelle, mais aussi avoir des points de comparaison entre élèves du même âge – ce qui manque aux parents dans le cas n°3 par exemple. Le carnet de liaison gagnerait à être plus exploité, afin de distiller des informations ou des remarques au fur et à mesure, et pour éviter l'effet défouloir d'un entretien duquel on ressort la tête pleine d'informations qu'on ne souhaite que trier pour alléger notre charge cognitive. On peut donc souligner que chaque enseignante rencontrée tente de répondre à cette prescription au mieux et est conscience de l'intérêt de cette bonne relation famille-école. Pour elles, il est évident que « *parents et enseignants sont amenés à devenir de véritables partenaires, œuvrant dans la cohérence et la continuité, au service d'une finalité commune : l'épanouissement de l'enfant et le développement de ses potentialités. C'est à ce prix que l'on pourra réaliser une avancée significative de l'éducation inclusive au plan qualitatif.* » (Thouroude, 2016, p. 98).

« L'école maternelle est un lieu de socialisation avec des objectifs éducatifs et pédagogiques. L'entrée à l'école maternelle est, à ce titre, un moment important de confrontation au regard des autres et au jugement social, notamment celui des enseignants. C'est pourquoi les parents attachent une importance particulière aux premiers moments qui entourent l'accueil de leur enfant » (Thouroude, 2016, p. 78). Mais « si le bien-être de l'enfant à l'école est central pour la construction du lien éducatif, il n'est pas le seul élément en jeu. En effet, l'école est aussi un lieu de confrontation aux limites, aux règles et aux lois de la société. Sur la base de principes éducatifs communs et d'un accord tacite sur les modes d'intervention nécessaires », des parents peuvent faire alliance avec l'enseignant. (Thouroude, 2016, p. 78). C'est le cas n°1, dans lequel un très bon dialogue est instauré entre l'enseignante et la mère de l'élève (interlocutrice privilégiée). « Les processus inclusifs s'élaborent dans l'entre-deux de la rencontre parents/professionnels, qui se reconnaissent mutuellement comme des partenaires à part entière de l'éducation. Les parents ont besoin des enseignants et réciproquement. (Thouroude, 2016, p. 98). On perçoit en effet ici que les décisions sont réellement prises en concertation, dans l'intérêt de l'enfant. Sa mère est très active et souhaite le voir évoluer au mieux en prenant à bras le corps les difficultés pour trouver le moyen de les contourner. Le fait qu'elle prenne en compte ma venue pour mettre son enfant à l'école est un témoignage du grand crédit qu'elle apporte à celle-ci. On voit là l'application des dires de Catherine Sellenet : « La co-éducation nous engage dans une relation permanente de type interactif où nous sommes modifiés autant que nous participons à la modification de l'autre. En ce sens, parents et professionnels ont autant à apprendre les uns des autres. » (2006, p.48).

Dans le cas n°2, les parents sont peu présents mais attentifs aux dires de l'enseignante. Ils reconnaissent qu'il y a un problème et cherchent des solutions. Ils ont participé à l'ESS qui était organisée. En revanche, ils semblent davantage démunis et ne vont pas spontanément dialoguer avec les enseignantes pour échanger sur les difficultés (il faut attendre le cadre de l'entretien). Ces parents semblent moins à l'aise avec le cadre institutionnel, et, il faut le dire, moins disponible de par leur situation professionnelle (la mère de l'élève 1 ne travaille pas). Les parents doivent faire face à une réalité difficile à supporter dans ces conditions : « Là où les institutions endossaient par le passé une forme de substitution à l'exercice de la parentalité (Houzel, 1999), les parents sont aujourd'hui placés en situation de responsabilité et les échanges d'informations sont censés transiter par eux. » (Mazereau, 2016, p. 200). L'enseignant compte sur le relais d'informations obtenues par les parents. Ce fut le cas avec

l'expérience des Petits Vikings, où les parents ont réalisé les démarches, après lesquelles l'enseignante a pu prendre contact direct avec les professionnels pour entamer un partenariat.

« *Sans une convergence des représentations de l'enfant entre le milieu familial et le milieu scolaire, l'entre-deux de la rencontre ne trouve pas d'espace pour se déployer.* » (Thouroude, 2016, p. 90). Dans le cas n°3, les parents sont à la fois demandeurs, et en même temps réfractaires. Ils semblent ne prennent en compte que ce qui les intéresse ou du moins ce qu'ils arrivent à accepter. Face à cette absence de coopération, l'enseignante est un peu agacée – il est, soyons honnête – difficile de mettre l'affect de côté et ne pas interpréter ces relations comme un rapport à soi. On sent une mise à distance envers l'école de la part de la famille, et en réaction, une forte critique de celle-ci par l'enseignante, déçue de son investissement non abouti. Elle a donc freiné les rendez-vous, ayant l'impression qu'ils n'aboutissent à rien de concret. On est ici dans le cadre de ce que Meirieu énonce : « *une suspicion réciproque qui, si elle n'est pas générale, compromet quand même les bonnes relations de deux partenaires essentiels pour la réussite et le développement de l'enfant* ». (2008, p.5). Or, « *l'entre-deux se construit dans la rencontre lorsque les parents comprennent les difficultés des enseignants et approuvent ce qu'ils mettent en place pour les affronter.* » (Thouroude, 2016, p. 80). On voit là l'intérêt du soutien d'une équipe éducative, constituée de plusieurs professionnels à l'écoute des parents et de leurs doutes. L'enseignante – et l'attitude des parents – auraient beaucoup plus de crédibilité car ils seraient soutenus par divers professionnels, en lien étroits les uns avec les autres. On peut en conclure que la relation duelle enseignant-parents n'est pas suffisante pour faire circuler les informations sans rapport de force et peur du jugement, et donc qu'elle n'est pas souhaitable.

### ○ **Équipe éducative**

Dans les cas n°1 et 3, le lien entre les enseignantes de l'équipe est fort. P. Mazureau l'explique ainsi : « *certains contextes, ceux où les difficultés sont fréquentes, favorisent le soutien mutuel.* » (2016, p 210). Il faut néanmoins, pour être précis, rappeler que dans la situation n°1, les deux enseignantes coopèrent entre elles mais font face au refus du troisième enseignant de participer à l'inclusion. Un profond désaccord éthique est à l'œuvre, mais les enseignantes rencontrées n'en sont que plus persuadées des bénéfices de leur investissement. Les injonctions ministérielles (cf. cadre institutionnel) ne suffisent pas pour créer les conditions



d'une collaboration entre enseignants, il faut que ceux-ci se mettent d'accord sur les conditions de celles-ci.

Le cas n°2 est particulier car les enseignantes sont nouvellement arrivées dans une équipe déjà constituée et éprouvée, et ne resteront qu'une année seulement. Elles n'osent pas demander de relais. A cela, on peut supputer au moins deux raisons : la première est la peur de laisser transparaître par cet acte ce qu'elles prennent pour de l'incompétence (c'est le ressenti qu'on a de l'entretien n°2) doublée de la volonté de relever le défi (entretien n°2bis) ; la seconde est qu'elles ne veulent pas déranger, consciente que chaque classe a son lot de difficultés. Cependant ces enseignantes travaillent en binôme dans le cadre de leur alternance liée à leur formation en Master MEEF deuxième année. Ceci les conduit naturellement à beaucoup communiquer, et leur permet d'avoir du relais – puisque l'une succède à l'autre pendant trois semaines. Elles sont présentes toutes les deux dans la classe chaque vendredi précédant un changement de période, afin d'en favoriser la transition. Elles ont donc possibilité d'observer le comportement de l'élève, et de réfléchir ensemble aux adaptations possibles. La qualité de leur co-intervention se trouve améliorée par ces nombreux échanges, et le bénéfice d'un travail en continuité sur les élèves, y compris celui avec BEP, n'est plus à prouver.

Enfin, la présence des ATSEM est réellement prise en compte dans le quotidien de la classe. Celle-ci s'investit dans la co-éducation de l'enfant concerné, à des degrés divers. Dans le cas n°3, elle n'intervient pas plus spécifiquement auprès de l'élève à BEP qu'auprès des autres. Elle sait néanmoins qu'il faut adapter son approche et s'armer de patience. L'enseignante ne la cite d'ailleurs qu'une fois lors de l'entretien. Dans le cas n°1, si les ATSEM sont peu citées également, leur soutien et leur rôle est souligné par l'enseignante. L'observation prouve que les ATSEM sont investies dans leur rôle éducatif, et en particulier auprès des enfants à BEP. La présence d'une ATSEM stagiaire est appréciée comme un atout non négligeable, dans les cas n°1 et 2 (il n'y en n'a pas dans le cas n°3). D'un point de vue externe, l'observation (n°1) n'a fait que renforcer ce sentiment : un adulte supplémentaire dans la classe apporte tout son bénéfice, pour peu qu'il se conforme à son rôle (ce qui était le cas à chaque fois). Enfin, dans le cas n°2, l'ATSEM est tellement investie qu'elle en est lasse. L'enseignante lui confie souvent l'élève, notamment lors de ses troubles du comportement. Elle se sent dépassée et dénonce « *chu pas AVS quoi, chu ATSEM !* » (R18<sup>a</sup>), « *moi si j'avais voulu faire AVS, j'aurai fait AVS (...) c'est pas mon rôle.* » (R11bis). L'ATSEM reste néanmoins un soutien de taille – quand elle n'est pas un relais – pour l'enseignante.

### ○ **Équipe médico-sociale**

Les liens entre les professionnels internes à l'école sont certes importants, mais « *la qualité de l'accueil et du suivi de l'enfant handicapé dépend également des échanges entre professionnels eux-mêmes. La communication entre professionnels existe – elle est matérialisée par les équipes de suivi de scolarisation (ESS), à l'école notamment, et par les réunions d'équipes de professionnels du soin* » (Bedoin, 2016, p. 158). Cependant, elle souligne ce qu'on a pu constater dès le départ dans cette étude : « *le clivage école/hors école semble fort. Il y a, d'un côté, l'équipe éducative et, de l'autre, l'équipe soignante.* » (ibid.). Ce clivage provient de divers éléments, et notamment des rôles de chacun qui sont parfois mal définis ou non respectés. « *Les enseignants attendent des professionnels, notamment des experts de santé et de soin, qu'ils posent le diagnostic.* » (Bedoin, 2016, p. 159). Or dans le cas n°1, lasse d'attendre, la mère a fait appel d'elle-même à une neuropsychologue pour faire des bilans et statuer sur son fils. Le médecin et la psychologue scolaires ont seulement participé à l'ESS. Dans le cas n°2, le diagnostic précis n'a pas été notifié aux parents. Il a été question de troubles autistiques, mais aucun écrit n'a été réalisé dans ce cadre. L'enseignante ne le cache pas : « *la médecin de PMI (...) est réputée pour avoir du mal à dire les choses euh... clairement aux parents. Elle est très très gentille, très compétente, mais elle a du mal à mettre des mots sur euh... ce qui se passe.* » (entretien n°2bis, R5). Dans l'étude n°3, les professionnels médico-sociaux ne s'engagent pas autant que les enseignants et ménagent les parents, attendant qu'ils sortent du déni. D'après les dires de l'enseignante, l'équipe médico-sociale (psychologue, médecin et infirmière scolaires) ne soutient pas l'équipe enseignante: « *J'sens bien que tout le monde marche sur des œufs [chuchote] (...) Ils ont peur de dire les choses quoi. [le médecin scolaire] se range sys- 'fin euh elle va jamais à l'encontre des parents. Donc à nous elle nous dit quelque chose puis quand y a l'entretien avec les parents (...) elle pourrait choisir de ne rien dire à ce moment-là, et bah nan, elle elle choisit de plutôt aller dans leur sens. Donc elle les conforte* » (entretien n°3, R25).

Le médecin et la psychologue scolaires justifient leur inaction en disant de la mère « *tant qu'elle doute...* ». (ibid.) Cela suscite quelques interrogations de notre part : peut-on imaginer que les parents sortent seuls du déni, refusant l'aide de l'enseignante, et étant confortés dans leurs interprétations plus acceptable de la différence de leur enfant (cas 3 : précocité) ? Selon le guide *Scolariser les enfants présentant des TED et des TSA* de la DGESCO, il est dit que le médecin scolaire « *assure le diagnostic des troubles présentés par les élèves qui lui sont signalés par les infirmiers(ère)s ou tout membre de l'équipe éducative et oriente vers le médecin traitant ou les services de soins de proximité. Il en assure le suivi.* » (2013, p.5). Mais au-delà

de cette injonction, force est de constater que *« peu formés au dépistage précoce, les professionnels dits de « première ligne » (généralistes, pédiatres, et malheureusement certains professionnels de CMP, CMPP, CAMSP), ont plutôt tendance à rassurer en disant que le retard de développement n'est pas anormal en soi. Mais ils ignorent souvent les signes qui doivent alerter, signes marqueurs non pas d'un simple retard mais d'un réel déficit. Pourtant, toutes les études et recommandations à travers la communauté scientifique mondiale démontrent l'importance d'un dépistage précoce pour une mise en route rapide de traitements à visée de rééducation des compétences déficitaires. »* (<http://agir-vivre-autisme.org>). Comme le souligne l'enseignante n°1, un handicap "visible" est plus facilement repérable : *« La seule fois où on a eu le diagnostic tout de suite, c'est un, un, petit garçon handicapé moteur, qui était en fauteuil. Donc là, les parents avant fait les démarches avant, mais généralement c'est nous et notamment la petite section hein, on diagnostique. »* (R4). Mais des troubles autistiques peuvent se repérer rapidement, comme ce fut le cas dans mes deux premiers terrains, où les troubles du comportement sont tellement importants qu'ils sont indéniables. En revanche, pour l'élève n°3, *« Ça se voit pas trop encore quoi. (...) il est pas violent avec les autres donc. (...) Eh bah en fait, c'est ça qui déclenche pas. »* (R37). Comme le dit l'enseignante, ce sont les fortes capacités cognitives de l'élève – comme le fait d'avoir appris de manière autodidacte à lire à quatre ans – qui inhibent les doutes sur les TSA. Ceci provient sans doute d'une méconnaissance de ces derniers, trop souvent associés à une déficience et à un retard mental. Ce paradoxe est remarquable : moins les troubles sont marqués, moins les parents sont susceptibles de les accepter comme tels sans les excuser sur le compte d'autres petits changements futurs ; plus les troubles sont évidents, plus la reconnaissance de la différence est facilitée. Cela renforce ce choix des TSA pour mon mémoire, car c'est souvent dans ce cas que les élèves ne sont pas diagnostiqués, et donc que les enseignants sont seuls dans leurs classes avec ces élèves.

Il arrive également que les professionnels de l'école se heurtent au respect du secret médical. Si les enseignants *« comprennent l'importance de la confidentialité de certaines données médicales, ils réclament le droit à des informations minimales sur le handicap de l'enfant pour pouvoir s'adapter au mieux. »* (Bedoin, 2016, p. 159). Ce sont donc les parents qui sont souvent *« amenés à faire le lien entre scolarisation et soin, entre école et hors école. (...) il en va de la qualité d'accueil et de suivi de leurs enfants. »* (Bedoin, 2016, p. 159). Or, quand les parents ne sont pas investis dans cette démarche et ne se tournent pas vers l'extérieur, les enseignants n'ont pas de recours... la dualité enseignant/parents s'instaure, et elle est naturellement moins riche et davantage source de tensions.

Enfin, un phénomène de stigmatisation des enseignants ou du moins sentiment de persécution à leur rencontre est à noter : dans le cas n°3, l'enseignante dénonce son absence de crédibilité face aux professionnels médico-sociaux, par l'analyse de leur absence de prise en compte de ses demandes et remarques. On l'a vu, cela contribue à décrédibiliser les remarques de l'enseignante pour les parents. Mais cela conduit également à une certaine lassitude voire une tension entre l'équipe éducative et l'équipe médico-sociale, l'enseignante se sentant prise au piège de l'hypocrisie des professionnels médico-sociaux. Mazereau parle d'une « *hiérarchie des positions dominées dans l'ordre des savoirs professionnels, de l'AVS et de l'enseignant ordinaire qui réagissent à une certaine forme de condescendance des spécialistes. Le rapport au savoir de ces professionnels va de l'interdit de penser jusqu'au sentiment d'insuffisance en passant par la parcellisation prudente des savoirs* » (2010, p. 199). Il justifie cela par le passé français dans le secteur du handicap, qui serait marqué par « *la prégnance de l'éducation et de l'enseignement spécialisé qui ont longtemps assumé la fonction d'intégration sociale des enfants handicapés. Cette situation, qui a vu se constituer des structures médico-sociales avec leurs divers personnels paramédicaux, a installé dans l'esprit des professionnels de l'éducation l'idée que leur action était d'emblée limitée.* » (ibid.). En effet, la limite du seul enseignement est vite reconnue. La directrice maternelle 1 citée par Mazereau dans le cadre de leur étude collective le souligne « *ces enfants-là ont besoin d'aide très spécialisée ils ont besoin de psychomotriciens, d'orthophoniste pour certains, euh de pédopsychiatres aussi. On est rien de tout ça, on n'est que des enseignants et c'est juste la limite de ce qu'on peut faire* » (ibid.). De même, l'enquête n°2 se positionne très souvent dans cet axe, jusqu'à remettre en cause ce qu'elle apporte : « *je sais pas trop ce qu'on lui apporte en fait pour le moment quoi. Je sais pas trop.* » (R4°). Pour elle, il vaudrait presque mieux une prise en charge médicale doublée d'une prise en compte éducative externe. « *j pense qu'il ferait beaucoup plus de progrès au sein de cette structure Les Petits Vikings, pour ensuite intégrer, réintégrer l'école, et avec une AVS.* » (ibid.).

En tous les cas, la dissymétrie des savoirs professionnels devrait accroître la demande de réciprocité lors des situations partenariales. D'ailleurs, il existe « *une gamme variée de rapports entre les savoirs experts et les savoirs issus des situations éducatives ordinaires. Ces rapports sont souvent marqués par une certaine ambivalence.* » (Mazereau, 2016, p. 199). Il semblerait bon que chaque professionnel soit d'avantage sensibilisé sur le fait qu'« *une logique d'action commune (Ebersold, 2003) entre les différents acteurs – parents, enfants,*

*professionnels scolaires, médicaux et paramédicaux – permettrait une prise en compte du jeune enfant handicapé dans sa globalité » (Bedoin, 2016, p. 160).*

Bien sûr, dans le cas n°1 où les difficultés de l'enfant sont reconnues et particulièrement prises en compte, le suivi extérieur mis en place est conséquent : *« il voit la pédopsychiatre euh une fois par semaine et l'orthophoniste deux fois par semaine parce que elle trouvait que ça avançait bien donc elle a demandé à la maman s'il elle pouvait mettre deux créneaux. (...) il voit aussi (...) une neuropsychologue ! »* (entretien n° 1, R11). Mais ces aménagements incombent à la mère de l'enfant, qui se bat pour que leur vie quotidienne s'améliore. Les professionnels médico-sociaux de l'école ne sont plus sollicités, la mère fait suivre son enfant à l'extérieur.

Evidemment, *« des fois c'est difficile de poser un diagnostic si tôt parce que... des fois en petite section y'a pas le langage qu'est bien construit donc euh, du coup euh, tu sais pas trop ce qu'il comprend, ce qu'il comprend pas, si c'est parce qu'il écoute pas, si c'est parce qu'il a pas envie. »* (enquête n°1, R23<sup>b</sup>). Or, on l'a vu dans le cadre scientifique, les professionnels disposent d'outils pour surmonter cette difficulté. De toute façon, *« dans la majorité des situations, ce sont les familles ou les professionnels qui, à partir de signes quotidiens ou d'écarts à la norme, se sont interrogés. »* (Mazereau, 2016, p. 194) – voir à ce propos les différents signes d'alerte dans chaque cas, partie "situation générale". Un diagnostic peut être perçu comme *« rassurant parce que ça nous éclaire, on peut déjà aussi se questionner par rapport aux cas qu'on a. (...) on arrive à mieux comprendre ce qui se passe dans leurs têtes à ces enfants, à mettre des mots sur leur handicap, (...) comprendre pourquoi ils réagissent comme ça »* (enseignant 5) (Mazereau, 2016, p. 198). Bien sûr, *« on n'a pas besoin forcément du détail médical, mais des indications qui pourraient nous dire, bien voilà, tels genre d'activités lui conviendraient mieux [...] Il faut prendre en compte, je crois, la particularité de l'enfant aussi (...) il faut aussi prendre ses particularités. Sa pathologie ne fait pas tout, voilà. »* (enseignant 14) » (ibid.). Autrement dit, *« la nomination est un élément important mais elle ne règle pas à elle seule la question de l'ajustement du vivre ensemble entre parents et enfants car le handicap troubles les modalités de la coexistence, des contacts corporels, relationnels. »* (Mazereau, 2016, p. 194). Toutefois, après toutes ces précautions prises, il faut reconnaître que *« nommer le handicap permet au sujet porteur d'une a-nomalie et à sa famille de ne pas être réduit à sa seule singularité ; d'autres personnes (...) partagent le même trouble »*. (Janner-Raimondi, 2016, p.243). Un cas de l'étude de 2016 est similaire à mon cas n°3. La directrice,

« ne sachant que faire, ni comment, elle reste néanmoins lucide sur les risques encourus par l'enfant si rien n'est fait. Comment expliquer les comportements de l'enfant, alors même que l'on ne sent pas soutenus par les soignants ? Le recours aux expressions « diagnostic sauvage » et « l'impression de jouer un peu à la devinette » pourrait sembler usurpé mais comment éviter de chercher à comprendre alors même que l'accueil de l'enfant est quotidien ? » (Janner-Raimondi, 2016, p. 235). Alors que ce n'est pas le rôle des enseignants de poser un diagnostic, à défaut d'informations, ceux-ci sont parfois forcés de détailler leurs observations et de faire des rapprochements pour tenter des adaptations propices à l'accueil de l'enfant. L'errance diagnostique reste donc un problème majeur. C'est souvent le rôle de l'école d'alerter les parents et de les orienter, puis d'insister bien souvent pour une prise en charge. Le problème des TSA est la multiplicité des troubles, comportements et retards qui sont souvent mis sur le compte d'un laxisme parental. Nous sommes encore bien loin de la fin de la culpabilisation parentale... Il arrive aussi que les médecins ne (re)connaissent pas les limites de leurs compétences. Ils pourraient alors réorienter les parents et leur recommander voire leur prescrire un professionnel plus averti, tel qu'un neuropsychologue, un pédopsychiatre, un orthophoniste... cela aurait le mérite de rassurer les parents, et surtout d'écouter leurs inquiétudes au lieu de les mettre sur le compte de la grande jeunesse ou donc immaturité de leur enfant. Quand on connaît ensuite les délais de reconnaissance du handicap, puis ceux des adaptations, il y a de quoi réfléchir ! En effet, il est du devoir professionnel de ces personnes de mettre des mots sur les maux, et non pas de diminuer leur existence. C'est évidemment une tâche ingrate que d'annoncer une déficience aux parents, mais c'est à eux de faire preuve de psychologie et d'empathie pour accompagner au mieux les parents, et positiver le plus objectivement possible. Le rôle de chacun serait à redéfinir, afin de clarifier les champs d'interventions et de les coordonner au mieux. On pourrait également imaginer une meilleure réactivité de chacun, et une plus grande complémentarité dans la prise en charge du patient. Il serait intéressant de se pencher sur les améliorations possibles du travail collaboratif entre professionnels du secteur médico-social en lien avec l'école, et les moyens pour y parvenir : mais c'est un autre sujet !

➤ **Renseignements, implication personnelle**

« Les mentalités ont très largement évolué et les enseignants, dans une grande majorité, sont passés de l'époque, pas si lointaine du « on ne veut pas accueillir d'enfants handicapés » à celle du : « on ne peut pas, ou alors donnez-nous les moyens ! ». » (Chossy, 2011, p. 33). On l'a vu, c'est effectivement le discours dominant chez les enseignantes que j'ai rencontrée,

hormis le fait notable à souligner qu'elles tentent de s'adapter sans s'excuser. Elles reconnaissent que c'est difficile, mais non impossible, et font de leur mieux. En réponse à cela, il apparaît évident que « *La formation est indispensable à tous les niveaux et peut permettre l'émergence de nouvelles solutions éducatives ou de nouvelles techniques d'accompagnement. (...) il faut [l']investir sans complexe et sans tarder car la formation (acquisition des connaissances) apporte l'évolution des mentalités et le changement de regard* ». (ibid.). A défaut de recevoir une formation adaptée par l'institution (y compris les enseignantes 2 et 2 bis qui sont encore en formation), les enseignantes cherchent à se renseigner. L'enseignante n°1 est celle qui s'est le plus renseignée, allant sur des sites d'association par exemple. Les enseignantes n°2 et 2bis avaient eu connaissance de la conférence organisée sur l'autisme à l'université de Rouen le 12 octobre 2016, et s'y sont rendues. Toutes ont cherché *a minima* des informations pour se faire une idée ; et si elles n'avaient pas nécessairement le temps d'approfondir, elles étaient toutes demandeuses d'informations, et cherchaient à confronter leurs ressentis avec leurs pairs – voire avec d'autres professionnels quand c'était possible. Le manque de temps pour s'(in)former est encore plus flagrant chez les enseignantes novices, qui débudent dans la gestion de groupe et ont à se constituer une banque de données liées aux caractéristiques de leur classe. J'ai envoyé certains documents utiles (comme les guides pratiques publiés par le ministère) aux différentes enseignantes, qui s'en sont trouvées ravies.

« *La tolérance pédagogique* » dont font preuve les enseignantes relève « *de certaines prises de position personnelles d'ordre éthique. Cette attitude de l'enseignant comporte trois dimensions : « une acceptation des différences, une relativisation des normes, et l'ouverture sur l'extérieur. »* ». (Thouroude, 1997, p 43). *Ces trois dimensions caractérisent les enseignants soucieux d'adapter l'école à tous les enfants, quelles que soient leurs difficultés.* » (Thouroude, 2016, p. 88). Plus encore, on peut parler d'attitude empathique pour chacune d'elle. L'empathie étant la « *capacité à se mettre mentalement à la place d'autrui afin de comprendre ce qu'il éprouve, tant au plan des idées que des émotions* », il s'agit d'imaginer « *le ressenti des personnes et des événements vécus, sans pour autant les vivre [s]oi-même* ». (Janner-Raimondi, 2016, p. 215). En dénonçant l'attitude inverse de son collègue, l'enseignante n°1 évoque sa propre attitude en tentant de la nommer "transposition" puis en la définissant « *j'essaie de me dire si c'était mon fils comment je ferais quoi ? donc j'essaie de me mettre à la place des parents. [silence] Mais euh, mais quand tu... vois des enfants comme ça tu te dis euh que t'as beaucoup de chance quand t'as tes enfants qui vont bien quoi ! [inspire] Donc euh... au moins se mettre à leur place et se dire que c'est pas un problème éducatif.* » (entretien n° 1, R44).

Ainsi dans chacune des situations, alors même que dès la rentrée « *personne dans l'école, comme dans sa famille, ne semblait comprendre pourquoi [l'enfant] agissait ainsi. (...) l'enseignante s'est mise en position d'attention et d'observation sans attendre pour tenter de repérer ce qui pouvait intéresser l'enfant, quand bien même ce ne fut que sut une durée très courte* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 237). Elle en conclue « *Comment ne pas voir, dans cet effort pour aller à la rencontre de l'enfant et chercher à comprendre ce qu'il peut faire et ce qui l'intéresse en partant de ce que lui-même manifeste ou exprime, des marques d'empathie ?* » (ibid.)

De même, comme dans de nombreux cas similaires, « *ces autres enseignantes, qui après avoir déploré les conditions d'accueil, prennent soin d'expliquer aux autres enfants de la classe pourquoi elles différencient leurs exigences quant aux comportements attendus* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 236) font preuve d'une attitude empathique. En effet, « *pour l'enseignant, le collectif de la classe reste prioritaire. L'empathie repérée chez les enseignantes de maternelle va permettre une adaptation de l'activité, de l'exigence vis-à-vis du comportement ou bien encore de l'emploi du temps/ (...) mais ces adaptations portent principalement sur la classe dans son déroulement global et moins sur les interactions entre l'enseignant et l'enfant handicapé.* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 236). D'ailleurs, l'étude de 2016 montre que « *les enfants dits valides se montrent attentifs et empathiques vis-à-vis de leur(s) pair(s) handicapé(s) en ayant mémorisé les éléments ou les évènements de la vie de classe qui ont pu faire obstacle ou, au contraire, qui ont favorisé leur bien-être.* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 238). La « *clairvoyance dont les enfants ont fait preuve* » (ibid.) est remarquée dans chacune des situations, hormis la troisième où les troubles sont légers et ne perturbent pas le fonctionnement de la classe. Enfin, il ne faudrait pas juger négativement cette approche empathique, car elle « *ne signifie ni emprise, ni technicité dans les discours analysés mais permet de porter un regard humain favorable au développement de l'enfant handicapé, tant au niveau de la construction de son autonomie (physique et intellectuelle) que de sa socialisation.* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 239). En effet, il est désormais reconnu notamment que « *l'identification à l'enseignant est un moteur de participation de l'enfant et de son entrée dans une dynamique d'apprentissage* ». (Thouroude, 2016, p. 85). Grâce aux observations réalisées et aux discours recueillis, on peut généraliser ces remarques à tout le personnel éducatif de l'école, qui présente une « *éthique faite d'attention à autrui et de responsabilité pour autrui qui se retrouve chez tous les professionnels interrogés, quelle que soit leur qualification. En fait, dès lors qu'ils se sentent responsables, ils développent une attitude*



*empathique alors même que les conditions de l'accueil du handicap ne sont pas toujours remplies. » (Janner-Raimondi, 2016, p. 240).*

Enfin ayant perdus quelques repères dans leur action pédagogiques, « *les enseignants cherchent à mobiliser de nouveaux savoirs susceptibles de les aider dans leur mission. Il leur faut trouver « la porte d'entrée avec l'enfant » (...) « des petites astuces », (...) « un tuyau » (...) même s'ils sont conscients du fait qu' « il n'y a pas de « remèdes miracles » (...). Pour eux, il s'agit moins d'expliquer le fonctionnement de l'enfant handicapé suivant une causalité logique que de le comprendre en l'interprétant et en lui donnant du sens »*. A ce titre, ils font appel « *aux spécialistes de la santé et du soin afin d'obtenir des conseils sur les attitudes à adopter et être rassurés sur leurs pratiques éducatives. (...) dans certains cas, ce sont les parents qui apportent des réponses. Parce qu'ils côtoient l'enfant au quotidien depuis tout petit, ils savent décoder certains signaux »*. (Bedoin, 2016, p. 150). On l'a vu, le partenariat est parfois compliqué, mais il est vivement recherché par les enseignants.

On peut donc **répondre favorablement à la première hypothèse** : les enseignants, face à la difficulté de l'inconnu, cherchent à la contourner en s'informant tout d'abord. Cela leur permet de conforter leurs ressentis et de les objectiver afin de les analyser plus scientifiquement. Cependant, **on peut la nuancer** car j'ai constaté que le temps destiné à ce pan d'activité est limité, pour la raison évidente que les enseignants accueillent au moins une vingtaine d'autres élèves avec leurs spécificités propres et ont toute la classe à préparer (les contenus d'enseignement, leurs modalités, le matériel, etc.).

## ➤ **Inclusion et adaptation**

### ○ **Adaptation**

Bien que la présence d'enfants à BEP en classe soit parfois vécue comme une contrainte et une difficulté supplémentaire par les enseignantes, « *elle peut également être source de dépassement et d'innovation lorsque certaines conditions sont réunies. »* (Bedoin, 2016, p. 150). D. Bedoin reconnaît que « *s'il est certain que le type de handicap le niveau de scolarité et le contexte scolaire ont une influence sur l'inclusion des enfants en situation de handicap, ce sont les capacités d'adaptation de l'équipe éducative qui ont l'influence la plus significative. »* (2016, p. 150). L'engagement en ce sens de la part des professionnelles rencontrées n'est plus

à prouver. Conformément à d'autres recherches sur la **spécificité en maternelle** « *il est intéressant de noter que les enseignants ont, de très loin, pour objectif premier la socialisation, l'autonomisation des élèves avec autisme et non les apprentissages scolaires.* » (Garnier, 2016, p. 44). La dynamique socialisatrice est « *quasi unanimement affirmée par les professionnels, au point de faire quelquefois écran à des objectifs d'apprentissage durant les dernières années de l'école maternelle* ». (Mazereau, 2016, p 208). Il donne deux raisons au maintien exclusif de cette ambition : « *Soit elle découle d'une répartition implicite des tâches, lorsque plusieurs institutions collaborent : la socialisation scolaire intervenant comme complément du soin, privée donc de sa dimension d'apprentissage. Soit elle favorise le maintien des enfants en situation liminale, dans un état d'entre-deux, au seuil d'une institution parce que, selon l'expression consacrée, "ils ne sont pas entrés dans les apprentissages".* » (ibid.) Or, comme il le souligne, « *la différenciation s'opère à l'école maternelle lorsque la perspective cognitive s'affirme progressivement comme l'objectif sous-jacent* », et c'est pour cette raison qu'il s'avère important « *de ne pas restreindre les acquisitions visées afin de laisser jouer la dynamique de la scolarisation.* » (ibid.). Il faudrait donc faire confiance aux divers apprentissages quant à leur capacité sous-jacente à contribuer à la socialisation de l'élève. Les enseignantes semblent d'ailleurs y être sensibles. C'est la raison pour laquelle, quand c'est possible, et en l'adaptant, elles demandent à l'élève de réaliser certaines tâches communes aux autres élèves. Pour le cas n°3, cela ne pose pas de problèmes particuliers, hormis en motricité fine ; dans le cas n°1 il faut que l'enseignante adapte l'activité de façon conséquente ou qu'elle puisse rester avec lui mais cela reste rare – « *J'peux très bien l'installer(...) chui appelée par un autre enfant, il va se lever et puis aller faire autre chose quoi. Il faut vraiment quelqu'un à côté de lui quoi.* » (R29<sup>a</sup>) – ; et dans le cas n°2, l'enfant étant trop perturbé, ce n'est pas possible – l'objectif premier est de travailler sa capacité de concentration au-delà d'une minute.

Les enseignants n'en n'ont pas toujours conscience : « *de multiples adaptations et attentions apparaissent en filigrane dans leurs discours. Loin d'être présentées comme des réussites, voire comme des marques tangibles de leur développement professionnel, elles sont presque banalisées, ce qui témoigne d'une déstabilisation de leurs repères habituels.* » (Bedoin, 2016, p. 150). D'un point de vue externe, on constate déjà des efforts d'adaptations tangibles de la part des enseignantes. Mais celles-ci comparent parfois (inconsciemment sûrement) leurs gestes professionnels ou leur exigence à l'égard de l'enfant avec TSA à ceux d'un enfant "typique", ce qui fait qu'elles ne sont pas satisfaites pleinement de ce à quoi ils aboutissent avec l'élève à BEP. Il leur faut faire preuve de patience, et ne viser

qu'un objectif à la fois. D'ailleurs, « *les adaptations ne sont pas spontanées mais progressives* ». (Bedoin, 2016, p. 152). On peut ressentir une sorte de "frustration" liée à la prise en compte et aux aménagements personnels mis en œuvre par l'enseignant (cas n°2), mais également liée aux partenariats médico-sociaux (cas n°3 et 1) ou plus directement aux parents (cas n°3). Cependant, conformément à la « *majorité d'enseignants [qui] prétend utiliser des stratégies pédagogiques particulières, notamment en adaptant les consignes* » (CNDP, 2009, p. 54), ces enseignantes adaptent toutes leur activité si nécessaire en les rendant plus « *plus courtes, davantage décomposées que pour les élèves ordinaires.* » (*ibid.*).

Les adaptations majeures à relever sont :

- Dans les trois cas, les enseignantes ont modifié leurs posture et gestes professionnels, c'est-à-dire leurs réactions, leur comportement (biais communicationnels), ainsi que leurs exigences et attentes. Elles veillent à tenir compte des particularités relevées chez l'enfant.
- Dans les cas n° 1 et 2, un aménagement du temps scolaire a été mis en place, pour des prises en charges médicales ou éducatives extérieures, et plus spécifiquement dans le cas n°1 pour ne pas trop surcharger l'enfant, ses compagnons de classe et l'équipe enseignante.

Concernant la **communication et le langage**, on note chez les enseignantes une adaptation du langage, qui devient plus clair simple et concis, mais elles semblent ne pas avoir une connaissance suffisante de l'emploi des aides visuelles (pictogrammes, images séquentielles) pour oser les employer.

La **socialisation** est l'objectif prioritaire auquel travaille chaque enseignante. Quant au jeu, elles tentent souvent d'en insuffler la dynamique, mais ainsi que l'imitation, cela n'est pas toujours aisé. « *Quand on fait des jeux collectifs euh..., là ils sont pas du tout dedans quoi* », (enquête n°1, R56<sup>b</sup>).

Lors du regroupement, seul l'élève n°3 parvient à rester assis et à suivre le déroulé de l'activité. Dans le cas n°2, l'ATSEM *le prenait puis elle faisait le tour* » (R28<sup>a</sup>) la plupart du temps. Lors de ma venue, j'ai assisté à un maintien de l'enfant par l'ATSEM exigeant de la force et une certaine violence. L'enquête 2bis reconnaît qu'il « *arrive à se tenir tranquille même parfois euh quand je suis assise en coin regroupement il vient à côté de moi et euh il reste à côté de moi* » (R11bis). Quand ce n'est pas possible, elle n'insiste pas : « *quand euh vraiment de toute*

*façon il est pas décidé à être assis euh, bah on le laisse. Mais c'est au détriment du groupe quand même.* » (ibid.). Dans le cas n°1, l'élève vient à certains moments, selon ses intérêts, participe parfois quand il est sollicité, mais fait surtout beaucoup d'allers-retours dans la classe. Pour valoriser les acquis de l'élève à BEP, l'enseignante n°1 a tenté le tutorat : « *un truc qu'il fait pas du tout c'est du tutorat. Ah nan, il supporte pas quoi.* » (R35). Les autres enseignantes n'ont pas essayé, les relations entre les élèves étant trop conflictuelles.

Les enseignantes n'ont pas relevé de **particularités sensorielles** de la part de leurs élèves, donc n'ont rien fait dans ce cadre, si ce n'est permettre à l'enfant de vagabonder (donc s'éloigner) quand il en ressent le besoin.

Quant à la **motricité** globale, les pratiques collectives en salle sont délicates. Dans tous les cas, l'enfant papillonne, a du mal à rester en place : *il a du mal à faire la queue derrière les autres, (...) Au parcours, bon il a tendance à aller à l'endroit où il veut aller, il fait le tour, il s'arrête, il refait le tour en sens inverse* » (enquêtee 1, R55). Appliquer des consignes précises est difficile pour ces enfants, même en imitant les gestes. « *Tu peux pas lui demander hein de faire la girafe sur la pointe des pieds et tout ça c'est pas possible. Il était en train de smurfer. Il est, voilà il est complètement, c'est la poupée. Et puis en général, quand i s'excite il crie. Mais bon si je dis « eh, stop ! » euh ça y est, il s'arrête tout de suite.* » (enseignante 3, R36<sup>b</sup>). Elle constate une évolution : « *j'ai plus ce problème-là euh de lui dire quand on arrive en salle de motricité de bien s'asseoir avec tout le monde même s'il y a le parcours d'installé, il part plus. (...) Alors l'équilibre évidemment il est spécial quand i fait... mais i fait. Il n'y a plus les angoisses, tout ça* ». (R36<sup>c</sup>)

La motricité fine est un domaine difficile : « *pour lui c'est plus compliqué.* » (enquêtee n°3, R35) ; « *il a un peu de mal euh L. quand même en graphisme.* » (enquêtee n°1, R58<sup>a</sup>). L'enfant n°2 n'avait pas été évaluée en motricité fine lors d'activité, puisqu'il n'arrive pas encore à s'asseoir plus d'une minute. J'ai seulement pu constater qu'il tenait son feutre avec la prise palmaire et semblait faire des points au hasard sur la feuille.

Chez tous ces élèves, il y a « *un problème de comportement* » (entretien n°2, R17<sup>a</sup>), qui est inadapté (cas 1, 2, 3), voire violent (cas 2) : « *M. arrive rapidement vers eux, (...) il a dans l'idée de tss.. d'leur en mettre une, (...) il peut avoir un comportement violent, et un quart d'heure après s'il va voir l'enfant en lui faisant un câlin, l'autre va se laisser faire. (...) il vient par exemple faire tomber leur feutre etc* » (Enseignante n°2bis, R32<sup>b</sup>)

Bien sûr, les enseignantes ont d'abord adapté leurs exigences. Par exemple, l'enquêtée n°2bis explique : « *on a essayé de mettre les règles, de faire appliquer euh bah si y avait dépassement des règles, sanctions entre guillemets.* » (R20<sup>bis</sup>), mais constatant que cela ne fonctionnait pas, elles n'ont eu alors de cesse d'expliquer aux autres élèves cette entorse au règlement. Les exigences tiennent compte des capacités de départ de l'élève : le but fixé n'est pas le même que pour les autres élèves, ce qui ne signifie pas pour autant que l'élève n'a pas autant, voire plus, de chemin à parcourir que les autres pour s'améliorer : « *vu son comportement etc., (...) fallait pas qu'on soit trop exigeantes avec lui. Il fallait qu'on mise essentiellement sur la socialisation, avec les autres, (...) sur la découverte de l'école et tout ce qui s'ensuit.* » (entretien n°2, R10<sup>b</sup>)

Une adaptation des lieux a été nécessaire à un moment : « *Alors même là, maintenant c'est fini, mais au départ, on fermait dans la classe. Là c'est, il se sauve plus quoi. Il y a eu toute une période où on fermait tout à clé quoi. On fermait à clé quoi. On était obligé.* » (R13<sup>a</sup>). L'aménagement d'un espace personnel pour l'élève n'a pas été mis en place dans aucun cas. Il a été évoqué au cours des deux entretiens n°2 et 2bis comme idée à essayer, idée étant connue depuis deux mois depuis la venue de la Conseillère Pédagogique de Circonscription : « *elle nous a conseillé de lui faire un coin individuel dans la classe, pour qu'i puisse avoir donc son coin à lui. [claquement de lèvres] même si de toute façon il est quand même en électron libre et il va un petit peu là où il a envie d'aller.* » (entretien n°2, R10<sup>b</sup>)

Toutefois il reste difficile de trouver les priorités pour une meilleure prise en compte des besoins de cet élève : les enseignantes se demandent « *vers quoi on l'oriente plus que d'autres.* » (R15bis). Je n'ai pas constaté d'adaptations pédagogiques de l'ordre de la différenciation sur des supports et activités par exemple. L'adaptation relève davantage d'un rebondissement immédiat face à la réaction de l'élève : *des fois j'lui délimate la tâche, je lui dis « bah tu fais au moins ci » ou « tu fais au moins ça ». Ça marche un peu plus.* » (enquête n°3, R35). A bien y réfléchir, on peut aisément comprendre la difficulté d'imaginer et de concevoir pour chaque apprentissage des variables didactiques individualisées pour l'élève à BEP. La tâche de préparation des contenus et du matériel didactiques sont déjà assez ardues et denses, comment pourrait-on créer une voire plusieurs double activité à chaque fois, et tout cela par pur souci de faire au mieux mais sans savoir si ça sera pire ? On ne peut blâmer ces enseignantes, investies, qui ne tentent pas l'impossible – ou possible mais au détriment personnel. On pourrait proposer davantage d'adaptations, mais les jours se succèdent et il est difficile d'avoir du recul

seul dans sa pratique. On peut en revanche plus facilement imaginer comment quelques aménagements peuvent aider à une meilleure prise en compte des besoins de l'élève. Ainsi, aménager l'espace et l'emploi du temps, ainsi que la mise en place d'un étayage visuel sont déjà de premières pistes, que chaque enseignante que j'ai rencontrée était prête à accomplir.

L'idéal défini par les équipes en ESS serait que l'enfant fasse des progrès, en dehors de l'école « *pour ensuite intégrer, réintégrer l'école* » (enseignante n°2, R4°). Nous sommes encore loin de l'adaptation du système à l'enfant : pour l'instant il s'agit souvent encore de demander à l'enfant, et aux familles, de s'adapter à l'école. C'est le paradoxe de l'inclusion telle qu'énoncée institutionnellement contre celle de la réalité de terrain. Les moyens dédiés, qu'ils soient humains, matériels ou financiers, ne sont pas à la hauteur des besoins. Les problèmes financiers sont évoqués dans deux situations sur les trois. Dans l'étude de cas n°1, le bilan psychomoteur ne peut être réalisé faute de moyens. Dans l'étude de cas n°2, l'enfant doit être à l'école, gratuite, alors que l'idéal pour un début de scolarisation serait de l'accueillir dans la structure adaptée des Petits Vikings. On retrouve ce problème évoqué dans l'entretien n°1 également. Parfois il y a un manque de structures adaptées, donc l'enfant ne bénéficie que des modes de garde "classiques" par défaut mis en place (nourrice, garde parentale) : la prise en charge n'est pas spécifique. Si l'enfant est exclu de l'école car cette dernière ne se sent pas compétente, l'enfant est donc "gardé". Comment peut-il progresser au mieux ? De plus, il serait préférable de « *ne pas délimiter a priori les possibilités de la situation scolaire ce qu'impliquent trop souvent des intégrations sur des temps très partiels dont les attendus sont quasi entièrement circonscrits, permet de juger de la progression et des effets bénéfiques de l'inclusion scolaire.* » (Mazereau, 2016, p 208). Dans le cas n°2 l'équipe voulait davantage réduire, mais pour progresser il faut tenter de s'acclimater, avoir le temps suffisant pour voir des progrès et construire des repères.

Toutefois, chacun de ces enfants a progressé. Grâce notamment à leur présence dans la même classe pendant deux ans, les enfants 1 et 3, « *mine de rien, il[s] progresse[nt] toujours.* » (enquête 3, R27). Le fait d'avoir conservé les repères de ces élèves semble avoir été bénéfique pour eux. Afin de permettre une meilleure adaptation à l'école, l'année suivante ses élèves changeront d'enseignante, afin de généraliser leurs acquis. De même, l'enfant n°2 a cessé de vouloir fuir la classe : « *c'est fini cette période* » (enseignante n°2, R12<sup>b</sup>). Force est de constater donc que le "principe d'éducabilité" guide toujours ses enseignantes : malgré le fait qu'il soit

parfois difficile de le garder en ligne de mire, toutes ces enseignantes en sont profondément convaincues. Cela va de pair avec leur intérêt pour l'inclusion.

Concernant notre **deuxième hypothèse**, les **résultats sont plus nuancés**. Je la rappelle pour y répondre aussitôt en la décomposant :

- « L'enseignant identifie un objectif particulier à travailler en priorité. » : les enseignantes ont en effet déterminé un objectif particulier, il s'agit de la socialisation de l'enfant. Néanmoins, les enseignantes semblent de pas avoir identifié des objectifs plus spécifiques aux apprentissages dits "scolaires".
- « Il transpose alors des outils théoriques pour sa pratique personnelle : il est dans une démarche d'essais et tâtonnements... Par exemple, il crée sa propre grille d'évaluation pour repérer des difficultés, comme en motricité : savoir reculer, sauter, etc. » : Les enseignantes n'ont de cesse d'être dans une démarche d'essais et de tâtonnements. En revanche, elles n'ont pas transposé d'outils théoriques ou pratiques d'après leurs renseignements, et par exemple, aucune d'entre elle ne m'a parlé d'une quelconque grille d'évaluation spécifique à l'élève, dans aucun domaine.

On peut donc en conclure que les enseignantes, un peu démunies et occupées par l'action quotidienne sur l'ensemble de la classe, **ne parviennent pas à adapter leur approche en profondeur**, même s'il faut noter tous leurs efforts et leurs adaptations légères spontanées. Toutes mentionnent l'attribution d'une AVS comme étant une première étape pour les pousser dans la voie d'une meilleure adaptation globale.

Cela nous amène donc à réfléchir sur les conditions de l'inclusion, sujet que les quatre enseignantes ont abordé d'elles-mêmes à chaque fois.

#### ○ **Inclusion**

Tout ce qui précède met en évidence la complexité de l'accueil d'un enfant handicapé à l'école maternelle, d'autant plus lorsqu'il n'est pas encore reconnu comme tel, et donc qu'il ne bénéficie pas de compensation ou d'aides à l'accessibilité. *« Les prescriptions de la loi de 2005 entrent en tension permanente avec leur mise en œuvre sur le terrain. L'école inclusive affirme que chaque enfant a le droit de fréquenter l'école, parce que chacun mérite d'être considéré et reconnu comme un être de droit, digne et respectable. Tous les acteurs reconnaissent que le principe de l'éducation inclusive est incontestable, tant du point de vue éthique que de celui du*

*droit. Dans les faits, les professionnels intervenant dans différents champ d'action sont souvent démunis. (Bedoin, 2016, p. 160). On l'a constaté, « le handicap dont est porteur l'enfant peut à son tour générer du handicap auprès des professionnels censés l'accueillir sans y être préparés ; tout comme il conduit à une professionnalisation des parents au métier de parents. Le paradigme de l'inclusion du handicap est exigeant ; il bouleverse radicalement les représentations et les pratiques. » (Janner-Raimondi, 2016, p. 244). De même, Chossy rappelle ce qu'on a pu constater tout au long de cette étude, « l'accueil scolaire des enfants différents est souvent une question de personne et de sensibilité au sujet, plutôt qu'une obligation légale. Mais pour rendre l'école réellement plurielle, il faut déléguer tous les moyens d'accompagnement requis, selon les besoins et de façon dynamique, par l'équipe éducative (...) et les parents qui connaissent mieux que quiconque les exigences nécessaires à l'accomplissement de cette mission éducative. » (2011, p. 31). Malgré toute leur bonne volonté, les professionnels se heurtent au manque de formation relatif à l'éducation inclusive qui « accroît le tiraillement entre les attendus institutionnels, les objectifs des programmes, et la réussite de l'enfant. » (Ebersold in *Petite enfance et handicap*, 2016, préface)*

Elles soulignent néanmoins les points positifs : bien que ça soit « *difficile au milieu des autres. (...) il a sa place dans une classe ordinaire. Parce que ça l'a fait beaucoup progresser quand même le contact avec les autres.* » (entretien n° 1, R5). L'enquêtée réitère sa pensée : « *Je pense que la chose qu'on leur apporte, c'est d'être dans une classe ordinaire, d'être avec les autres, [réfléchit] euh, d'être scolarisés, de pas rester chez eux, de se socialiser.* » (R15). Elle a une représentation positive du handicap : « *j'suis contente de l'avoir dans ma classe, parce que j'trouve que c'est... une richesse pour moi, [claquement lèvres] et pour les autres enfants.* » (R17). L'enseignante n°3, qui a accepté de garder l'élève dans sa classe est également de cet avis. En revanche, elles évoquent rapidement le fait que tout ça ne soit qu'une contrainte, une adaptation face aux injonctions institutionnelles ou aux contraintes matérielles et humaines : « *parce que s'il était pas scolarisé euh, il s'rait chez lui, euh enfin voilà. Il est en maternelle, y'a aucune structure qui peut l'accueillir, et y'a aucune structure adaptée [insistance] pour lui* » (entretien n° 1, R17) ; « *parce que s'il vient pas là [à l'école], faut qu'il soit chez la nounou ou aux Petits Vikings. (...) Donc quelque part on s'retrouve, nous on sait pas gérer, mais on s'retrouve à, à gérer pour le moment euh, faute de moyens financiers.* » (enquête n°2, R4°). Cette inclusion forcée : « *on ne sait pas gérer mais on n'a pas le choix* » (entretien n° 2, R4°), « *c'est, entre guillemets c'est du massacre quoi. (...) Je trouve qu'il y a*



*une certaine hypocrisie [petit rire] du système quoi. Et puis première année de maternelle bah, [bruit de bouche signifiant "rien"], débrouillez-vous quoi. » (enquête n°2, R9<sup>a</sup>).*

Les enseignantes ne refusent pas l'inclusion, mais elles citent toujours les moyens qu'il manque pour sa bonne mise en pratique : *« c'est un problème de comportement. Mais c'est pour ça (...) c'est désolant quoi, parce que y aurait quelqu'un avec lui [pause], j pense qu'il rentrerait dans plus de choses quoi. » (entretien n°2, R17<sup>a</sup>).* L'enseignante n°3 précise: *« s'il était suivi en extérieur chu sûre qu'on ferait des prouesses quoi ! (...) j vois bien que avec beaucoup plus, on s'rait au top euh de, de l'inclusion quoi ! » (R25).* Les enseignants de maternelle se montrent *« critiques : ils déplorent les conditions d'accueil et le manque d'accompagnement dans la mise en œuvre de la loi de 2005. » (Janner-Raimondi, 2016, p.234).* *« Les enseignants ne bénéficient d'aucun soutien organisationnel pour réaliser l'inclusion. Pour l'institution, afficher des valeurs inclusives pour le système scolaire suffit à en permettre l'effectivité. Le déficit de formation et de temps de réflexion pour les enseignants bloque la possibilité d'une culture professionnelle commune. Les situations d'inclusion sont ainsi condamnées à n'être que la répétition de cas particuliers géré au gré des circonstances sans pouvoir soutenir la construction de savoirs et de compétences. » (Mazereau, 2016, p 211).* Elles le disent : *« Nan mais j'te dis on n'est pas aidées » (entretien n°3, R17<sup>b</sup>).* C'est difficile pour elles, car elles n'ont pas assez d'aides, d'informations, de conseils... : *« c'est plutôt un sentiment de colère (...) parce que la loi de 2005 sur le handicap elle est, j'trouve qu'elle est plutôt pas mal : accueillir les enfants en situation de handicap quel qu'il soit, dans l'école de secteur, ok. Sauf qu'ils ont pas mis les moyens pour, quoi. [pause] Et puis euh... [réfléchit] l'AVS c'est pas forcément la panacée, fin euh y'a pas que ça à demander aussi. » (entretien n° 1, R20).*

De plus, les démarches avant d'obtenir une compensation sont très longues et étirées dans le temps, donc il faut composer sans dans un premier temps. Il faut d'abord remplir la demande MDPH *« on a dû l'envoyer bah y'a huit mois, puisqu'ils ont huit mois de retard » (entretien n° 1, R10),* recevoir la réponse, puis attendre la mise en place des compensations, notamment humaine *« ça a été notifié, euh bah juste avant les vacances de la Toussaint. (...) et maintenant, on attend l'AVS. » (entretien n° 1, R10).*

*« L'enfant a le droit à une véritable existence scolaire ».* (Chossy, 2011, p. 31). On l'a vu dans le cas n°2, les parents des autres élèves peuvent être méfiants voire réticents et discriminants, à cause de faits de violence exercés sur leur enfant. Ce qui nous apparait comme vérité n'en est pas toujours une : *« le handicap à l'école provoque encore des préjugés et des*

*réticences, notamment de la part des adultes – enseignants – qui ont peur de ne pas savoir comment s’y prendre par manque de formation, ou des parents d’enfants ordinaires qui pensent, en cumulant des idées reçues et fausses, qu’un enfant handicapé peut ralentir le rythme de travail de l’ensemble de la classe et empêcher leur propre enfant de progresser ».* (ibid.). L’élève n’est pas parfois pas vraiment inclus, mais plutôt « *intégré sous condition* » (Mazereau, 2016, p. 211) : « *faute d’une prise en compte organisationnelle des établissements ou de travail collectif entre professionnels, ces derniers en sont la plupart du temps réduits à des aménagements défensifs. Ainsi, écarter momentanément un enfant du groupe, grâce à l’intervention de l’ATSEM ou l’AVS ne prend pas le même sens que de résoudre la difficulté au sein du fonctionnement du groupe.* (ibid.)

## CONCLUSION

Il a été difficile de circonscrire mon sujet, puisque je voulais rester dans le champ de tous les possibles... et me lancer dans des recherches à grande échelle au-delà de mes disponibilités et capacités actuelles. Heureusement, quand j'ai trouvé mes "cas" d'élèves à étudier, cela m'a permis de préciser davantage mes orientations, afin de ne pas rester trop générale, et d'essayer de les détailler pour approfondir à bon escient quelques points importants. J'aurais aimé multiplier les rencontres, mais l'année d'alternance ne m'en a pas laissé le loisir. Je trouve la démarche de recherche intéressante, mais je sens que j'ai encore beaucoup à y apprendre pour être plus efficace et clarifier mes intentions, mes propos et mes actes. Pendant plusieurs mois, je me suis intéressée aux ressources qu'ont les enseignants de maternelle pour mieux accueillir et faire évoluer chacun de leurs élèves, y compris ceux avec des difficultés spécifiques s'apparentant à un handicap (particulièrement des TSA) encore non reconnu... et ce fut un vaste programme, passionnant !

Se prêter au jeu des entretiens est très plaisant, d'autant plus quand ceci ressemble à un « échange spontané et sincère », comme ce fut le cas à chaque fois. J'ai trouvé intéressant le travail de tri et de repérage des thèmes et mots-clés, car les mots ont plus de poids que s'ils sont noyés dans la masse. Ce travail permet de revoir chaque détail, d'y porter plus attention, et de mettre en relation les réponses. En revanche, les analyser n'est pas un exercice aisé. Le plus difficile est de s'écouter après, même s'il faut reconnaître le caractère indispensable de l'enregistrement. En effet, parfois, en relisant les entretiens, je trouve mes interventions un peu inutiles. Il faut dire qu'elles étaient constituées très souvent de relances ou d'encouragement. Je suis très satisfaite du caractère assez libre qu'ont revêtu ces entretiens. J'ai trouvé mes enquêtées à l'aise : cela se ressent dans leur discours où on constate qu'elles ont pris part entièrement à l'échange, l'enrichissant souvent sans relance de ma part. L'enquêtée n°2 était un peu hésitante, plutôt mal à l'aise avec sa situation en classe mais non pas avec l'entretien en lui-même. Le seul inconvénient de ce type d'entretien est l'analyse chronophage postérieure à leur retranscription, les différentes réponses attendues étant disséminées tout au long de ceux-ci. Les données fournies sont nombreuses, et assez détaillées concernant la situation de chaque élève, ce qui donne un tableau d'analyse très dense et peu lisible, voire peu exploitable. Cependant, ces précisions sont utiles pour cerner la singularité de chacun des terrains d'enquête.

Un écueil que je n'ai pas su éviter est néanmoins la surcharge d'informations non essentielles pour traiter mon sujet. Il était parfois difficile de laisser de côté certaines explications.

J'ai conscience que je laisse apercevoir dans la rédaction mes réflexions personnelles sous-jacentes à ces situations, mais j'ai essayé d'être neutre quant aux résolutions des hypothèses de départ. En revanche, il a été difficile d'être neutre, au moment des entretiens, puisque j'ai tendance à soutenir les enseignantes. Je ne le fais pas pour les encourager à parler, mais bien parce que je ressens de l'empathie moi-même pour ce qu'elles vivent. Le fait que je sois issue du même univers professionnel me fait sûrement occulter une partie de la vision qu'ont les autres professionnels de la situation, et annihile ma neutralité. Cependant, j'ai travaillé en tant qu'éducatrice spécialisée remplaçante pour l'association Autisme 76 (devenue Sésame Autisme Normandie) où j'ai découvert un peu de l'univers de *Mon petit frère de la lune* de Frédéric Philibert (2007). J'avais déjà beaucoup appris lors des séjours de vacances avec des enfants dits « différents ». Mais en y restant plus longtemps, j'ai encore plus appris de ce monde si particulier, qu'on voudrait unifier lorsqu'on parle de la grande bulle autistique, mais qu'heureusement l'appellation Troubles de la sphère autistique rappelle la grande diversité de personnes en faisant partie. Il ne m'a jamais quitté, j'y ai toujours un pied, et j'y retournerais dès que je pourrais. J'ai eu l'immense chance de travailler deux jours à l'Unité d'Enseignement de Maternelle (UEM) de Rouen. J'ai tout de suite compris combien était bénéfique des initiatives de ce genre pour des enfants évoluant rapidement et étant rapidement inclus, au mieux. J'ai également, grâce à toute cette expérience, pu constater la différence d'impact dans la vie de ces personnes et de leurs proches, selon la densité des troubles exprimés. Ayant travaillé au sein de l'IME, j'ai côtoyé davantage d'enfants déscolarisés (et qui ne le seront jamais) que d'enfants scolarisés. Cependant je suis convaincue qu'un diagnostic précoce ainsi qu'une prise en charge personnalisée et adaptée à l'enfant et à sa famille ne peuvent que contribuer à le faire évoluer rapidement positivement. Il existe des miracles, il suffit d'y croire pour essayer. De toute façon, selon le vieil adage popularisé par Oscar Wilde, « *Il faut toujours viser la lune, car même en cas d'échec, on atterrit dans les étoiles* ». Les professionnels sont là pour accompagner les parents, qui eux, ne l'ont pas choisis. Ils se doivent d'être bienveillants et de faire tout ce qui est de leur ressort pour améliorer le quotidien de chacun.

Malgré cette marque très pragmatique liée à ma fréquentation "sur le terrain", j'ai le sentiment que ce présent mémoire m'a toutefois aidé à développer la compétence 14 de notre référentiel, à savoir « *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel* ». Je l'ai trouvé utile pour comprendre l'intérêt des recherches, et leur éventuel

impact sur nos pratiques. J'espère m'en souvenir lorsque, comme les enseignantes n°1 et n°3, je serai à temps plein dans ma classe, sans autre opportunité de prendre du recul que celle que je me créerai moi-même.

L'inclusion d'un élève n'est pas si évidente. Les obstacles sont nombreux sur ce chemin instable. Mais la volonté de l'enseignant, constatée dans tous les cas, fait beaucoup pour l'enfant accueilli, les parents et lui-même : « *la souplesse que le professionnel entretient avec ce qu'il considère comme les normes du métier favorisent ou non l'inclusion.* » (Janner-Raimondi, 2016, p. 247). À une petite échelle, cette recherche montre toute l'importance d'un réel partenariat entre les divers acteurs impliqués dans l'éducation et le suivi de l'enfant, passant par une communication attentive et régulière. Il faut également mettre en place des relais, afin de « *garder la trace d'éléments sur la personnalité de l'enfant, ses besoins, ses progrès, ses centres d'intérêts, ses craintes, etc.* » (*ibid.*, p 253). L'idée est de penser au-delà du court terme, penser à l'avenir de l'enfant à moyen et long terme pour améliorer la continuité et la cohérence des actions engagées. Il s'agit de réduire les situations de handicap, tant pour l'enfant que et ses parents et tous les professionnels qui l'entourent. Enfin, et même si cela dépasse le cadre de l'Education Nationale, on ne peut qu'appuyer le fait des progrès doivent être réalisés de la part des professionnels de santé – et donc, entre autres, de leur ministère pour leur formation. Il faudrait leur rappeler que « *priorité à l'examen des enfants pour lesquels aucun diagnostic n'est encore établi. Le délai pour la réalisation de l'évaluation ne devrait pas dépasser 3 mois. (...) L'annonce du diagnostic doit se faire dans un cadre permettant une discussion d'une durée suffisante avec les parents, en leur donnant la possibilité de poser des questions et d'exposer leur point de vue. (...) Les informations données doivent être les plus exhaustives et les plus précises possibles.* » (HAS, Juin 2005). Bien sûr, on l'a vu, comme le disent les recommandations pour l'accueil des élèves porteur de TSA, il faut que la scolarisation soit effective et significative. C'est évidemment valable pour tous types de handicap, comme le rappelle le rapport Chossy (2011) : « *il ne faut pas transformer l'inscription en école ordinaire en inscription « inactive ». L'élève handicapé doit pouvoir être réellement accueilli et le plus longtemps possible en fonction de ses capacités et de ses besoins* » (p. 32).

J'ai constaté rapidement combien était forte l'attente de l'enquêtée n°1, ainsi que celle de la mère du principal enfant concerné, envers cette rencontre. J'aurais aimé pouvoir leur apporter quelque chose en retour, et au regard de leurs attentes, j'étais un peu déçue intérieurement de connaître le peu de retentissement qu'auraient cette rencontre et ce

témoignage pour elles. Même si je n'ai procédé qu'à trois études de cas, qui ne peuvent être généralisées, on peut néanmoins soupçonner une redondance des réactions possibles à ce genre de situation. Mais s'il faut retenir une chose des personnes que j'ai rencontrées, c'est que malgré le caractère révoltant de l'immobilisme de certain et de la longueur des démarches (d'autant plus grande au regard de la jeunesse de ces enfants), il faut avancer. C'est certain qu'il faut critiquer, dénoncer, sans relâche. Mais pour eux, pour ces enfants, il faut aussi avancer, et essayer, continuer de faire sans, sans tout ce qu'on aimerait avoir pour faire au mieux, pour souffler, pour se sentir épaulé. Sans rien d'autre que notre passion et notre force. Il faut continuer à se battre, et se battre c'est travailler sans relâche pour faire avancer ces enfants-là pour qui chaque instant compte, c'est avancer main dans la main avec eux et avec leur entourage pour contribuer à l'épanouissement de chacun. Il faut y croire. Certes, cela demande beaucoup d'espoir, de ténacité, une patience infinie, un grand professionnalisme. Mais surtout, beaucoup d'humanité.

## Principaux sigles utilisés

ABA	Applied Behavior Analysis
ANESM	Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des Etablissements et services Sociaux et Médico-sociaux
AESH	Accompagnant des Elèves en Situation de Handicap
ASH	Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves en situation de Handicap
ATSEM	Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles
AVS	Auxiliaire de Vie Scolaire devenu AESH en 2014
B.O.	Bulletin Officiel
BEP	Besoins Educatifs Particuliers
CAFIPEMF	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur d'Ecole Maître Formateur
CAMSP ou CAMPS	Centre d'Action Médico-Sociale Précoce
CAPA-SH	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides Spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap (devient CAPPEI à la rentrée 2017)
CDAPH	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CFTMEA	Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
C.H.A.T.	Checklist for Autism in Toddlers
CIF	Classification International du Fonctionnement, du handicap et de la santé
CIH	Classification Internationale des Handicaps
CIM	Classification Internationale des Maladies
CLIS	Classe d'intégration scolaire puis Classe pour l'Inclusion Scolaire devenue Ulis-Ecole
CMP	Centre Médico-Psychologique
CMPP	Centre Médico-Psycho-Pédagogique
CRA(HN)	Centre de Ressources pour l'Autisme (de Haute-Normandie)

DEPP	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DGESCO	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
DSM	Diagnostic and Statistical Manual
ESS	Equipe de Suivi de Scolarisation, réunion interprofessionnels
FFP	Fédération Française de Psychiatrie
FSTG	Fonctionnaire stagiaire
HAS	Haute Autorité de Santé
IGAS	Inspection Générale des Affaires Scolaires
IGEN	Inspecteur Général de l'Education Nationale
IME	Institut Médico-Educatif
INS HEA	Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés
Master MEEF	Master Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation
MAT	Maître d'Accueil Temporaire
MDPH	Maison Départementale des Personnes Handicapées
MEN	Ministère de l'Education Nationale
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
OPHRIS	Observatoire des Pratiques sur le Handicap : Recherche et Intervention Scolaire
PCH	Prestation de Compensation du Handicap
PECS	Picture Exchange Communication System
PMI	Protection Maternelle Infantile
PPC	Plan Personnalisé de Compensation
PPS	Plan Personnalisé de Scolarisation
REP(+)	Réseau d'Education Prioritaire (+)
TAP	Temps d'Accueil Périscolaire
TDAH	Troubles du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children



TED	Troubles Envahissants du Développement
T.S.A	Troubles du Spectre de l'Autisme ou Trouble de la Sphère Autistique
TSARA	Troubles du Spectre de l'Autisme et Recommandations aux Aidants (application)
ULIS	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> , soit l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

## BIBLIOGRAPHIE

B.O. n°30 du 25 juillet 2013 : *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*

### ➤ **Handicap**

Bedoin D. et Janner-Raimondi M. (Dir, 2016). *Petite enfance et handicap. Famille, crèche, maternelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, collection : « Handicap, vieillissement, société »

Chossy J-F (2011). *Passer de la prise en charge... à la prise en compte - Evolution des mentalités et changement du regard de la société sur les personnes handicapées*, Rapport consultable en ligne.

Épagneul Marie-France, « Du bon usage du concept de " deuil de l'enfant idéal ". Réflexions sur la pertinence des aides apportées aux parents d'enfant en situation de handicap », *Reliance*, 4/2007 (n° 26), p. 43-50.

MENESR-DEPP (Octobre 2016). Note d'information n° 26 – *Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap*

### ➤ **Autisme**

CNSA (mai 2016). *Dossier technique - Guide d'appui pour l'élaboration de réponses aux besoins des personnes présentant des TSA*

Collectif autisme (2014). Dossier de presse de la campagne de sensibilisation *La France, terre des Droits de l'Homme, pas des autistes*

Collectif autisme (2011). Dossier de presse de la *campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes*

CRAHN (2015). *Guide pour la scolarisation des personnes avec Autisme et/ou Trouble Envahissant du Développement en Haute-Normandie - Année scolaire 2014/15*. Edition du CRAHN

Davidson L.A., Old K., Howe C., Eggett A. (2010). *Intervenir auprès de groupes d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme – Une approche transdisciplinaire pour les 3 à 5 ans*. Canada : Chenelière Éducation

DGESCO, CNDP (2009). *Scolariser les élèves autistes – ou présentant des troubles envahissants du développement*. Poitiers : CNDP.

Dr ROSIER A., Médecin Psychiatre Coordonnateur du CRAHN (12.10.2016) - *Etat des lieux des connaissances* (diaporama)

Eduscol (Août 2012). *Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique*

Eglin E. (2014). *Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle*. Lyon : MEN - Académie de Lyon.

Fédération française de psychiatrie, en partenariat avec la HAS (Juin 2005). *Recommandations pour la pratique professionnelle du diagnostic de l'autisme*

Gagné A. (2010). *J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe - Guide pour le personnel de la salle de classe ordinaire*. Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario

Garnier P. (2016). *Transformer ses pratiques d'enseignement pour scolariser des élèves avec autisme*. Toulouse : éditions de l'INSHEA en partenariat avec Champ social éditions.

Gascon H., Julien-Gauthier F.,Tétreault S., Garant M. (2014). "L'entrée à la maternelle de l'enfant ayant un trouble du spectre de l'autisme : une transition à planifier", *Revue canadienne de l'éducation*, à lire sur [www.inshea.fr](http://www.inshea.fr)

HAS (mars 2012). *Recommandations de bonne pratique - Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*

Mauritius Telecom Foudation (collectif., 2013). *Unique comme toi* (bande dessinée). Mauritius Telecom Foudation, Autisme Maurice et A.P.E.I.M.

MENESR & Autisme France (2012). Brochure enseignant *A l'école maternelle, l'un de vos élèves est peut-être autiste ?* édité par le pôle ASH des Inspections Académiques de la Loire et du Rhône et l'association Autisme France, avec le soutien de l'association Res Publica.

Ministère de l'Éducation du Canada (2007). *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique* – guide pédagogique. Canada - Ontario

Nouvel T. (dir. 2013). *Autisme - Les recommandations de bonnes pratiques professionnelles : Savoir-être et savoir-faire*. UNAPEI.

Peeters T. (2014). *L'autisme – De la compréhension à l'intervention*, Paris : Dunod. « Chapitre 1 : L'autisme : trouble envahissant du développement »

Philip C. (2012) "Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire..." in *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* – n° 60, pp 45-58.

Pry R. (2012). *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Paris : Tom Pousse.

The National Autism Center's (2011). *Pratiques fondées sur la preuve et Autisme dans les Ecoles - Un guide pour assurer des interventions appropriées aux élèves atteints d'autisme*. USA : NAC.

Vermeulen P. et Degrieck S. (dir.) (2010). *Mon enfant est autiste – Un guide pour parents, enseignants et soignants*, Bruxelles : De Boeck.

### ➤ **Différenciation**

Académie de Grenoble. *Quelques stratégies pédagogiques pour enseigner à un enfant atteint d'autisme ou autres TED en maternelle*

Bintz E. (IEN). *Comment installer un enfant autiste en classe ?* – diaporama dans le cadre de la formation sur Canal Autisme (en ligne)

Briquet-Duhazé S. (2005). *Différencier sa pédagogie à l'école maternelle*. Paris : Bordas.

Deman I. (2010). *100 idées pour aider les élèves en difficulté à l'école primaire*. Paris : Tom Pousse. « Chapitre 3 : Des outils pratiques »

Dumolin C. (2016) *Scolariser un élève avec un trouble du spectre autistique à l'école maternelle : des gestes professionnels spécifiques pour relever ce défi*. Mémoire MEEF - Pratiques et Ingénierie de la Formation : Lyon

Dumolin C. (CPC ASH 42). *Scolarisation des élèves avec TED (dont autisme)- aménagements pédagogiques*. Académie de Lyon - Diaporama à date inconnue

Duquette C., Legault L. (2014). *Enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers*. Canada : Chenelière Education. « Chapitre 1 : Observer ses élèves », « Chapitre 4 : Appliquer une stratégie de différenciation pédagogique », « Chapitre 11 : Enseigner aux élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme »

Gillig J.-M. (1998). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école – Problématique, démarches, outils*. Paris : Dunod. « Chapitre 2 : Les difficultés de l'enfant à l'école maternelle »

Gombert A., Feuilladiou S. (2014). *Scolarisation des Elèves à Besoins Educatifs Particuliers*. ESPE - Aix Marseille Université, diaporama numérique

Groupe de travail québécois (2005). *La différenciation pédagogique : théories et applications* - Synthèse des travaux réalisés dans le contexte des priorités du Comité régional de coordination pédagogique (CRCP)

L. Laurent (2012). *Quelques stratégies pédagogiques pour enseigner à un enfant atteint d'autisme ou autres TED en maternelle*. Epsilon à l'école.

Meirieu P. (1987), "Différencier la pédagogie" in *Cahiers Pédagogiques* n°277. Introduction

Perrenoud P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris : ESF. p. 9-10

Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation des jeunes. Formation des adultes. Formation professionnelle*. Gouvernement du Québec

Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), *La différenciation en évaluation*, p 4-5

Québec - Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'adaptation scolaire (2007) - *Formation sur la différenciation pédagogique*

### ➤ **Educabilité**

Audigier F., Tutiaux-Guillon N. (2010). "Compétences et contenus – Les curriculum en questions", *Revue française de pédagogie*, n°170. « Principe fondamental d'éducabilité » p.72-73

Meirieu P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*, inauguration du cycle des conférences de l'ENPJJ à Roubaix

➤ **Inclusion**

Plaisance É. (2009). Conférence de consensus 2008. "Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation", *Recherche et formation*, n°61, disponible en ligne <http://rechercheformation.revues.org/499>

Rousseau N. (dir, 2011). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire – Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Presses de l'Université du Québec, Coll. Education-Intervention. « Partie 4 : La pédagogie de l'inclusion scolaire : état des connaissances et pistes d'actions »

➤ **Relation école-familles**

Buhot E. *La dimension collective, et inclusive, du métier d'enseignant du primaire : L'école, son organisation, son environnement, ses réseaux. Travail d'équipe – Partenariats – Relations familles école* – Diaporama du cours d'UE 14-1 de M1 MEEF

Eléments de synthèse du colloque organisé par Cap Canal et la Région Rhône-Alpes le 15 novembre 2008 : *Encourager les relations Ecole-Familles*, entretien avec Philippe Meirieu

Inspection générale de l'Éducation nationale & Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (octobre 2006). *La place et le rôle des parents dans l'école* - Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche - n° 2006-057

## SITOGRAPHIE

(liens fonctionnant le 24/04/2017)

### ➤ Ressources institutionnelles et/ou pédagogiques

<https://www.legifrance.gouv.fr/> : loi du 11 février 2005

<http://eduscol.education.fr> : modules de formation à distance pour les enseignants

<https://www.reseau-canope.fr/> : dossier sur la co-éducation

<http://webetab.ac-bordeaux.fr/> : dossier "Utiliser les TIC pour aider les élèves en difficulté"

### ➤ Ressources sur l'autisme

<http://www.ac-lyon.fr/cid88202/troubles-envahissants-du-developpement-et-autisme.html> : le site de l'académie de Lyon référence précisément les différents guides utiles aux professionnels

<http://agir-vivre-autisme.org/>

<http://apar.asso.fr/> : Association Préventive Autisme Recherche

<http://autisme.tv5monde.com/> : webdocumentaire *Le monde de l'autisme*

<http://www.autisme-apprentissages.org/>

<http://www.autisme-france.fr/>

<http://www.autismes.fr/> : Association Nationale des Centres de Ressources Autisme

<http://www.canalautisme.com/> : site de formation en ligne

<http://www.collectif-autisme.org/> : rassemble les cinq fédérations françaises les plus représentatives œuvrant dans le domaine de l'autisme (Autistes sans Frontières, Autisme France, Pro Aid Autisme, Sésame Autisme, Asperger Aide France)

<http://cra-haute-normandie.superdoc.com>

<http://donnes-moi-ta-main.over-blog.com> : ressources d'une mère d'enfant avec TSA

<http://faviesso.wordpress.com/> : Fédération Autisme Vie Entière

<http://social-sante.gouv.fr/grands-dossiers/l-autisme/>

<http://www.syndromedaspergerlewebdoc.fr/>

<http://www.tsara-autisme.com/> : *serious game* pour une sensibilisation à l'autisme

<http://www.vaincrel'autisme.org/>

➤ **Ressources sur le handicap**

<http://www.assonoemi.fr/>

<http://www.education.gouv.fr/> : articles "La scolarisation des élèves handicapés", "Ecole inclusive, une dynamique qui s'amplifie en faveur des élèves et des étudiants en situation de handicap"

<http://eduscol.education.fr/>: rubrique "scolarité et handicap", guide pour scolariser les élèves en situation de handicap, ressources "Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique"

<http://www.special-education-degree.net>

<http://social-sante.gouv.fr/affaires-sociales/handicap/>

➤ **Ressources sur la différenciation**

<http://www.carpentras.ien.84.ac-aix-marseille.fr/> : circonscription de Carpentras

<http://differentiation.csphares.qc.ca/> : flexibilité, adaptation, modification

<http://differentiationpedagogique.com/> : réflexions et actions d'équipes-cycles du préscolaire, du primaire et du secondaire qui l'ont expérimentée - Coopérative régionale de développement de la Montérégie (2007): Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie.

<http://www.meirieu.com/> : site de Philippe Meirieu

➤ **Dictionnaires**

<http://www.cnrtl.fr/>

<http://www.littre.org/>

<https://fr.wiktionary.org/>





## ANNEXES

## A. Entretien n°1 – retranscription intégrale

### Notes :

"Q" et les phrases en italiques désignent mes interventions, et "R" désignent les réponses de l'enquêté. J'ai numéroté nos échanges, qui étaient souvent spirales, en ajoutant des lettres aux échanges directement enchainés en lien avec la première question, sans que cela soit nécessairement des relances de ma part. Certaines fois l'enquêtée n'attendait pas la fin de mes phrases, rebondissait, les complétait, ce qui donne des échanges parfois brefs, et très souvent du tac-au-tac. Elle a abordé certains aspects avant que je ne le fasse, ce qui explique que parfois se trouve un R sans Q du même numéro (puisque je l'ai considéré comme inexistant). Enfin, nous parlons particulièrement de deux enfants désignés par les lettres L. et K., et l'enquêtée fait allusion à un troisième nommé Y.

B. désigne sa collègue, directrice de l'école

### PRESENTATION :

*Nous allons mener un entretien un petit peu libre.*

Ouais, d'accord.

*Moi j'ai des thématiques à aborder, mais après l'idée c'est de discuter, c'est pour ça que je préfère enregistrer et pas être le nez sur ma feuille.*

OK.

*Q1<sup>a</sup> : Bon bah pour commencer, tu peux me faire ta présentation, comme tu m'as déjà dit un peu [dans la matinée] le parcours que tu as eu, pour expliquer...*

R1<sup>a</sup> : Alors... euh, j'ai... ma première année je l'ai faite au Chapitre à Bihorel en maternelle. Ensuite, j'ai été nommée à Vallon à St Etienne du Rouvray, toujours en maternelle, et l'année suivante sur un double poste : Mulot à Rouen en CM2 [pause avec tête dépitée] en décharge de direction et puis l'autre moitié du temps c'était le... je faisais le remplacement de la maitresse E d'une école de Petit-Quevilly. Et donc, voilà. L'année suivante pour avoir une maternelle, j'ai postulé ici, j'ai demandé un poste de direction, donc j'l'ai obtenu [petit sourire entendu]. Et ça fait... [réfléchit] ça fait, ça fait euh 15 ans [hésitant] que je dois être là. Ouais.

*Q1<sup>b</sup> : D'accord.*

R1<sup>b</sup> : Donc euh voilà. Et j'avais la direction et euh, avec B. on a échangé, j'ai eu des petits pépins de santé donc j'ai préféré ne plus prendre la direction, c'est pour ça j'ai retrouvé un poste d'adjoint.

*Q2 : D'accord. Euh, bah, puisque tu as fait beaucoup de maternelle justement, est-ce que t'as eu beaucoup d'élèves en difficulté. Est-ce que c'est quelque chose qui revient souvent dans les classes... ?*

R2 : Alors je trouve ici, oui. Bon en même temps on est en REP, et je trouve que ça fait quelques années qu'on commence à accueillir de plus en plus des enfants euh handicapés [insistance sur le mot]. Vraiment, plus que... enfin, on a des enfants en difficultés scolaires, mais ça doit bien faire euh, j'sais pas, le 5<sup>e</sup> enfant euh avec des troubles autistiques, qu'on accueille ici [avec aplomb]. Parce que y'a Y dans la classe de B... donc euh moi j'ai L. depuis l'année dernière, et euh j'ai eu, on a eu d'autres enfants là qui ont été, après qu'ont été placés mais euh, enfin en IME ou qui sont partis... euh... [réfléchit] depuis quelques années quand même, hein !

*Q3<sup>a</sup> : Mais quand ils arrivent en petite section...*

R3<sup>a</sup> : Oui, bah on diagno [superposition des deux voix]

*Q3<sup>b</sup> : Ils sont pas encore diagnostiqués.*

R3<sup>b</sup> : Oui, voilà voilà.

*Q3<sup>c</sup> : Et c'est vous qui devez faire le boulot.*

R3<sup>c</sup> : Exactement ! voilà...

R4<sup>a</sup> : La seule fois où on a eu le diagnostic tout de suite, c'est un, un, petit garçon handicapé moteur, qui était en fauteuil.

*Q4<sup>b</sup> : Oui, ça se voyait...*

R4<sup>b</sup> : Donc là, les parents avant fait les démarches avant, mais généralement c'est nous et notamment la petite section hein, on diagnostique.

Donc euh bon, après les, la maman de L., elle, elle se doutait que... y'avait quelque chose qu'allait pas.

*Q4<sup>c</sup> : D'accord.*

R4<sup>c</sup> : Donc voilà.

*Q5 : Bah justement puisqu'on parle de L., si tu peux me décrire précisément un petit peu ce que toi t'as observé aussi en classe, réellement : euh comment tu t'y prends, euh...*

R5 : Bah c'est difficile, j'trouve que c'est difficile au milieu des autres. Alors, tout en... j'estime quand même qu'il a sa place dans une classe ordinaire. Parce que ça l'a fait beaucoup progresser quand même le contact avec les autres, et puis... il cherche quand même le contact hein, que ça soit avec l'adulte ou avec les autres camarades, euh j'trouve qu'il est pas euh, il est pas isolé, il refuse pas qu'on le touche, il refuse pas euh, enfin il va faire les autres quand même, donc euh j'trouve qu'il a sa place entière dans la classe. Le seul souci c'est que... quand il est pas décidé à vouloir faire un atelier ou faire ce que LUI a décidé, c'est difficile d'être derrière lui pour lui

faire faire une activité quoi. Donc euh, voilà... c'est ça en fait. Et le plus difficile à supporter aussi, c'est ses cris. Et comme il est, et comme il parle tout le temps [petit rire, puis en rigolant] i s'arrête jamais ! Euh, et quand i s'met à hurler, c'est, c'est compliqué quoi.

*Q6<sup>a</sup> : Et comment ils le vivent les autres élèves, est-ce que t'as des retours un peu... ?*

R6<sup>a</sup> : Alors, ils finissent par s'y habituer. Euh, ils viennent me voir en disant « L. il a dit des gros mots », ça ça les choque euh beaucoup... et puis euh, comme EUX sont punis [petit rire] quand ils disent des grossièretés ou quand ils font une bêtise mais que L. j'adapte, 'fin euh voilà euh, 'fin c'est pas tout à fait pareil, donc j'essaye de leur expliquer [inspiration] qu'il en fait pas exprès, donc euh voilà... Donc ça ils ont du mal à comprendre, et puis le fait aussi que... quand il est en coin regroupement, il se lève, il va chercher des jouets euh, donc ça en début d'année les p'tits y avaient un peu de mal à comprendre euh, pourquoi lui avait le droit et pas eux.

*Q6<sup>b</sup> : Normal.*

R6<sup>b</sup> : Les moyens y sont habitués parce qu'ils le connaissent depuis l'année dernière donc y savent. Et puis euh, y jouent avec hein, 'fin il est pas isolé, hein. En cours de récréation non plus, euh et comme il est pas violent euh les autres l'évitent pas quoi.

*Q7<sup>a</sup> : Mmh c'est ça. Donc c'était un choix de le garder dans ta classe ?*

R7<sup>a</sup> : Oui. [du tac-au-tac]

*Q7<sup>b</sup> : Oui ?*

R7<sup>b</sup> : Oui, oui. Euh, d'une part parce que les parents j'les connais bien et on a établi un lien de confiance. Euh, j'les connais parce que j'ai eu les frères et sœurs de L aussi. Et puis euh, parce que... B. avait déjà Y, qu'elle a gardé. Y moi je l'ai eu en petite section, et quand il est allé en moyenne section, il est allé dans la classe de B., donc on a gardé euh, chacun not' p'tit autiste ! [fière].

[Petit rire en commun] Donc voilà.

*Q8 : D'accord. Et euh, juste donc euh, pour rester un tout p'tit peu sur L, sur l'histoire là, il va y avoir euh l'AVS,*

R8 : [acquiescement vocal]

*Q9<sup>a</sup> : si tu pouvais juste m'expliquer un tout petit peu le passé, comment, quelles étapes il y a eu l'année dernière pour euh, déceler euh...*

R9<sup>a</sup> : Alors en fait euh, ça a été un peu le parcours du combattant, euh pour les parents surtout [inspiration], parce que... au CMP y'avait plus de places, euh, au CRAHN, ils prenaient plus personne parce qu'ils ont eu un moment un problème avec le médecin psychiatre, enfin y'avait plus de médecin psychiatre, et la maman, elle a fini par prendre le bottin, pour chercher un

pédopsychiatre dans le bottin, elle les a tous appelés un par un, [ton de démonstration-conclusion]. Et elle a fini par tomber sur quelqu'un qui a bien voulu la recevoir. [grande inspiration] La première pédopsychiatre lui a dit qu'y avait aucun souci qu'il fallait le laisser grandir, que c'était normal... donc euh. [moue, claquement de langue]. Donc là la maman elle venue me voir elle me dit « c'est pas possible euh, bah c'est pas vrai ! » 'fin euh, et puis la pédopsychiatre n'a pas du tout pris L en individuel, elle a juste dialogué avec les parents. [s'éloigne, bouge sur sa chaise] Donc elle a repris euh le bottin, pis elle a recherché quelqu'un d'autre et là, le diagnostic est tombé : que c'était vraisemblablement de l'autisme. Et euh donc ensuite elle a pris..., le pédopsychiatre lui a dit qu'il fallait qu'elle prenne rendez-vous avec un orthophoniste donc c'est ce qu'elle a fait, donc il a des séances d'orthophonie. Ensuite là elle a eu une place au CMP, qui s'est libérée euh, y'a pas si longtemps que ça [réfléchit], euh, il y va depuis quand ? P'têt le début de l'année là, septembre. Ensuite, y'a eu une place au CRAHN qui s'est libérée mais comme ils ont su qu'il était suivi au CMP ils lui ont dit que c'était pas la peine de cumuler euh... les deux. Donc il est suivi au CMP, et en libéral. [claquement de lèvres] Le pédo, la pédopsychiatre lui a dit qu'il fallait aussi qu'elle voit un... [cherche] bon, ah, pas un ergothérapeute mais un...

*Q9<sup>b</sup> : un psychomotricien ?*

R9<sup>b</sup> : un psychomotricien, mais la maman peut pas, c'est, la première séance c'est 150€ pour faire un bilan et elle peut pas les sortir. Donc euh comme elle est prise au CMP, y va y avoir, je pense qu'il va finir par y avoir quand même une prise en charge euh... au CMP, par un psychomotricien.

*Q10<sup>a</sup> : Parce qu'elle n'a pas d'aide... relative au handicap de son enfant ?*

R10<sup>a</sup> : Nan, bah on a donc, parallèlement on a fait une équipe éducative dans l'école, on a fait, rempli un dossier MDPH, et on a demandé euh, une AVS. [silence] Donc voilà. [claquement de lèvres] Et euh, ça a été notifié, euh bah juste avant les vacances de la Toussaint.

*Q10<sup>b</sup> : Et maintenant vous attendez.*

R10<sup>b</sup> : Voilà, et maintenant, on attend l'AVS, et le dossier on a dû l'envoyer bah y'a huit mois, puisqu'ils ont huit mois de retard.

*Q10<sup>c</sup> : OK.*

[silence]

R11<sup>a</sup> : Donc en fait il est, il voit la pédopsychiatre euh une fois par semaine et l'orthophoniste deux fois par semaine parce que elle trouvait que ça avançait bien donc elle a demandé à la maman s'il elle pouvait mettre deux créneaux. [claquement de lèvres]. Et, il voit aussi... [réfléchit] une neuropsychologue ! [se lève et va chercher un dossier]. C'est la

neuropsychologue, c'est la neuropsychologue<sup>25</sup> qui a vraiment euh déterminé euh, l'autisme en fait, qu'a vraiment dit qu'il y avait des troubles autistiques.

*Q11<sup>b</sup> : Ah d'accord. Elle a fait le bilan et...*

R 11<sup>b</sup> : Ouais. Donc voilà. Donc euh la maman euh, heureusement qu'elle s'est bougée quoi, parce que sinon euh...

*Q12<sup>a</sup> : Il n'y a pas eu d'intervention de psychologue scolaire ?*

R12<sup>a</sup> : Si. Pendant le, l'équipe éducative. Mais après euh, 'fin voilà.

*Q12<sup>b</sup> : C'est pas elle qui a fait le diagnostic ?*

R12<sup>b</sup> : Non.

*Q13<sup>a</sup> : D'accord. Et par rapport du coup au reste de l'équipe euh je sais pas parce que t'as trois coll., deux collègues ?*

R13<sup>a</sup> : Oui.

*Q 13<sup>b</sup> : Deux autres collègues, ce qu'est euh, 'fin je sais pas, si t'as des choses à dire... par rapport à ces enfants là...*

R13<sup>b</sup> : Non, [petit rire en coin] on s'les partage avec B., voilà. [claquement puis pincement bouche].

*Q14<sup>a</sup> : Vous partagez vos doutes et tout ça, qu'est-ce que...*

R14<sup>a</sup> : [du tac-au-tac] Oui, oui oui bah on communique beaucoup avec B. donc euh, on, et puis euh, moi comme j'ai eu Y je enfin voilà, j'vois l'évolution. Et puis euh quand euh... c'est un p'tit peu difficile on partage, mais... notre autre collègue est un peu réfractaire [insistant] aux enfants handicapés.

*Q14<sup>b</sup> : Ah d'accord.*

R14<sup>b</sup> : [grand souffle puis rire gêné] pour dire clairement les choses.

*Q14<sup>c</sup> : Dommage qu'il ne soit pas là.*

R14<sup>c</sup> : [rires, puis grande inspiration] Donc voilà, donc on préfère les garder.

*Q15<sup>a</sup> : D'accord.*

*Donc euh justement, je sais pas, des idées, enfin comment vous faites pour trouver des idées de, d'aménagement ou de choses à faire, euh qu'est-ce-que, par, vers où vous vous tournez, qu'est-ce-que... ?*

R15<sup>a</sup> : Alors euuuh, moi ce que j'ai fait une fois c'est que j'ai contacté une association [silence] euh pour savoir c'qu'on pouvait leur donner aux enfants. Euh j'ai... chu en contact avec la...

---

<sup>25</sup> J'ai reçu un mail de l'enseignante le lendemain me précisant que la neuropsychologue vient de lui donner une date pour venir observer L en classe.

neuropsychologue qui le suit... mais c'est difficile quoi, de mettre en place des choses euh spécifiques aux autistes j'trouve.

*Q15<sup>b</sup> : Oui puis y'en n'a pas deux pareils.*

R15<sup>b</sup> : Nan. Nan, et puis c'est vrai que ils travaillent beaucoup avec des p'tites images, des icônes et tout ça mais euh pour ça il faut être en tête à tête avec l'enfant quoi. Parce que Y il est suivi par exemple euh à l'hôpital de jour donc c'est ce qu'y mettent en place mais je sais que B. elle a beaucoup de mal à le mettre en place dans sa classe parce qu'au milieu des autres euh, tu vas pas t'arrêter tout d'un coup enfin voilà. T'es dans le mouvement de la journée, alors on essaie de reprendre des gestes qu'il a appris à l'hôpital de jour, des choses comme ça mais c'est compliqué hein. Je trouve. Je pense que la chose qu'on leur apporte, c'est d'être dans une classe ordinaire, d'être avec les autres, [réfléchit] euh, d'être scolarisés, de pas rester chez eux, de se socialiser. Après [pause], malheureusement [pause], c'qui pourrait être spécifique aux autistes, c'est difficile j'trouve.

Q15<sup>c</sup> : Ouais.

R15<sup>c</sup> : Même, même si on a une... une AVS.

*Q16<sup>a</sup> : Et l'enseignante référente..., ça... ça se passe comment ? Vous avez...*

R16<sup>a</sup> : [superposé] « Bah en fait elle est... »

*Q16<sup>b</sup> : Ça peut pas être la personne ressource justement, non ?*

R16<sup>b</sup> : [souffle] bah j'pense qu'elle a tellement de boulot qu'elle vient aux ESS, mais c'est tout quoi. On la voit jamais sinon.

*Q16<sup>c</sup> : Vous n'avez pas d'autres contacts avec elle ?*

R16<sup>c</sup> : [tac-au-tac] Non.

*Q16<sup>d</sup> : Elle ne donne pas... donc elle n'est jamais venue voir finalement, concrètement ?*

R16<sup>d</sup> : Non ! non, non.

*Q17<sup>a</sup> : D'accord. Donc euh, c'est quoi ce sentiment là par rapport à ça... comment, j'sais pas, tu pourrais définir ça ?*

R17<sup>a</sup> : Mmh, j'suis contente de l'avoir dans ma classe, parce que j'trouve que c'est... une richesse pour moi, [claquement lèvres] et pour les autres enfants. Pour lui, bon bah ça lui apporte ce que ça lui apporte, 'fin, du coup il tourne pas en rond chez lui 'fin... s'il était... [souffle], parce que s'il était pas scolarisé euh, il s'rait chez lui, euh enfin voilà. Il est en maternelle, y'a aucune structure qui peut l'accueillir, et y'a aucune structure adaptée [insistance] pour lui, 'fin... Après euh [réfléchit], dans la mesure où les parents se battent pour lui et font des choses, ça avance quand même. Donc j'ai pas l'impression d'être toute seule, et puis en même temps,



comme c'est pas mon enfant si tu veux, [souffle] quand, quand j'le rend à ses parents euh, voilà j'ai ma vie à moi et les plus à plaindre c'est eux, ce sont eux, hein !

*Q 17<sup>b</sup> : Oui...*

R17<sup>b</sup> : Donc euh voilà. Après euh j'suis, j'me sens pas euh seule avec lui parce que j'te dis avec B. on partage, j'ai des supers ATSEM avec lesquelles on peut partager, on, on s'le repasse aussi des fois quand on, ça devient vraiment euh difficile. A.<sup>26</sup> quand elle lève les enfants du dortoir tu vois elle vient le chercher, elle le prend avec elle, elle l'occupe un peu, 'fin, on s'relaie quand même.

*Q 18<sup>a</sup> : Oui j'ai vu justement qu'il y avait une bonne relation avec l'équipe...*

R 18<sup>a</sup> : Ouais. Donc euh du coup euh... tu vois quand il est sorti d'la salle de jeu là euh pendant la récréation, j'm'inquiète pas parce que je sais qu'il y a quelqu'un pour le prendre en charge.

*Q 18<sup>b</sup> : Y'a du relais quoi.*

R18<sup>b</sup> : Oui y'a du relais. Donc du coup j'me sens pas... seule.

*Q19 : C'est pareil le regard des ATSEM est plutôt positif.*

R19 : Oui. Oui, oui. Bah on, on... y travaille depuis de nombreuses années quand même. Donc euh... les enfants différents on connaît quand même dans l'école donc euh. [inspiration]

R20<sup>a</sup> : Voilà. Et puis euh [pause. réfléchit] la seule chose qu'est, 'fin ce qui me..., c'est plutôt un sentiment de colère [affirmé. Pause]. C'est euh, qu'ça fonctionne pas plus haut quoi ! C'est que là l'AVS, elle est notifiée et puis y a personne pour euh, pour être capable de nous en trouver une, et nous en envoyer une quoi ! C'est ça. [pause] Après lui, il y est pour rien [courte pause], les parents ils y sont pour rien [courte pause], nous on fait notre boulot [courte pause], et c'est... c'est là-haut que ça suit pas, quoi !

*Q 20<sup>b</sup> : Mmh*

R20<sup>b</sup> : Et, parce que la loi de 2005 sur le handicap elle est, j'trouve qu'elle est plutôt pas mal : accueillir les enfants en situation de handicap quel qu'il soit, dans l'école de secteur, ok. Sauf qu'ils ont pas mis les moyens pour, quoi. [pause] Et puis euh... [réfléchit] l'AVS c'est pas forcément la panacée, fin euh y'a pas que ça à demander aussi. Et puis que vont devenir ces enfants-là après... ? [silence]

*Q21 : C'est une question que j'aimerais poser justement, qu'est-ce qu'on peut...*

R21 : Parce que il ira pas, j'pense qu'il ira pas en CP. Y là il est en grande section, on va demander un maintien, il ira pas en CP après. La mère est persuadée [insistance] qu'il ira, mais non [insiste]. Donc quoi, hôpital de jour... 'fin y'a pas de structure après, on... et puis en plus

---

<sup>26</sup> ATSEM

on... on fait croire aux parents que euh... ils seront toujours pris en charge, 'fin que, qu'y aura quelque chose, alors que c'est pas forcément vrai. Et... si tu leur dis aux parents, ils..., 'fin, ils rejettent la faute sur l'école etc., donc c'est..., ça c'est un peu compliqué je trouve à gérer.

*Q22 : Et votre rapport euh, là pour l'instant comme tu dis c'est un rapport de confiance donc c'est déjà bien [elle acquiesce] de créer ce lien là, mais c'est pas toujours évident quoi.*

R22 : Et puis t'as des parents qui veulent pas entendre la vérité hein.

*Q 23<sup>a</sup> : Oui là ça n'a pas été le cas avec L., donc ça va, mais du coup peut-être qu'on peut parler justement de... je trouve plus son prénom... de ton autre élève.*

R23<sup>a</sup> : Euh [réfléchit], ouais, K. Là ça va être plus compliqué parce que je pense que les parents euh estiment que c'est juste un problème euh de maturité, mais je pense qu'y a plus que ça. [inspire]. Donc euh... c'que j'vais faire c'est que... là je vais laisser passer les vacances de Noël mais après je les convoquerai. Enfin je les convoquerai... je leur demanderai de venir et puis j'essaierai de, de leur en parler et puis, si, s'il n'y a pas de changement on fera une équipe éducative avec la psychologue scolaire. Je demanderai si ils donnent leur accord pour qu'elle le rencontre, en individuel, et puis on verra bien, hein ! [inspire]

R23<sup>b</sup> : Mais des fois c'est difficile de poser un diagnostic si tôt parce que... des fois en petite section y'a pas le langage qu'est bien construit donc euh, du coup euh, tu sais pas trop ce qu'il comprend, ce qu'il comprend pas, si c'est parce qu'il écoute pas, si c'est parce qu'il a pas envie. 'fin voilà. Là j'suis vraiment en difficulté. Autant y'a des enfants... euh tu le sais, enfin tout de suite quoi, K euh, j'suis un peu plus embêtée. [pause] Je sais pas trop. [pause]

R23<sup>c</sup> : Là on a le cas avec euh une petite fille là dans la classe euh qui s'appelle F., là on va faire une équipe éducative parce que j'en ai parlé à la maman, elle a pas de langage euh, elle a pas de langage. Elle pousse des... 'fin elle pousse des cris [semi-amusée], elle a pas de langage articulé. Et la mère me dit « bah c'est pas grave euh son frère était pareil à, il a parlé qu'à 3 ans et demi ». Donc quand tu vois le frère maintenant en CP tu te dis qu'il aurait mieux fait d'apprendre à parler avant ! Et je lui ai dit de prendre contact avec son médecin traitant, de voir s'il pouvait pas lui donner le nom d'une orthophoniste, pour voir si c'était moteur, si c'est autre chose. Et ça avance pas. Donc euh là on fait une équipe éducative la semaine prochaine, quoi.

*Q23<sup>d</sup> : Quand les parents veulent pas, c'est...*

R23<sup>d</sup> : [du tac-au-tac] bah oui. Après euh... si ils refusent, ils refusent quoi, mais au moins on aura fait une partie du travail quoi. [inspire] Pis au fur à mesure, 'fin, c'est pour ça que j'trouve qu'il vaut mieux commencer en petite section, ils vont finir par entendre toujours la même chose, hein. Parce que l'année pro..., si là elle veut rien faire pour sa fille, l'année prochaine quand elle sera dans la classe d'un de mes collègues euh, on lui dira la même chose et puis, et

puis en grande section aussi, et puis arrivée à l'école élémentaire, ça s'ra pareil donc euh, au bout d'un moment euh, voilà. [claquement des lèvres] J'espère que ça fera son chemin, hein.

*Q 23<sup>e</sup>: Bah oui, oui parce que... c'est pas simple. [l'enquêtée se replace]*

*Q24<sup>a</sup> : Euh, juste, tu m'as parlée d'une association tout à l'heure, tu peux m'dire le nom ? tu t'en souviens pas ?*

R24<sup>a</sup> : Non, je sais plus. [silence] C'est pareil c'est euh, [pause] une neuropsychologue mais je sais plus, j'l'ai à la maison mais je sais plus le nom.

*Q24<sup>b</sup> : D'accord. Tu me rediras ça si tu trouves... plus tard.<sup>27</sup>*

R25<sup>a</sup> : Et puis sinon je vais sur, des fois je vais sur le site de Autisme et Apprentissage.

*Q25<sup>b</sup> : D'accord. Oui, parce que c'est un peu en vogue en ce moment donc, il y a quand même beaucoup de ressources maintenant sur le net, mais comme on disait y a un cas par personne.*

R25<sup>b</sup> : Ouais. C'est super compliqué à... oui, oui.

*Q26 : De toute façon tu tâtonnes, je suppose ?!*

R26 : Oui, bah oui.

*Q27<sup>a</sup> : Donc voilà, pour les...*

R27<sup>a</sup> : Parce que j'avais eu un p'tit garçon y a... [réfléchit] trois ou quatre ans, c'était totalement différent là. Il était hyper violent. [pause] Euh... c'était de l'autisme aussi mais euh, là les parents y avaient du mal à, à accepter... le handicap, et il frappait les autres, il, il jetait tout dans la classe. A chaque qu'il passait à côté du bureau, il me mettait tout mon bureau en [petit rire] en vrac, donc c'était autre chose quoi ! C'était différent.

*Q 27<sup>b</sup> : Oui donc là, tu relativises un peu.*

R27<sup>b</sup> : Ouais, ouais, mmh.

*Q27<sup>c</sup> : Parce qu'on peut faire quand même des choses...*

R27<sup>c</sup> : Oui on peut faire quand même des choses avec L.

*Q27<sup>d</sup> : Il a du répondant en plus L, il sait solliciter les adultes de ce que j'ai vu...*

R27<sup>d</sup> : Oui. Oui, oui, il... et puis euh c'est y a deux jours là j'ai réussi à lui faire plusieurs ateliers euh, 'fin jusqu'au bout quoi, donc euh ça commence à venir mais euh, c'est pour ça je me dis que si y avait une AVS, elle serait toute seule avec lui, elle pourrait le pousser un peu plus loin etc. C'est ça qui m'embête, c'est que... j'ai... l'impression que... il évolue pas comme il devrait, puisque... j'peux pas l'aider comme j'le pourrais. [pause] Et puis euh, du coup il a tendance quand même à tomber dans des stéréotypies quoi : quand il sort ses trucs sur la télé,

---

<sup>27</sup> L'enquêtée m'a transmis un mail le soir même : l'association est *Loisirs Handicap Inclusion*

'fin, il est en plein dedans ! Donc euh, quand il parle sans arrêt... donc une AVS pour le canaliser et le remettre à sa tâche etc....

*Q 28<sup>a</sup> : Oui, tu peux pas gérer tous les enfants...*

R28<sup>a</sup> : Nan

*Q28<sup>b</sup> : ... qui sont tous en petite section, donc ils sont quand même assez désordonnés...*

R29<sup>a</sup> : Oui et puis, j'peux très bien l'installer, lui dire « tiens, tu commences ça », chui appelée par un autre enfant, il va se lever et puis aller faire autre chose quoi. Il faut vraiment quelqu'un à côté de lui quoi.

*Q29<sup>b</sup> : La présence de l'adulte, particulièrement.*

R29<sup>b</sup> : Oui, oui

*Q 30 : Mais il comprend quand même pas mal de choses parce que j'ai vu tout à l'heure par exemple tu as tourné la tête juste pour dire « viens », avec le signe de tête, et il a quand même bien compris*

R 30 : Oui, oui oui.

*Q 30<sup>b</sup> : C'est des choses qu'ils ne comprennent pas tous et...*

R31 : Oui et puis il accepte euh... Alors on a du mal à capter son regard quand même !

*Q31<sup>b</sup> : Oui*

R31<sup>b</sup> : Mais il accepte euh qu'on le prenne dans nos bras, euh il accepte de faire un bisou à quelqu'un quand il faut qu'il s'excuse, euh des fois il me fait des câlins et puis il me dit « je t'aime », enfin voilà il, des fois il a des paroles qui vont avec le contexte.

*Q32 : Oui, quand même.*

R32 : Quand même. Euh, mais par moment euh, bah par exemple, il va dire euh... « bonjour je m'appelle L. », puis il va tout débiter : qu'il a quatre ans, qu'il habite [ville], qu'il est en petite section. Mais tu vois euh, 'fin voilà. [réfléchit] Ça paraît dans le contexte et après tu t'aperçois que pas du tout. C'est quelque chose qui, c'est un discours qu'il a entendu et qu'il a appris.

*Q33<sup>a</sup> : Mais je pense qu'il se rassure avec des choses qu'il connaît. [acquiesce] Tout à l'heure, enfin ce matin je l'ai observé, il est allé, c'était au moment du regroupement, il est allé tout seul, il est allé devant les lettres de l'alphabet,*

R33<sup>a</sup> : Oui

*Q33<sup>b</sup> : il pointait*

R33<sup>b</sup> : oui [acquiesce],

*Q 33<sup>c</sup> : il faisait la litanie [acquiesce] de l'alphabet en fait.*

R33<sup>c</sup> : Oui, mm.

*Q 34<sup>d</sup> : Enfin voilà il prend ce qu'il rassure et il se met dans sa bulle un peu à part des autres...*

R 35<sup>a</sup> : Et en fait en séance d'orthophonie, ils se sont aperçus que... il savait lire certains mots. Donc c'est ce que sa mère me disait en fait, il a le développement euh [réfléchit], il a un développement des apprentissages de l'âge de 6 ans, [petite pause] et il a un développement émotionnel de 24 mois.

Q35<sup>b</sup> : *Oui, il y a un décalage.*

R35<sup>b</sup> : Donc il y a un décalage, donc c'est pour ça que ça marche pas... très bien.

Q35<sup>c</sup> : *C'est amusant de le voir parfois essayer de crier ou de pleurer, faire semblant de pleurer*

R35<sup>c</sup> : [simultanément] pleurer

Q36 : *Et ça dure deux secondes, et il passe à autre chose*

R36 : Oui, il est très théâtral dans sa façon de faire. Quand euh il, tout à l'heure il est tombé, il s'est pris les pieds dans le banc, et là euh c'était comme si euh, on l'avait frappé ou comme s'il c'était fait extrêmement mal. Euh 'fin il dans la gestion des émotions il sait pas quoi, c'est tout de suite très expressif. Bah comme les colères, comme quand il insulte les autres euh, voilà. Bon la chose qui est bien c'est qu'il est pas violent quoi, parce que [murmuré], ça aurait été...

R37<sup>a</sup> : [sans transition, rapidement] Du coup, j'ai, j'ai assez peu de parents, même pas du tout, qui viennent me voir, d'autres, des autres enfants pour me demander c'qui fait dans la classe. Ce que j'avais eu euh quand j'avais eu l'autre petit autiste ouais il y a quelques années, les parents, parce qu'il frappait les autres, donc là les parents des autres enfants étaient venus me voir, pour me dire que il avait rien à faire dans ma classe, qu'il fallait le changer d'école, le mettre ailleurs. [tête déconfite] Donc ça, déjà, c'est pas mal.

Q37<sup>b</sup> : *Oui. Là il n'y a pas du tout ce discours-là, il n'y a pas d'enfants qui se plaignent...*

R37<sup>b</sup> : Non, non, donc c'est bon. C'est, 'fin voilà. C'est rentré dans les mœurs et puis euh les enf, les parents des moyens le connaissent, ils savent qui il est, voilà.

Q37<sup>c</sup> : *Oui de toute façon il y a des bons liens avec les parents comme ça fait longtemps que vous êtes là, vous les connaissez, vous avez eu les, les frères...*

R37<sup>c</sup> : [simultanément] Les frères et sœurs

Q38<sup>a</sup> : *Il a des frères et sœurs L ?*

R 38<sup>a</sup> : Oui, et son frère aîné, qui est au... [réfléchit] collègue, euh [réfléchit] quand il était petit il avait des colères comme ça, [inspire] et quand il voulait pas faire quelque chose il se murait dans le silence, il était 'fin, c'était assez difficile de le... 'fin il était assez buté, et sa mère se demande s'ils sont pas passé à côté de quelque chose, et s'il avait pas, euh, des petits signes autistiques qui se sont... plus ou moins résorbés parce que... à l'école élémentaire il a eu de gros soucis de discipline et de problèmes de relations avec les autres. [ton conclusif.

Inspiration.] Donc euh, elle se demande s'ils sont pas passés à côté de quelque chose, que y avait peut-être la même chose que L en moins important et que voilà.

*Q38<sup>b</sup> : Ah oui ? Mais c'est possible.*

R38<sup>b</sup> : Mais c'est possible, effectivement. Quand je me rappelle son frère aîné effectivement, certains comportements me font penser à L.

*Q38<sup>c</sup> : Ah oui. Oui mais ça, il y a plein de gens qui se font diagnostiquer même à l'âge adulte aujourd'hui hein.*

R38<sup>c</sup> : Oui.

*Q38<sup>d</sup> : Parce qu'on se rend compte qu'on est passé à côté.*

R39<sup>a</sup> : Oui, et il a des difficultés de relation, il est assez solitaire et il s'entend très bien avec son frère par contre.

*Q39<sup>b</sup> : Ah oui ? Il est fusionnel ?*

R39<sup>b</sup> : Oui.

*Q39<sup>c</sup> : Il est protecteur ?*

R39<sup>c</sup> : Oui.

*Q40<sup>a</sup> : Donc ils ne sont que deux ?*

R40<sup>a</sup> : Non il y a deux filles.

*Q40<sup>b</sup> : Qui sont entre les deux ?*

R40<sup>b</sup> : Alors euh, oui qui sont entre euh... L. c'est le dernier.

*Q40<sup>c</sup> : D'accord.*

R40<sup>c</sup> : [inspire] Avec les sœurs c'est plus... problématique, ça se passe moins bien.

*Q40<sup>d</sup> : Ah bon ?*

R41<sup>a</sup> : [inspire] Et d'ailleurs euh, quand ses parents allaient chez des amis des fois ils le prenaient pas L, parce que 'fin à gérer c'était très difficile, puis le regard des autres aussi, la maman elle a, ce qu'est normal hein !, beaucoup de mal avec ça [inspire] donc c'était son frère aîné qui le garde, qui le gardait à la maison. Donc ils...

*Q41<sup>b</sup> : Donc ils ont établi vraiment un lien... [acquiescement] Et donc, juste pour finir sur l'extérieur, tu m'as dit qu'ils ont du mal parfois avec le regard des autres, c'est parce qu'il a tendance quand même à faire des colères, des choses comme ça dans les magasins,...*

R41<sup>b</sup> : [du tac-au-tac] Mais là, là c'est mieux. L'année dernière euh, des fois elle venait le chercher la maman, je pense que la relation avec la maman était assez compliquée entre les deux, là c'est mieux je trouve, et euh, il voulait pas partir avec elle. Donc il se roulait par terre, il criait, il se mettait à l'insulter en pleine rue. [inspire] Il y a même une fois où il n'a pas voulu aller chez eux donc je l'ai accompagné moi, avec la maman, parce qu'il voulait partir qu'avec

moi donc euh... Là c'est mieux là cette année. Mmm [réfléchit], le lien est plus fort et plus équilibré je trouve, 'fin... avec le, avec le papa il s'entend très bien, [pause] mais avec la maman c'est mieux là cette année j'trouve.

*Q42<sup>a</sup> : Donc il y a un rapport aux hommes aussi qui est...*

R42<sup>a</sup> : Oui

*Q43<sup>a</sup> : Et avec le collègue euh... pas du tout ?*

R43<sup>a</sup> : Bah euh, y'a pas d'échange de, du côté du collègue donc euh [rire]

*Q43<sup>b</sup> : Nan mais ça aurait pu quand même dans des, parfois dans des...*

R43<sup>b</sup> : Bah nan, nan nan, dd, surtout pas. [interruption]

Nan y a pas, il..., enfin voilà il euh... bon y a pas de discrimination euh non plus, mais il y a pas de contact particulier euh...

*Q44<sup>a</sup> : Ouais... ?*

R44<sup>a</sup> : Il fait partie des élèves mais 'fin voilà euh. [inspire] Mais il y a pas non plus de distinction. Parce que, même si on, on l'a intégré dans un milieu ordinaire, il a quand même une différence. Donc faut marquer aussi la différence sur certaines choses, quoi, donc euh 'fin bon, après euh, c'est un rapport au handicap... [pause] tu l'as ou tu l'as pas, 'fin voilà [hâtive]. On va pas [rire nerveux] polémiquer là-dessus mais...

*Q44<sup>b</sup> : Nan, nan mais sans polémiquer mais c'est intéressant d'avoir ce point de vue quand même, de voir euh, que...*

R44<sup>b</sup> : Oui puis euh je pense qu'il y a pas de, de [réfléchit] transposit'. 'fin, tu sais moi j'essaie de me dire si c'était mon fils comment je ferais quoi ? donc j'essaie de me mettre à la place des parents. [silence] Mais euh, mais quand tu... vois des enfants comme ça tu te dis euh que t'as beaucoup de chance quand t'as tes enfants qui vont bien quoi ! [inspire] Donc euh... au moins se mettre à leur place et se dire que c'est pas un problème éducatif parce que, au départ on aurait pu penser que c'était ça !

*Q44<sup>c</sup> : Oui, c'est le problème avec certains comportements autistiques*

R44<sup>c</sup> : Voilà

*Q45<sup>a</sup> : Les grosses colères, les choses comme ça, c'est pour ça dans les magasins les gens disent « oh là là ils sont mal éduqués ! »*

R45<sup>a</sup> : [du tac-au-tac] Exactement ! Et la maman de L c'est ça, c'est c'est le regard des autres qui disent « oh, elle sait pas s'en occuper » alors que [petit rire + inspiration] malheureusement si elle s'en occupe plutôt très très bien et euh, qu'elle y peut rien, qu'elle, et puis que lui nan plus, quand il est submergé par une colère y'a y'a plus rien à faire, quoi.

*Q45<sup>b</sup> : Oui*

R45<sup>b</sup> : [inspire] Donc juste se mettre à la place des parents des en disant que... les comprendre quoi. Et puis, enfin bon, ça après euh [se recule et se réinstalle] y'a des, des enseignants qu'arrivent pas à se transposer à ce point là donc euh, écoute hein...

Q46<sup>a</sup> : *Oui c'est ça. Et juste au niveau des rythmes, parce que j'y pense là, il a pas besoin L qu'on lui rappelle, j'ai l'impression qu'il se laisse guider, il se dit pas, il est pas angoissé par après on va manger, après*

R46<sup>a</sup> : Nan. Nan, pas du tout !

Q46<sup>b</sup> : *Il a pas besoin de repères.*

R46<sup>b</sup> : [du tac-au-tac] Pas du tout, il a pas besoin de repères particuliers. Nan nan, euh, là-dessus, bah c'est comme quand on lui dit « viens », il vient ! [rire] Là euh, on lui « viens mettre le manteau », il vient mettre le manteau. Et non il a pas d'angoisse sur le temps, sur le découpage de la journée.

Q46<sup>c</sup> : *Et du coup il y a...*

R46<sup>c</sup> : Et le, du coup le changement de lieu ne l'angoisse pas non plus.

Q46<sup>d</sup> : *C'est plutôt bien aussi.*

R46<sup>d</sup> : Parce que je l'emmène partout hein, s'il est là ce jour-là, si on va à la bibliothèque il vient avec nous. [fermement] Enfin il est hors de question qu'il soit, qu'il reste dans l'école. [inspire] Donc euh du coup non, ça ça l'angoisse pas non plus.

Q47<sup>a</sup> : *Mais il est là tous les jours, enfin à part les rendez-vous ? orthophoniste...*

R47<sup>a</sup> : Oui, il a orthophonie le mardi matin [réfléchit] et le vendredi matin.

Q47<sup>b</sup> : *Donc il est absent toute la matinée ?*

R47<sup>b</sup> : Oui.

Q47<sup>c</sup> : *D'accord. Donc il est, ça fait deux demi-journées où il n'est pas là.*

R47<sup>c</sup> : Oui, et il vient, du coup il vient l'après-midi.

Q48<sup>a</sup> : *D'accord. Il restait donc des choses importantes ! [sourire].*

R48<sup>a</sup> : Et puis euh pédopsychiatre, le jeudi matin.

Q48<sup>b</sup> : [réfléchit, étonnée] *bah on est jeudi matin.*

R48<sup>b</sup> : [du tac au tac] Oui, mais là la maman savait que tu venais, je lui avais demandé de le laisser [fermement].

Q48<sup>c</sup> : *Oh, c'est gentil...!*

R48<sup>c</sup> : Donc elle a décalé le rendez-vous.

Q48<sup>d</sup> : *Oh ! oh là là [gênée, petit rire en commun].*

R48<sup>d</sup> : Donc euh voilà.

Q49<sup>a</sup> : *Mais alors ça fait trois matinées d'absence alors ?*



R49<sup>a</sup> : Ça dépend. Mais oui ‘fin, c’est pas forcément toutes les semaines c’est euh, ‘fin normalement oui, mais des fois t’as les séances qui sautent et tout ça.

Q49<sup>b</sup> : *D’accord.*

R49<sup>b</sup> : Et donc euh, sinon il vient l’après-midi, et bah sinon il vient la journée quoi. Quand il est là.

Q50<sup>a</sup> : *D’accord. Oui donc la maman était au courant que je venais donc...*

R50<sup>a</sup> : [du tac au tac] Oui, je lui avais dit. Je lui avais demandé l’autorisation quand même

Q50<sup>b</sup> : *Oui, oui oui c’est...*

R50<sup>b</sup> : Donc elle le savait donc elle a décalé le rendez-vous.

Q50<sup>c</sup> : *D’accord. Je n’voulais pas [petits rires partagés] chambouler tout, mais bon.*

R51<sup>a</sup> : Et par exemple tu vois mardi il devait aller chez l’orthophoniste, elle a annulé la séance bah la maman me l’a mis. ‘fin tu vois, ‘fin voilà.

Q51<sup>b</sup> : *Oui, elle sait que, elle sait qu’il a sa place à l’école.*

R51<sup>b</sup> : Voilà, exactement. Elle me dit « il était levé, j’l’ai amené », j’dis « bah t’as bien fait », c’est... [rire] il a pas de séance d’orthophonie il vient à l’école quoi ! [ton d’évidence]

Q51<sup>c</sup> : *Oui, oui.*

R51<sup>c</sup> : Bah parce que les séances d’orthophonie ça doit être en plein milieu d’la matinée donc elle préfère le garder plutôt que de venir le chercher parce que des fois, ‘fin l’année dernière c’était compliqué euh quand elle venait le chercher donc euh, au lieu de le couper, elle préfère le garder à la maison.

Q52<sup>a</sup> : *Oui c’est ça. Elle ne travaille pas ?*

R52<sup>a</sup> : Non.

Q52<sup>b</sup> : *A cause de ça, ou... ?*

R 52<sup>b</sup> : Non.

Q 52<sup>c</sup> : *Rien à voir.*

R 52<sup>c</sup> : Non, non, rien à voir.

Q 52<sup>d</sup> : *C’était pour savoir.*

R52<sup>d</sup> : Non, non, elle ne travaille pas, le papa travaille.

Q53<sup>a</sup> : *Ok. Je sais pas si tu veux rajouter autre chose, euh... Oui je pense qu’on pourrait trouver plein d’autres questions [elle rit] mais je pense que j’ai matière déjà.*

R53<sup>a</sup> : Euh...

Q53<sup>b</sup> : *Tu regardes ma feuille ?*

R53<sup>b</sup> : Ouais, je regarde si t’as...

*Q54<sup>a</sup> : Bah je vais euh. Non les questions c'était surtout sur les adaptations euh que tu faisais avec lui donc euh tu me disais comme tu dois aussi t'occuper des autres tu peux pas euh...*

R54<sup>a</sup> : Ouais.

*Q54<sup>b</sup> : Comme tu disais des fois t'essaies de rester derrière lui pour euh... lui faire faire, comme t'as fait hier...*

R54<sup>b</sup> : Mais y a des fois c'est difficile, et des fois euh, des fois il fait pas d'atelier du tout, quoi. Enfin il est, bon, en même temps il profite de la classe quand même.

*Q54<sup>c</sup> : Il vagabonde, et enfin... il y a quand même beaucoup de matériel ici donc ça l'éveille à beaucoup de choses différentes.*

R54<sup>c</sup> : Oui, oui, et puis euh il est quand même au contact des autres, quoi.

*Q55 : Ouais. On n'a pas parlé de la motricité, parce que j'ai pas vu ce matin la motricité et je sais pas comment ça se passe...*

R55 : Euh... c'est pas mal ! Alors euh, il se débrouille en motricité euh globale. C'est bien, sauf que du coup, 'fin forcément, il a du mal à faire la queue derrière les autres, enfin c'est un peu mieux quand même.

Au parcours, bon il a tendance à aller à l'endroit où il veut aller, il fait le tour, il s'arrête, il refait le tour en sens inverse, 'fin voilà. Mais sinon, il se débrouille pas mal, hein.

*Q56<sup>a</sup> : Ouais. Et K. aussi il suit, ou... ?*

R56<sup>a</sup> : K..., K. il a un peu de mal hein.

*Q56<sup>b</sup> : C'est justement aussi pour ça que t'avais des soupçons.*

R56<sup>b</sup> : Oui K. il a énormément de mal en motricité globale. Là le parcours euh c'est compliqué. Euh, puis c'est pareil, il a du mal à suivre certaines règles, de rester derrière les autres, de faire la queue, d'attendre son tour, donc c'est un peu compliqué. Et puis euh... quand on fait... quand on fait des jeux collectifs euh..., là ils sont pas du tout dedans quoi.

*Q57<sup>a</sup> : Il y a pas d'interactions pour ça.*

R57<sup>a</sup> : Non. On a par exemple, on a fait un jeu avec des cerceaux, il faut qu'ils rentrent dans les cerceaux à un signal, euh L. il va le faire une fois et puis après il va faire autre chose : il va tourner dans la salle de jeu, il va...

K. euh... [bruitage buccal signifiant rien]. Je pense que l'objectif il l'avait pas bien saisi [en rigolant]. 'fin voilà euh, c'est pareil, il va dans un cerceau euh, alors il se focalise sur un cerceau donc si un autre enfant qu'est à sa place il est pas content donc il se met à pleurer, on a beau lui dire « mais tiens, il y en a un là ! » mais c'est pas le sien, 'fin voilà, donc ça c'est un peu compliqué.

[inspire] Et puis on a fait un autre jeu où je leur lançais plein de balles, il fallait qu'ils les ramènent. Donc là euh L., il court, il court, il court, [rapidement] il crie [rires] et K. il ramasse les balles mais il se les garde pour lui et il veut pas les redonner. [rires]

*Q57<sup>b</sup> : D'accord.*

R57<sup>b</sup> : Et un jeu aussi où ils ont, où un groupe d'enfant a une balle, ils doivent la donner à un camarade, donc là K. il garde la balle et il veut pas la redonner quoi ! Et puis L. euh pas la peine, [murmuré] 'fin euh.

*Q58<sup>a</sup> : Mmh. Ok. Et la motricité fine du coup ? je sais pas si tu fais du graphisme, sûrement.*

R58<sup>a</sup> : Euh, il a un peu de mal euh L. quand même en graphisme.

*Q58<sup>b</sup> : L il a du mal en graphisme et K. aussi du coup? [voix d'enfants car il est presque l'heure]*

R58<sup>b</sup> : Et euh, K. oui bah euh, rien qu'à tenir son feutre, quand on dessine, quand il dessine c'est un peu compliqué hein, le pinceau, c'est beaucoup 'fin

*Q58<sup>c</sup> : La prise palmaire.*

R58<sup>c</sup> : Bon, donc voilà.

*Q59 : Rien d'autre à ajouter ?*

R59 : Non, bah...

*Q60 : Je te remercie en tout cas, [elle rit] c'est vraiment gentil de t'être rendue disponible et d'avoir fait tout ça pour moi. [sourires]*

[alors que je m'apprête à couper, elle va chercher un classeur]

R61<sup>a</sup> : Euh bah j'peux te montrer juste euh tu vois c'est ça la page qu'elle a fait passer la maman

*Q61<sup>b</sup> : Ah oui, alors la mère a fait passer un message sur Facebook<sup>28</sup> [je lis] AVS en plus à hauteur de 15h par semaine donc mmh.*

R61<sup>b</sup> : Mmh. Mais en fait ça correspondrait euh, ça s'rait bien. Parce que comme euh, tu vois deux fois par semaine il va chez l'orthophoniste, ça comblerait le reste.

*Q 61<sup>c</sup> : Oui.*

R61<sup>c</sup> : Ça serait impeccable quoi.

*Q 61<sup>d</sup> : Oui ça serait bien pour lui*

R61<sup>d</sup> : Du coup il pourrait avoir les soins à l'extérieur, et à l'école il aurait juste son AVS, enfin il l'aurait tout le temps du coup.

---

<sup>28</sup> Un message présentant le diagnostic de son fils, et la situation actuelle (notification MDPH pour une AVS, et toujours aucun AVS désigné), en demandant si quelqu'un serait intéressé. Son message a été "partagé" plus de 750 fois, et 10 AVS ont postulé directement.

*Q61<sup>e</sup> : C'est ça, ça serait parfait. Pour essayer de travailler vraiment avec lui, le fixer un petit peu.*

R61<sup>e</sup> : Ouais.

Conclusion :

- *Bon bah j'espère que ça va se débloquer vite.*
- *Moi aussi.*
- *J'attends les nouvelles.*
- *Je te tiendrai au courant.*

## B. Entretien n°2 – retranscription intégrale

### Note :

Les mots tronqués sont signalés avec un tiret. Exemple : mo-

Les mots dits de manière ferme ou accentuée sont soulignés dans le texte.

M. désigne l'enfant concerné ;

V. désigne un enfant turbulent, au comportement violent ;

H. désigne la directrice ;

C. désigne l'ATSEM ;

B. désigne la binôme de l'enquêtée ;

E. désigne une élève de la classe ;

X. désigne un élève de la classe.

DATE : mercredi 7 décembre.

Durée de l'entretien : 33 minutes

Je demande à l'enquêtée si elle accepte d'être enregistrée. La surprise passée, elle semble légèrement embarrassée. Je lui garantis l'anonymat des données. Elle précise « *parce que bon après tu te dis euh si c'est pour qu'après on vienne te voir euh...* ».

Je la rassure encore une fois, et commence l'enregistrement et l'entretien.

Q1<sup>a</sup> : *Donc pour commencer, est-ce que tu peux te présenter, expliquer un peu ton parcours... euh voilà.*

R1<sup>a</sup> : D'accord.

Q1<sup>b</sup> : *En sachant juste que ça ne va pas être un questionnaire, donc si t'as envie de partir sur autre chose, t'es, t'es libre...*

R1<sup>b</sup> : [du tac au tac] Ouais ouais ouais.

Q1<sup>c</sup> : *Moi j'ai juste des thèmes à respecter donc peut-être que je te poserai des questions mais le but c'est d'échanger,*

R1<sup>c</sup> : D'accord, ok.

Q1<sup>d</sup> : *C'est pour ça que je le fais en enregistrant aussi...*

R1<sup>d</sup> : Alors euh, c'est bon ? Donc je m'appelle Agnès [théâtralise], j'ai 42 ans, donc moi c'est une reconversion professionnelle. Avant je travaillais en entreprise, je m'occupais de l'export au sein d'une petite PME. L'entreprise a... donc a été euh... mise en liquidation et donc euh

bah j'avais l'envie depuis un petit moment de... changer de métier, à... la quarantaine approchant euh, voilà ! Donc c'était l'occasion, donc j'ai bossé le concours et puis euh... bah ça a passé ! [contentement] Et euh... donc j'ai été nommée euh... à [ville] en... maternelle donc euh petite section-moyenne section, dix-huit petits, huit moyens. Euh donc je te l'expliquais<sup>29</sup> euh, moi j'avais pas du tout euh... 'fin la maternelle c'est pas une classe qui me... qui m'attirait [inspire] donc euh, mais bon on y prend gout et puis euh... [inspire] mais ça reste assez difficile quoi les petits euh... pour la gestion du groupe ça reste assez compliqué quoi. [pause. Claquement de lèvres]

R2<sup>a</sup> : Et dans notre classe, on a donc un petit euh... qui a priori présente des troubles euh... [réfléchit] autistiques, et on a beaucoup de difficulté à le gérer au sein du groupe. Not'..., voilà, notre principal problème j'dirai c'est la sécurité, la sienne et celle de ses camarades. [inspire] Voilà sur ma présentation, j'sais pas si y avait d'autres choses que tu...

Q2<sup>b</sup> : *Bah, c'est comme tu veux. Là t'as déjà commencé à parler de l'enfant, si tu veux on peut continuer là-dessus justement. [Ouais] me dire un petit peu bah les étapes, parce que tu me dis « troubles » [hésitant] et tu sais pas me dire, donc euh ça en est où, qu'est-ce qui s'est passé...*

R2<sup>b</sup> : [inspire] Alors donc euh, sss, là moi, en fait c'est vrai qu'on n'est pas médecin donc euh on peut pas s' permettre de poser des mots comme ça, sans. Alors y a eu euh... dès le dé-, assez vite on a euh, on a vu avec nos collègues donc avec la directrice et l'équipe éducative pour voir quelles démarches il fallait faire parce que on savait pas comment gérer le, le problème. [inspire] et euh... notre très vite on s'est rendues compte que il faudrait une AVS, pour gérer cet enfant, parce que là il ne rentre dans aucun... apprentissage, aucun... On n'arrive pas à le faire participer à des ateliers, y a un problème de concentration. Il faut, on s'est assez vite rendues compte qu'il fallait au moins une personne avec lui constamment pour qu'i rentre dans les apprentissages. Ensuite même pour les, même pour la gestion euh avec ses camarades, gestion du groupe, pour euh, parce qu'il est assez violent, j'pense que tu as vu 'fin il peut taper, pousser euh. Donc euh, nous on doit, soit l'enseignant soit l'ATSEM, être constamment euh... surveiller c'qu'i fait et y a le reste du groupe à gérer donc ça c'est compliqué. Donc euh... en fait la question c'était bah, quelles démarches il fallait faire. Donc on a, avec l'équipe éducative euh on a fait intervenir le médecin de la PMI<sup>30</sup> [inspire], et euh la psychologue scolaire qu'est intervenue, j'dirai en fin de première période... [pause. Inspire]. On... a mis aussi, on en a discuté assez rapidement avec les parents. Alors les parents n'étaient pas euh dans le déni

---

<sup>29</sup> à la récré

<sup>30</sup> PMI : Protection Maternelle et Infantile

j'dirais, mais ils attendaient euh... Euh, donc c'est B. surtout qu'avait eu affaire à eux au départ parce que c'est elle qu'a pris la première période, et les parents... donc euh bon elle a eu la maman en pleurs, hein, faut, faut le dire hein, elle t'expliquera ça mieux, mais qui disait « ouiii, on nous dit que notre enfant est autiste », 'fin... qu'ils..., ils avaient des réflexions comme ça en fait. Je pense que les parents se disaient « on va le mettre à l'école, y a beaucoup de choses qui vont se déclencher ». Et nous au départ, c'est vrai qu'assez vite on les a, 'fin euh on a demandé à voir les parents parce que y avait aucun mot qui sortait en fait, que des sons, que des p'tits « mmh mmh mm ». Euh, là, il parle un p'tit peu plus maintenant, il fait des sons plus longs, 'fin, ça r'ssemble plus...

Q3 : *Il dit « non » !*

R3 : Oui, ça c'est nouveau ça. Ça c'est depuis une semaine. Jusque-là il disait aucun mot quoi ! [inspire] euh, par exemple, il y a des choses qui nous ont surprises, donc là, quand les parents arrivent par exemple, je leur demande d'attendre, et c'est moi qui les appelle. Et donc une fois 'fin i... i... mm... sa mère arrivait, moi j'l'avais pas vue et il me montrait, mais ça m'surprenait i... j'me dis il dit même pas « maman » [insiste] quoi ! tu vois. Donc là on s'disait mince quoi, son niveau du langage y a quand même un, y a un blocage quoi. [pause. Inspire.] Ou alors une autre fois, dans la récréation, ça c'était les premières semaines, nos premiers constats, il était tombé, bon, pis la façon dont il était tombé j'me suis dit, bon i pleurait pas, i va se relever quoi. Et au bout de deux-trois minutes, j'le vois dans la même position, et là j'me suis dit « mince euh, il est bloqué, mais il m'appelle pas quoi ! i fait même pas un son "eh eh", 'fin, y a ri... pas d'son qui sort quoi ! ». Donc ça c'est des choses quand même assez étonnantes quoi, on se dit euh... Euh donc après on a demandé aux parents au niveau du langage, 'fin comment ça s'passait à la maison. Donc ils noyaient un p'tit peu le poisson... et apparemment c'était « oui bah notre médecin nous a dit qu'il était un p'tit peu feignant, comme on comprenait c'qu'il disait, comme euh avec ses signes et tout ça on comprend c'qu'il dit, c'est un peu d'vot' faute les parents, il faut qu'il dise les choses et, et là vous... vous... [cherche] vous exé-, 'fin, faites ce qui vous demande, mais laissez-le parler quoi. Donc i mettait ça un p'tit peu sur ce plan, ce côté un p'tit peu feignant, et j'pense qu'ils étaient un peu euh... ils se disaient, un peu dans le déni on va dire, l'école va dé-, tout va se déclencher, tout va... le langage euh, la socialisation, tout va s'mettre en place quoi. [inspire] Donc euh, il a fallu euh, en fait cette première période pour qu'ils euh, comprennent qu'y avait... autre chose. Donc nous on a jamais, prononcé le mot « autisme », nous on l'a jamais prononcé, et même en réunion, avec la PMI médecin, euh... [réfléchit] ça on s'est réunis une première fois sans les parents, même ce mot n'a jamais [rire

esquissé] été prononcé. Ça ça m'surprend quand même. [avec assurance] Euh même entre nous on l'a pas prononcé quoi.

Q4<sup>a</sup> : *Mais y a pas de diagnostic qu'a été posé ?*

R4<sup>a</sup> : Non. Non non. Euh donc il a, il a rencontré euh le médecin.

Q4<sup>b</sup> : *En individuel ou... ?*

R4<sup>b</sup> : Oui, ouais ouais, elle l'a pris, et ensuite là, la psychologue scolaire là elle est venue l'observer deux fois, une fois avec B., et moi elle est venue euh, [réfléchit] c'était quand euh..., vendredi dernier. Et le soir, on faisait une deuxième réunion avec euh les parents [inspire]. Donc à la fin d'la première période on avait convenu qu'il venait trois matinées par semaine. Parce que bah pour nous c'était plu... gérable en fait, [inspire] et euh... j'avoue moi j'espérais que... Parce qu'on s'disait il a, la vie en communauté ça doit être pénible pour lui donc ça doit l'exciter, le rendre nerveux, le rendre agressif, et puis en fait malheureusement on n'a pas vu de changement quoi. Le fait de passer à que trois demies... matinées<sup>31</sup> y'a pas de changement quoi, de c'côté-là. [inspire] Par contre euh [fermement] donc moi, à la fin d'la, 'fin quand y avait B. [réfléchit], il s'est fait opéré. Donc apparemment des oreilles, y avait une oreille où il entendait plus. Les parents s'en était pas aperçu, donc il a été opéré en urgence, sinon il allait perdre apparemment touteee, toute l'audition, [inspire] et c'est depuis cette opération là il est revenu qu'il fait plu<sup>s</sup> de sons. Donc je pense que la parole ça va p'têtre se... mettre en place.

Q4<sup>c</sup> : *Ah oui, c'est chouette.*

R4<sup>c</sup> : Il avait des soucis apparemment euh d'audition. Donc ça ça devrait se, peut-être se, mettre en place. [Inspire. En réfléchissant] ce qui a été convenu aussi lors de la première réunion avec les parents, euh, comme on aménageait son temps scolaire à trois matinées, il a été aussi euh... on a proposé aux parents un centre sur Dieppe qui s'appelle Les Petits Vikings<sup>32</sup>, et c'est un centre, donc on parle toujours pas d'autisme [mimique faciale], mais pour enfants à troubles euh, 'fin problèmes de concentration, euh troubles un p'tit peu euh... sociaux on va dire de communication. [inspire] Donc c'est un centre qui doit accueillir maximum dix enfants, y a cinq adultes euh, 'fin, un adulte pour deux enfants. Donc i sont, et ça vient d'ouvrir, et M. a dû inaugurer euh le premier jour euh la semaine dernière, il était tout seul avec, donc au sein de l'établissement. Et euh, donc apparemment i, y a des choses qui vont se mettre en place et c'est vrai que, je sais pas si au niveau du langage c'est lié à cette première visite, je pense pas, je pense que c'est lié au niveau de, de l'oreille en fait.

---

<sup>31</sup> En fait, demi-journées

<sup>32</sup> Cf. lien vers deux articles journalistiques en ligne mentionnant l'ouverture de ce centre pour plus d'informations.



[inspire] Donc euh, alors le souc', alors là il va huit heures par semaine, deux fois quatre heures, le souci qu'on rencontre c'est que... au départ les parents voulaient le mettre seize heures, mais il y a un problème de financement. Parce qu'il faut savoir que les parents là, comme il vient plus à l'école, faut qu'ils payent la nounou plus longtemps. Donc i's retrouvent à payer la nounou..., beaucoup plus..., et euh, c'est huit heures euh, dans ce centre Les Petits Vikings. Donc là i, même un moment-là l'autre fois on a voulu à la réunion diminuer encore son temps de scolarité, mais là financièrement les parents euh... parce que s'il vient pas là, faut qu'il soit chez la nounou ou aux Petits Vikings. Et là ça, ça passait pas quoi. Donc quelque part on s'trouve, nous on sait pas gérer, mais on s'trouve à, à gérer pour le moment euh, faute de moyens financiers. Alors qu'i pourrait, parce que l'idée ça s'rait quand même qu'il y aille beaucoup plus, j'pense qu'il ferait beaucoup plus de progrès au sein de cette structure *Les Petits Vikings*, pour ensuite intégrer, réintégrer l'école, et avec une AVS quoi. Parce que là euh... [pause] je sais pas trop ce qu'on lui apporte en fait pour le moment quoi. Je sais pas trop. [claquement de lèvres] Donc euh... voilà. Ça c'est un problème de... de financement euh... [inspire – pause]

Q5<sup>a</sup> : *Ok donc justement, juste pour revenir du coup sur le diagnostic, y'a aucun diagnostic de quoi que ce soit qui a été posé par le médecin alors, il a pas de fait de test ou... Ou par la psychologue, parce que la psychologue est habilitée aussi à faire les diagnostics. Ce sont des tests spécifiques en fait.*

R5<sup>a</sup> : Ecoute euh, il faudrait que je te donne mon numéro parce que pour moi, alors attend je vais rechercher [en se levant], pour moi le diag- 'fin, on n'a pas posé, je n'sais pas en fait euh, moi j'ai pas eu de ret- j'ai pas eu de dossier, et c'est bête H. est partie. Euh j'ai pas eu de doss- j'ai pas eu de retour d'écrit de la part du médecin ni de la psychologue, la psychologue est venue vendredi, elle devait faire son rapport, là elle l'a pas encore fait. Donc euh, pour l'instant moi j'ai pas de... d'écrit. Disons euh, qu'il est diagnostiqué autiste quoi.

Q5<sup>b</sup> : *Oui, ça risque de prendre encore du temps. Il faut qu'elle le voit en individuel et puis, ça se confirme un diagnostic.*

R5<sup>b</sup> : Oui, j'pense que ça prend du temps. Et ensuite, après là, c'qu'on doit faire, c'est un dossier au CAMPS [pause] et euh à la MDPH. Mais pour moi c'est pas encore posé le diagnostic. [pause] C'est pas euh., 'fin c'est en cours. Là l'idée c'est de tout accélérer, euh faire, pour être sûr qu'en septembre il ait une AVS, euh nous on se fait pas trop d'illusions, j'pense qu'on n'en n'aura pas quoi.

Q5<sup>c</sup> : *Ah, pour cette année ?*

R5<sup>c</sup> : Ouais.

Q5<sup>d</sup> : *Bah non, parce qu'il faut déjà le temps que la reconnaissance MDPH arrive...*

R6<sup>a</sup> : Donc euh, alors attend [en cherchant]. Je vais quand même voir ce que j'ai eu comme document... [cherche]. Non, on n'a que ça. C'est le compte-rendu de la première réunion, si tu veux regarder.

Q6<sup>b</sup> : *Oui, on va continuer l'entretien, je regarderai après.*<sup>33</sup>

R6<sup>b</sup> : Oui faut que je le garde. T'en veux une copie ou... ?

Q6<sup>c</sup> : *Non, bah faut que je regarde, je sais pas, on verra. On continue, je ne veux pas prendre trop de ton temps.*

R7<sup>a</sup> : Donc euh là euh voilà, voilà : l'idée c'est de... d'accélérer vraiment le dossier pour aussi que les parents aient des aides financières parce que pour l'instant ils avancent tout. Donc l'idée c'est qu'ils aient des aides financières pour peut-être le mettre un p'tit peu plus dans cette structure *Les Petits Vikings* quoi.

Q7<sup>b</sup> : *Qui est payante ?*

R7<sup>b</sup> : Qui est payante. Ouais. Mais qui a l'air vraiment très très bien pour euh les enfants euh qui ont ce type de problèmes. Ça a l'air vraiment super. Mais euh... Donc là, ils se sont proposés euh de venir aussi nous rencontrer. Donc peut-être pour nous donner des éléments.

Q7<sup>c</sup> : *Les Petits Vikings ?*

R7<sup>c</sup> : Oui, le directeur. Pour venir peut-être nous donner quelques éléments, comment faire quoi.

Donc là on a mis en place, 'fin moi j'ai mis en place quand je suis revenue, la semoule, donc là on a réussi, c'est la première fois où on arrivait à le, à le faire tenir, à ce qu'il reste 10 mn, peut-être 10 mn sur un atelier quoi. Sinon c'est une minute, deux minutes quoi. On a fait des fois quelques fois de la peinture au rouleau, il fait trois-quatre coups et c'est tout quoi. Mais on n'arrive pas à... [inspire] Alors ce matin euh, le parcours, c'est une des choses qu'il fait encore, il participe. Il a quand même participé. Le parcours de motricité, il participe quoi. Euh, en motricité on arrive quand même à le faire participer mais après euh en classe c'est compliqué ! [Oui.] [inspire] donc euh... [Parmi les autres, c'est sûr...] Ouais.

Q8<sup>a</sup> : *Juste une question sur les Petits Vikings avant d'oublier, qui est-ce qui t'a donné ce contact ?*

---

<sup>33</sup> Ce document était un compte-rendu très bref de la décision de la première réunion.

R8<sup>a</sup> : C'est donc euh [réfléchit] soit le médecin, soit la psychologue scolaire. Ça s'rait bien euh le médecin de la PMI. Qui avait connaissance de l'ouverture de... donc ça tombait super bien quoi, de ce centre. Donc euh. Après je connais un autre contact, si tu fais quelque chose sur l'autisme, Yerville, tu connais peut-être ?

Q8<sup>b</sup> : *Dis-moi le nom...*

R8<sup>b</sup> : C'est euh... l'association des parents c'est Bébé Bulles, et sinon c'est euh Skinner, le centre Skinner à Yerville. Ça c'est super. Euh le monsieur s'appelle Sébastien Blot.

Q8<sup>c</sup> : *D'accord.*

R8<sup>c</sup> : Alors lui il a créé ce centre, c'est tu sais la méthode euh basée sur la méthode du béhaviorisme, je sais pas si... Et donc, son fils est autiste et euh, bah il a tout quitté, son boulot pour créer ce centre avec des éducateurs spécialisés euh. Et j'ai, je connais une personne dont le fils était atteint d'autisme, mais à un stade très très grave quoi [inspire] donc il pouvait pas du tout être scolarisé, et elle s'est battu battu battu pour qu'il puisse rentrer dans ce centre, il y a très peu de places, les places sont chères mais euh c'était une maman hyper dynamique qui faisait plein de choses et qui s'est bien battue, qu'a eu une place pour son fils, et sa vie à, à elle, et à son fils a été transformée quoi. Parce que... il y a un travail qui est fait quoi. Ils réapprennent tout, toutes les bases et c'est formidable quoi. Moi je l'ai vu se transf-, j'ai vu la maman se transformer quoi. C'est euh. [bruit de bouche montrant l'admiration]. Et j'me dis euh, j'pense que voilà, c'est la solution c'est ça quoi. C'est vraiment des centres comme ça. Là en classe comme ça, sans aide, je sais pas ce qu'on, je sais pas ce qu'on fait de bien quoi, je sais pas ce qu'on leur apporte quoi. [claquement de bouche – petit sourire] Alors surtout là, en débutant euh...[petit sourire] Je sais pas si une, un professeur plus, je pense qu'un professeur plus expérimenté euh serait déjà un p'tit peu déchargé, parce que moi j'suis que dans la gestion de groupe quoi, 'fin [souffle] c'est déjà difficile, donc là euh, j'avoue que j'm'en occupe euh... très peu quoi, de M. [soupir – petit rire].

Q9<sup>a</sup> : *Tu fais ce que tu peux hein ?!*

R9<sup>a</sup> : Donc euh, je trouve que c'est, entre guillemets c'est du massacre quoi. On veut l'inclusion mais euh, pour lui 'fin c'est, c'est... j'trouve que c'est la misère. C'est la misère quoi. Pour nous c'est la misère, pour les ATSEM c'est la misère. Pour les parents quoi c'est dur parce que bah on leur dit que leur fils est violent avec les autres, que sa sécurité c'est compliqué, 'fin... [inspire] Je trouve qu'il y a une certaine hypocrisie [petit rire] du système quoi. Et puis première année de maternelle bah, [bruit de bouche signifiant "rien"], débrouillez-vous quoi.

Q9<sup>b</sup> : *Ah bah oui, bah là vous êtes en première ligne donc euh...*

R9<sup>b</sup> : Voilà. [conclusive] Donc euh... voilà !

Q10<sup>a</sup> : *Et les autres élèves, les autres parents ?*

R10<sup>a</sup> : Alors on a eu, ouais on a eu ça à gérer, donc ouais c'est vrai [réfléchissant], cette partie-là. Des parents qui... bah qui se plaignent quoi ! Donc il y a des parents qui cherchent à savoir si ce que dit leur enfant est vrai donc euh je dis euh, ils me citent deux prénoms hein, M. et V., donc je dis « effectivement euh voilà, on essaie d'assurer euh, bah c'est notre rôle, on surveille, c'est vrai qu'on essaie d'assurer la sécurité de tout le monde. On a eu des parents, 'fin deux, deux parents d'élèves qui voulaient faire une pétition, donc là, H. a pris le relais pour calmer un p'tit peu tout ça. On a des parents qu'ont essayé d'appeler l'inspecteur. Pour court-circuiter tout ça. Mais on a expliqué qu'y avait des démarches à suivre, que y avait un diagnostic à faire, que ça passait par la MDPH et tout ça, mais bon ils voulaient rien savoir, ils appelaient tous les jours l'inspecteur. Bon l'inspecteur a, leur a pas parlé en direct, leur a dit de que ça passait par l'école. Mais il nous soutient, il sait que c'est une situation urgente. Mais je crois que ça va pas changer grand-chose quoi. [pause]

Q10<sup>b</sup> : *Oui donc pour vous c'était une difficulté en plus que les parents s'en mêlent ou... sur le moment...*

R10<sup>b</sup> : Bah c'est-à-dire que on savait quand même que de toute façon y avait tout un process-à respecter, qu'ils pouvaient faire c'qu'ils voulaient. Mais c'qu'étaient surprenant c'est qu'ils y a des parents qui sont enseignants, ptêt dans le second degré, mais ils connaissent très bien le système quoi !

Q10<sup>c</sup> : *Et qui voulaient faire cette pétition ?*

R10<sup>c</sup> : Oui, ouais. Ouais, ouais. Bon, ça n'a pas eu lieu, ils se sont calmés parce que... on leur a, nous on leur a parlé, on... 'fin la directrice, ..., on a essayé de les calmer. Mais il y a encore peu de temps, B. t'en parlera, elle a eu affaire à ces personnes-là quoi.

Q10<sup>d</sup> : *D'accord, oui. Bah oui ça arrive... donc ils voulaient que... il vienne plus en classe, c'est ça ou... ?*

R10<sup>d</sup> : Oui, oui oui. Ou alors qu'il ait une AVS ? je sais pas bien c'qu'ils... parce que c'est plus B. qui les a eu. [inspire] Mais euh... après bon. [pause] J'comprend aussi. 'fin y a des parents qu'avaient peur aussi que leur enfant euh, qu'il y ait une phobie scolaire qui s'installe aussi quoi. Mais bon, c'est vrai que M. a pris en grippe quelques enfants donc on a bien fait attention, notamment la pauvre petite E. [sourire], donc on a bien fait attention euh... on essaie quoi. De faire attention. [claquement de lèvres]

Q11<sup>a</sup> : *Mais euh, chez les enfants, euh en classe, t'entends des choses ou ?*

R11<sup>a</sup> : Alors des fois y'a un p'tit peu euh... là c'matin [sourire] y'a X. qui me dit « ah euh M. a dit un gros mot ». J'ai dit « bah non j'crois pas, là j'pense que c'est pas possible ». Des fois il y a eu un p'tit peu ce... on essaie de lutter contre ça. Mais de dire euh « ah mais c'est M., c'est arrivé c'est M. », et M. il était pas là quoi. Donc euh là on leur fait bien remarquer. Euh on essaie de faire comprendre aux enfants que M. est différent donc parce que M. il est tout le temps devant. Euh quand on est en rang euh j'veux pas qu'ils dépassent, bon M. s'il est devant, « ah mais M.... ! ». Donc on explique : M. c'est différent, il est plus petit, on le laisse euh, voilà. Les enfants là euh, ont bien compris que voilà, M. on le gère différemment quoi.

Q11<sup>b</sup> : *Oui, moi de ce que j'ai observé ce matin, ils ont compris et...*

R11<sup>b</sup> : Ils ont compris voilà.

Q11<sup>c</sup> : *Il y a aussi parfois la dimension de protection quand même qui s'installe... ou on va lui tenir la main ?*

R11<sup>c</sup> : Les moyens voilà, ils, voilà. Ils essayent un petit peu... on essaie avec les moyens. Mais des fois les moyens sont pas toujours euh... 'fin bon on a des moyens qui sont quand même, qu'ont du caractère, donc 'fin des fois ils vont le prendre. Ya des moments câlins, j'sais pas si tu as vu, M. fait aussi des câlins, quelques fois.

Q11<sup>d</sup> : *Qui peuvent se transformer en... serrage forcé.*

R11<sup>d</sup> : A un moment, ouais. Ouais, ouais. Donc euh, avec les moyens ça ça va encore, parce qu'ils arrivent quand même à se... libérer et puis ça va quoi. C'est avec les plus petits faut quand même faire attention quoi. [inspire] Et euh... bon. [pause] [murmure] Oui ça reste... [souffle, petit rire] compliqué quoi !

Q12<sup>a</sup> : *On parlait de la motricité, c'est vrai que c'est un moment euh, pas facile à gérer quoi...*

R12<sup>a</sup> : Ouais, ouais ouais.

Q12<sup>b</sup> : *Les parcours, les, les choses comme ça, y'a, parce que là euh... [petits rires communs]*

R12<sup>b</sup> : Euh, j'avoue qu'en terme de... chu pas constamment sur lui quoi, fin tu vois en terme de sécurité euh... on ç a c'est bien, on a du matériel euh, mais t'es pas à l'abri là sur la construction qu'y ait, voilà, qu'il y ait une chute ou... ça reste quand même euh compliqué.

R13<sup>a</sup> : [inspire] Alors même là, maintenant c'est fini, mais au départ, on fermait dans la classe. Là c'est, il se sauve plus quoi. Il y a eu toute une période où on fermait tout à clé quoi. On fermait à clé quoi. On était obligé. [pause] D'ailleurs les parents t'exp-, 'fin les parents expliquent que quand ils font la cuisine, il est dans le salon, il y a une barrière pour pas qu'il

vienne se brûler euh... chez eux, ils ferment tout, pour pas qu'il se sauve quoi. Mais là on a..., 'fin c'est fini cette période. Bah d'ailleurs c'était pas pratique quoi, quand y en a qui voulaient aller aux toilettes et tout euh. Donc là c'est, c'est fini cette période.

Q13<sup>b</sup> : *Oui parce que là ce matin au contraire, il s'est précipité vers la porte et t'a cru qu'il allait sortir. [Oui.] Et au contraire il voulait aller fermer. Et ce matin il voulait fermer aussi l'autre porte.*

R13<sup>b</sup> : Oui. Dès l'dé-, en fait au départ on s'est aper-, c'est les premiers signes... les portes il avait, au départ il avait un problème avec les portes quoi. Il fallait qu'il ferme ou qu'il ouvre les portes quoi. Ça ça nous a intriguées.

Q13<sup>c</sup> : *Il était fixé là-dessus ?*

R13<sup>c</sup> : Ouais. Dès qu'il y avait une porte euh... mmm. C'tait tu vois les, les premiers signes, parce qu'au départ, si tu veux on n'a pas euh, c'était pas comme ça hein. Il découvrait tout ça donc euh, [inspire] J'pense que c'est au bout de trois-quatre jours. J'me rappelle plus. On se souvient plus mais euh...

Q14<sup>a</sup> : *Bah non, c'est sûr !*

R14<sup>a</sup> : [claquement lèvres. pause] Donc euh. Mais au départ on a bien vu euh, on a bien vu, on a noté qu'il parlait pas, 'fin son, son regard. On a vu qu'il nous regardait quand même. Parce que l'autisme je sais pas si, si on croise toujours le regard ?

Q14<sup>b</sup> : *Mmm bah c'est pour ça je te demande par rapport au diagnostic etc.*

R14<sup>b</sup> : Ça ça nous faisait douter en fait.

Q15<sup>a</sup> : *Ouais, il est beaucoup en interaction avec les autres. Après c'est...*

R15<sup>a</sup> : Parce qu'il est. Il est en interaction, il est dans le contact, y a le regard, il comprend tout ce que tu dis...

Q15<sup>b</sup> : *Il comprend très bien j'ai l'impression.*

R15<sup>b</sup> : Il comprend très bien, il comprend tout !

Q15<sup>c</sup> : *Et il sait très bien se faire comprendre avec ses gestes.*

R15<sup>c</sup> : Oui. [inspire] Donc tu vois alors, alors est-ce que c'est de l'autisme je sais pas.

Q15<sup>d</sup> : *Alors moi je ne suis pas non plus médecin [petit rire] ça c'est sûr, donc en fait euh, normalement il y a une triade euh voilà, il y a les interactions etc, les stéréotypies, comme tu dis [elle soupire] tu vois là c'était les portes par un moment [oui] maintenant je sais pas si vous en avez trouvé une autre, une fixation sur quelque chose...*

R15<sup>d</sup> : C'était surtout les portes quand même. Et puis après bon cette euh, alors cette violence normalement c'est peut-être lié au fait qu'il ne parle pas quoi.

Q15<sup>e</sup> : *Peut-être...*

R16<sup>a</sup> : Alors est-ce que tout ça ça va, euh tout peut évoluer quoi, si il va aux Petits Vikings euh... bon huit heures c'est déjà pas mal, plus ça serait mieux, euh... bon. Est-ce que les choses vont se mettre en place ?!

Q16<sup>b</sup> : *Voilà, moi j'en suis sûre. 'fin là c'est sûr, c'est la Petite Section, vous vous avez le nez dans le guidon donc vous avez l'impression que c'est très compliqué mais d'extérieur c'est particulièrement un problème de comportement, et effectivement le fait qu'il soit noyé dans le groupe, peut-être que lui aurait besoin d'être plus au calme, [ouais] de reprendre les bases etc, et je pense qu'il peut évoluer rapidement, parce qu'il a les facultés à comprendre quand même...*

R16<sup>b</sup> : Ah il comprend tout.

Q16<sup>c</sup> : *Et à se faire comprendre. Il va quand même vers les autres, [ouais] il peut faire plein de choses, il est pas malhabile de ce que j'ai vu [ouais], dans le parcours de motricité il était pas gauche du tout non plus [oui, ouais, ouais]. Il est brusque [oui], ça c'est sûr, mais...*

R17<sup>a</sup> : Nan c'est un problème de comportement. Mais c'est pour ça qu'on est un p'tit peu euh... c'est désolant quoi, parce que y aurait quelqu'un avec lui [pause], j'pense qu'il rentrait dans plus de choses quoi.

Q17<sup>b</sup> : *Oui parce qu'en fait il a besoin d'être posé et qu'on puisse rester aussi euh [oui], je pense, à lui dire « non ». 'fin quand on lui interdit ou qu'on l'autorise à faire quelque chose il faudrait pouvoir rester et s'assurer que la consigne est suivie... [oui] alors que là bah comme vous devez aller voir les autres bah parfois vous dites « tu restes là » et deux secondes après il s'en va. [oui] et je pense qu'il a besoin vraiment d'un cadre. 'fin moi de ce que j'ai ressenti euh, parce qu'on reste avec lui euh c'est plus facile effectivement, [oui] ça se voyait. Bon après, après à voir du coup au coin regroupement par exemple...*

R17<sup>b</sup> : C'est un peu compliqué, là il tape et tout. Euh j'vois en vidéo, quand il pleut on va en vidéo, il tient pas hein. Là mercredi on fait une sortie<sup>34</sup>, on a demandé aux parents ils ont dit « nan nan c'est pas possible » quoi ! Chez lui il regarde pas la télé, il tient pas plus de deux minutes quoi. [pause] Tu vois c'est... il y a un problème de concentration donc ça ils vont peut-être arriver à le travailler... je... ça va...

Q17<sup>b</sup> : *Ça se travaille en plusieurs étapes. [ouais] C'est sûr que si c'est deux minutes, il va falloir travailler cinq minutes...*

---

<sup>34</sup> Sortie pour aller poster la lettre au Père Noël, trajet de cent-cinquante mètres aller-retour.

R18<sup>a</sup> : Mais là, une classe de 26, comment tu veux... avec des, 'fin petits et tout euh... ?! Donc on se sent assez désarmé quoi. Et C.... elle est pas, elle le dit quoi « chu pas AVS quoi, chu ATSEM ! ».

Q18<sup>b</sup> : *Elle le dit mais elle fait tout ce qu'elle peut. [oui] ça c'est chouette d'avoir un, une bonne ATSEM c'est sûr...*

R18<sup>b</sup> : Bah oui oui mais elle elle se fatigue. 'fin là on respire quand même un p'tit peu quoi mais euh. [pause]

R19<sup>a</sup> : Moi j'en cauchemardais quoi ! parce que c'est 'fin, sss [inspire] la tension qu't', y avait toutes les récréations 'fin c'était euh [inspire], le fait tu vois de taper les autres parce que tu savais qu't'avais les parents qui râlaient et tout quoi ! [grande inspiration/expiration] c'était épuisant quoi ! épuisant quoi, parce que c'était et la classe, et la récréation<sup>35</sup>, tout le temps, tout le temps. épuisant quoi. Plus euh, bah là euh, le stress de démarrer quoi un nouveau métier et tout. Gérer le groupe c'était euh... épuisant quoi.

Q19<sup>b</sup> : *Tu me disais tout à l'heure ça t'a fait un p'tit peu douter du coup ?*

R19<sup>b</sup> : [inspire] Euh honnêtement là je pense que si on n'était pas arrivé à trois matinées par semaine euh... si ça continuait comme ça je sais p, 'fin je sais pas si j'aurais tenu quoi. Je sais pas. C'était euh. Fiou [souffle], c'était costaud quoi. Tout, ça faisait trop quoi. Un nouveau métier euh, des petits euh<sup>36</sup>. Plus on en avait un là voilà qui, 'fin tous les jours y avait accident, donc en plein atelier, C. partait pour le changer et tout quoi. Donc c'était bah tu restais avec la classe et M. euh... c'était en début d'année quoi en plus euh, là y a des choses qui se sont misent en place, j't'explique pas le début d'année quoi !

Q20<sup>a</sup> : *Oui déjà ça va là en terme de soutien dans ton équipe euh, t'as du soutien quand même dans, chez les autres profs euh...*

R20<sup>a</sup> : [inspire, hésitante] Oui, oui... mais euh bon il est dans notre classe quoi, 'fin tu vois euh...

Q20<sup>b</sup> : *Mais y a pas, ça arrive pas du relais par exemple... ?*

R20<sup>b</sup> : Pas tellement, pas tellement, 'fin puis peut-être qu'on le fait pas assez. Euh des fois on a une stagiaire ATSEM qui vient quoi, donc quand elle est là, là tu vois les deux semaines elle était pas là, j l'ai la dernière semaine quoi. Quand M. est là, elle vient là quoi.

Q20<sup>c</sup> : *D'accord.*

R20<sup>c</sup> : Ça aide un petit peu quoi mais, [claquement de lèvres].

---

<sup>35</sup> Dans cette école, les petits sont dans une partie séparée de la cour, donc leur maîtresse doit les surveiller à chaque récréation.

<sup>36</sup> Cette enseignante ne voulait pas avoir des élèves de maternelle.



Q21<sup>a</sup> : *Et euh, au niveau de l'ESPE, parce que t'as quand même un suivi ESPE donc euh les formateurs...*

R21<sup>a</sup> : [inspire] euh... Notre tutrice terrain elle a essayé de voir un peu si dans l'équipe pendant les ateliers ils pouvaient nous prêter leur ATSEM juste une demi-heure et tout, elle a essayé d'appuyer là-dessus mais euh... Elles en ont besoin aussi, quoi. Donc euh...

Q21<sup>b</sup> : *Mais ils avaient pas d'autres idées en particulier ?*

R21<sup>b</sup> : Nan, nan. Euh, on n'a pas eu de conseil plus... que ça pour sa gestion quoi.

Q21<sup>c</sup> : *Le tuteur ESPE non plus, 'fin personne ne vous a donné des retours ?*

R21<sup>c</sup> : Le tuteur ESPE j'ai Mme X.<sup>37</sup> donc moi j'lui en n'ai pas parlé quoi. Elle l'a vu remarque, elle l'a vu quand elle est venue, mais euh... non y'a pas de, 'fin j'ai pas eu de conseils comme ça qui sont venus. On n'en n'a pas eu non. [inspire]

Q22<sup>a</sup> : *Ok. Et le fait d'être en binôme du coup ?ça, qu'est-ce-que ça fait ?*

R22<sup>a</sup> : Pour euh M. ?

Q22<sup>b</sup> : *Ouais pour M., pour vous aussi par rapport à la gestion du coup du groupe et de M., 'fin, je sais pas si ça...*

R22<sup>b</sup> : Euh bah j'dirai que... en binôme euh... ça, ça se passe bien, les enfants j'pense que... la rotation ça a pas l'air d'les perturber beaucoup, à chaque fois ils sont contents quand euh celle qui était à la fac revient, prend le relais ils sont contents. Quand on fait la journée de tuilage bah je pense qu'ils sont contents de retrouver celle qui était pas là, à chaque fois il y a un accueil super, les enfants j'les sens pas trop... perturbés. M. euh, non, j'ai pas l'impression, j'ai l'impression qu'il a le même comportement avec B. qu'avec moi, donc euh...

Q22<sup>c</sup> : *Ah oui nan ça c'est sûr c'est pas contre toi ! [petits rires]*

R22<sup>c</sup> : Nan nan après je, après est-ce que ça un impact, je... nan, je sais pas trop te dire. Tu vois même euh la classe elle-même, ce changement de professeur est-ce que ça les...

Q22<sup>d</sup> : *Après vous avez mis en place les même bases, vous êtes dans la continuité...*

R22<sup>d</sup> : Oui, on communique beaucoup en fait euh. On prévoit ensemble ce qu'on fait sur les périodes euh donc euh, y a pas de rupture quoi. Euh, elle me met c'qu'elle a pas fini, j'essaie de reprendre... bon y a des choses qu'on reprend plus ou moins si on est à l'aise avec l'outil ou pas, mais globalement euh, on communique beaucoup donc euh voilà. [claquement de lèvres] Je... voilà. [petits rires en commun]

R23<sup>a</sup> : J'vais devoir y aller par contre. T'avais encore beaucoup de choses à aborder ? T'as des points clés que tu veux... ?

---

<sup>37</sup> Tutrice ESPE qui délivre un enseignement artistique.

*Q23<sup>b</sup> : Nan nan, après de ce que j'ai regardé un petit peu euh...*

R24 : Si t'as, voilà un regard extérieur ça m'intéresse. Aussi de me dire « tu vois là, tu pourrais... » n'hésite pas ! « tu pourrais ça... euh ».

*Q25<sup>a</sup> : Euh, juste t'as pas utilisé de musique là, t'en, t'en utilise parfois ?*

R25<sup>a</sup> : Euh tu vois là hier à un moment ils étaient super durs, j'avais mis de la musique classique.

*Q25<sup>b</sup> : Et il réagit comment à la musique ?*

R25<sup>b</sup> : Euh... Il s'est... comme le groupe il s'est un peu calmé, y avait C. avec, on a écouté mais euh... Alors par contre je pense que j'avais mis Beethoven, c'était ptêt pas, c'était un morceau un peu...

*Q25<sup>c</sup> : Un peu mouvementé ?*

R25<sup>c</sup> : Ouais. Et j'me dis normalement on dit, on dit qu'c'est Mozart qui faudrait plutôt, non, pour l'autisme ?

*Q25<sup>d</sup> : [rires] Je sais pas. Des musiques douces...*

R25<sup>d</sup> : Mais euh, c'était pas mal, ça les a un peu tous calmés.

*Q25<sup>e</sup> : Oui la musique c'est pas mal ! Mais parce que là les comptines c'est que oral, et j'me demandais si parfois euh la musique...*

R25<sup>e</sup> : Je pense que là euh, 'fin jusqu'à là euh jusqu'aux vacances je vais en user et en abuser au retour pour les... canaliser un p'tit peu quoi.

R26 : Hier j'l'ai fait c'était assez dur hier, aujourd'hui 'fin c'matin aussi j'trouve c'était... On n'a pas, tu vois les pleurs on en a eu beaucoup, euh pendant allez une semaine, beaucoup de pleurs, là ce matin y'en avait quoi, ils recommençaient quoi. Mais ils commencent à être fatigués.

*Q26 : Ouais bah c'est ça, ça se sent.*

R27<sup>a</sup> : Tu as d'autres... vas-y dis-moi ?! [elle se lève et commence à ranger]

*Q27<sup>b</sup> : Euh... bah non mais j'me demandais en fait euh, par exemple là au coin regroupement il voulait pas y être à la fin là [ouais ?] est-ce que c'est judicieux vraiment de le bloquer avec C. ? J'ai observé moi que quand il jouait au boulier là, il est resté un p'tit peu plus concentré hein, il est resté un p'tit moment à jouer tout seul. Et essayer de repérer peut-être un peu les quelques choses qu'il aime vraiment...*

R27<sup>b</sup> : On a essayé euh, parce qu'on a demandé à la nounou avec quoi on pouvait jouer, les voitures elle nous disait, on a essayé.

*Q27<sup>c</sup> : Voitures aussi j'ai vu ouais.*

R27<sup>c</sup> : Donc euh le boulier, on peut, on peut mettre quoi c'est vrai, mais euh... les voitures il tient pas longtemps hein ?!

Q28<sup>a</sup> : *Ça dépend. Déjà il arrive à jouer un peu tout seul. Déjà il arrive à se fixer deux minutes, c'est déjà... parce que sinon entretemps il papillonne, il virevolte dans la classe...*

R28<sup>a</sup> : Ouais, euh... après euh... on le tient, on le met... [réfléchit] ouais c'est vrai que le regroupement... ce qu'elle faisait aussi un moment c'est qu'elle le prenait<sup>38</sup> puis elle faisait le tour aussi.

Q28<sup>b</sup> : *Ça ça marchait bien ?*

R28<sup>b</sup> : Oui, ouais ouais. Mais le prob, 'fin à la fin elle en avait marre quoi. Elle était tout le temps, 'fin à chaque fois qu'on était en regroupement elle faisait le tour quoi. Et puis bah ça veut dire que toi t'es... voilà, des fois y a besoin de ton ATSEM pour les calmer en regroupement bah tu l'as pas parce qu'elle fait le tour avec M. quoi.

Q29<sup>a</sup> : *Oui puis c'est bien qu'il soit quand même dans la classe, [bah oui...] après euh dans son, dans un p'tit coin. En fait souvent ils ont besoin d'être euh, tu vois, entour, 'fin là j'ai l'impression aussi que c'est apaisant quand on vient le voir, mine de rien c'est parce qu'on prend soin de lui, on est près de lui, et tu vois de lui poser la main, d'avoir une voix douce et tout, j'pense que contrairement à ses cris, c'est ça aussi qu'il cherche. Et donc d'avoir ce petit coin aussi, ce petit endroit où il pourrait se mettre... je sais pas hein ?! ou juste de lui autoriser, lui dire « bah là, tu peux aller, va jouer au boulier, va sur ta table », par exemple j'vois la petite table qu'est là tu vois.*

R29<sup>a</sup> : Ouais ? lui dire de... ?

Q29<sup>b</sup> : *Avec C. au début tu vois. Au lieu de, au lieu qu'il soit au coin regroupement qu'elle soit avec lui, essayer à ce moment-là de...*

R29<sup>b</sup> : On essaiera. C'est vrai que là il y a une petite table que j'viens de mettre, en fait avant elle était là-bas et on vient de la remettre là, on va essayer de...

Q30<sup>a</sup> : *Moi je sais pas hein ?! C'est sûr j'aimerais bien vous aider mais euh... Et euh après alors euh, même s'il comprend bien, peut-être un support visuel parfois, des images pour dire non. Des images pour dire « on ne tape pas » etc,*

R30<sup>a</sup> : Alors je sais que là-bas apparemment aux Petits Vikings, la première journée apparemment ils ont utilisé les petits pictogrammes, tu vois.

Q30<sup>b</sup> : *Ouais, bah ça c'est quand même euh, ça aide, et puis lui, qui n'a pas la parole, ça pourrait peut-être l'aider à... à montrer des choses.*

R30<sup>b</sup> : Mais tu vois ça, ça serait pas mal qu'on utilise les mêmes qu'eux.

---

<sup>38</sup> L'ATSEM partait avec l'enfant faire le tour du bâtiment (configuration en étoile, avec couloir central circulaire).

*Q30<sup>c</sup> : Ah bah oui ! nan mais c'est génial s'ils viennent hein ! [oui] Parce que du coup tu vas pouvoir faire une mise en commun, ils peuvent te donner, enfin je pense que tu dois attendre un peu de cette visite pour te donner des conseils.*

R30<sup>c</sup> : Ouais. Mais euh... voilà, ça nous permettrait peut-être d'utiliser certains pictogrammes en commun.

R31<sup>a</sup> : Je vais devoir y aller.

*Q31<sup>b</sup> : Oui je m'en vais.*

R31<sup>b</sup> : Enfin voilà. C'est chaud quand même hein ! de débiter comme ça...

## C. Entretien n°2bis – retranscription intégrale

### Notes :

Les mots tronqués sont signalés avec un tiret. Exemple : mo-

Les mots dits de manière ferme ou accentuée sont soulignés dans le texte.

M. désigne l'enfant dont il est question

B. désigne la binôme de l'enquêtée

C. désigne l'ATSEM

V. désigne un autre enfant turbulent de la classe

N. désigne un autre enfant en situation de handicap (TSA)

E. désigne la collègue qui a N. dans sa classe.

DATE : vendredi 9 décembre.

Durée de l'entretien : 56 minutes

Q1<sup>a</sup> : *Donc j'ai un guide d'entretien, c'est un entretien semi-directif, mais il s'avère que les deux fois où je l'ai fait passer, c'était plus un échange libre et... j'envisage plus les choses comme ça, parce que c'est pour ça que je trouve que c'est très intéressant d'avoir le micro, parce qu'on échange quoi. J'ai pas envie de te poser des questions, je préfère que tu suives le fil de tes idées et après moi je regroupe. J'ai des thèmes en fait, tu vois c'est pas des questions c'est des thèmes, et je vérifie effectivement pour relancer, mais je préfère que tu me...*

R1<sup>a</sup> : D'accord.

Q1<sup>b</sup> : *On va quand même commencer de façon classique : je vais te demander une petite présentation de toi, voilà, et puis après...*

R1<sup>b</sup> : OK. Présentation de moi...

Q1<sup>c</sup> : *Oui, ton parcours euh..., si tu peux revenir sur ton parcours professionnel.*

R1<sup>c</sup> : Euh... bah mon parcours professionnel [rit] euh....

Q1<sup>d</sup> : *En général hein ?!*

R1<sup>d</sup> : Ouais bah j'ai fait plein de choses aussi avant d'arriver là !

Q1<sup>e</sup> : *Bah justement, c'est ça qui est intéressant !*

R2<sup>a</sup> : D'accord. Donc euh bah moi avant d'être PES j'ai été dans le commerce, j'ai été dans le management donc dans la grande distribution. J'ai changé ensuite d'orientation parce que ça ne me correspondait pas. Donc je suis arrivée en master MEEF au Havre, j'ai eu mon concours et

donc cette année, je suis affectée dans une école à côté de Dieppe à . . . , donc maintenant je suis rattachée à la fac de Mont-Saint-Aignan.

Q2<sup>b</sup> : *Parce que c'est le même département ?*

R2<sup>b</sup> : Parce que c'est... bah en fait c'était le même département mais euh, par rapport à la proximité je suis plus près de Rouen que du Havre.

Q3<sup>a</sup> : *Bon, et bien voilà, après on rentre dans le vif du sujet : ce que t'as à dire voilà, sur ta classe...*

R3<sup>a</sup> : Donc euh on a une classe de 26 élèves, 18 petits et 8 moyens, euh... on... on a détecté assez rapidement euh... M. qui est un élève qui n'a pas encore trois ans, qui prend trois ans que le 31 décembre 2016. Euh... il avait déjà été un petit peu détecté lors de l'inscription puisqu'en fait il était dans la poussette attaché, euh la maman avait précisé qu'elle l'attachait enfin qu'elle ne le détachait pas parce qu'il était assez turbulent, et il ne parlait pas du tout du tout. Donc la directrice s'était posée un petit peu des questions mais bon n'en, n'avait pas été plus loin. Et à la rentrée donc on s'est rendue compte assez rapidement que bah il ne rentrait pas du tout dans le langage, y avait aucune interaction, il poussait euh essentiellement bah des cris. Euh... dehors ça se passait bien mais à l'int., dès qu'on rentrait dans un espace clos, il était comme paniqué, fallait qu'il, toujours qu'il touche à la porte, qu'il ouvre, qu'il ferme la porte, euh... il avait une angoisse en entrant dans des nouvelles pièces : la première fois qu'on a été en salle de motricité, il a été bloqué impossible de pouvoir rentrer à hurler et... il acceptait pas le contact au départ : il nous connaissait pas, il voulait pas du tout qu'on le touche. Euh, personne. Euh... donc voilà. Très vite euh, comme c'est moi qu'a commencé l'année, j'ai pris contact avec le papa qui venait le chercher le soir. Je lui ai posé la question par rapport au langage, s'il parlait à la maison. Le papa m'a dit euh... que non, il ne parlait pas non plus à la maison, qu'ils avaient par contre euh contacté le médecin traitant, et le médecin traitant leur avait dit que M. en fait était feignant, pour reprendre les termes du pap, 'fin du médecin, et que en fait étant donné qu'il se faisait comprendre par d'autres moyens que le langage à la maison bah il ne faisait pas l'effort de parler. [claquement des lèvres]. Donc les parents en étaient restés là. [inspire] Euh nous on a bien vu qu'il y avait autre chose. M. était assez violent avec les, avec ses copains, mais vraiment violent, à mettre des coups, à tirer les cheveux mais à arracher des touffes à des enfants quand par exemple il voulait un vélo dehors et qu'il y en avait pas de disponible. [claquement des lèvres - inspire]. Il ne rentrait dans aucune activité, donc euh, au départ, au début de l'année il rentrait dans aucune activité, il ne rentrait dans aucune aucune activité : il était en électron libre dans la classe et il ne faisait rien du tout, même jouer avec les voitures, dans les coins, rien du

tout. Donc il cherchait juste à sortir de la classe ou alors à rentrer en contact avec les autres mais de façon plutôt violente. A la suite de ça euh, on a commencé à en discuter avec les parents, à aborder le sujet, puisque c'est eux qui devaient faire le premier pas en allant vers la PMI. Donc j'ai rencontré la maman, je lui en ai parlé, ça a été un gros choc pour elle, donc la maman en pleurs dans la classe. Euh j'ai pas du tout posé de diagnostic ni rien du tout, j'ai fait état des faits, euh du comportement de M. dans la classe. Euh dans la conversation elle a commencé à me parler justement d'autisme. Euh moi j'ai dit que je pouvais pas poser de diagnostic parce que j'étais pas professionnelle médicale, mais qu'en effet il y avait certains troubles autistiques euh qu'on pouvait reconnaître. Euh, les parents ont tout de suite été euh, 'fin tout de suite été concerné, ils ne, ils ont été choqués mais ils se sont pas voilés la face, donc la maman elle a pris rendez-vous rapidement avec la PMI, et à la PMI ils se sont rendus compte qu'il y avait donc quelque chose qui n'allait pas. Euh, à la suite de la PMI, on a eu une réunion pédagogique donc avec la directrice de l'école donc moi et B. (ma binôme), les parents, le médecin de PMI, la psychologue scolaire.

Q 3<sup>b</sup> : *Une équipe de suivi de scolarisation (ESS) ?*

R3<sup>b</sup> : Voilà. Euh... donc euh on... a discuté de tout ça, on a décidé lors de cette réunion-là d'une scolarité adaptée. Puisque M. en fait, depuis le début de l'année venait, toute la première période est venu tous les jours, toute la semaine, toute la journée. [inspire] Sachant que M. donc est en petite section donc devait dormir l'après-midi, ne dormait pas du tout et empêchait les autres de dormir, c'était assez compliqué, sachant bah qu'il rentrait dans aucune activité. En discutant avec les parents on est tombés d'accords sur une scolarité adaptée euh qui... qui lui conviendrait peut-être [hésitante] mieux, puisqu'on n'avait pas du tout de, 'fin on n'avait pas du tout d'aide pour savoir comment agir, donc on est tombés d'accords sur le fait qu'il aille chez la nounou le reste du temps et qu'il soit scolarisé le mardi, le mercredi et le vendredi matins. [inspire] La psychologue scolaire a donc prévu à la suite de ça de venir le voir... et euh donc le médecin de PMI a parlé aux parents d'une structure qu'est *Les Petits Vikings* qu'est une structure adaptée pour les enfants à troubles autistiques je crois, il me semble ?!... Donc voilà ce qui est ressorti de la première réunion, la psychologue scolaire est venu le voir deux fois : une partie de matinée avec moi et une matinée complète avec B. [réfléchit]

A la suite de ça il y a eu une réunion éducative aussi donc avec euh bah la, la rédaction d'un GEVASCO. Euh... [réfléchit] Voilà euh... qu'est-ce qui a été décidé dans cette réunion là ? Donc M. a été une première fois chez *Les Petits Vikings* donc ça c'est super bien passé, par contre le souci pour les parents c'est qu'il y a une structure qui est payante, et qu'ils n'ont pas

trop les moyens donc euh... pour l'instant, on en est là. On a... peu d'espoir d'avoir une ATSEM avant la fin de l'année.

Q3<sup>c</sup> : *Une AVS ?*

R3<sup>c</sup> : Une AVS pardon. Une AVS avant la fin de l'année. Donc euh pour l'instant on reste sur une scolarité adaptée avec M. Euh le fait qu'il vienne moins souvent, ça nous montre quand même que... 'fin on a remarqué qu'il arrivait peut-être à se poser un petit plus parfois. C'est très court, c'est quelques minutes, c'est moins de cinq minutes, mais il arrive à faire par exemple un dessin, prendre un feutre et dessiner ou euh jouer avec des voitures ou faire un peu de peinture parfois. Et il vient de se faire opérer, je sais pas si B. t'a dit [murmuré], il vient de se faire opérer des oreilles et apparemment en fait il aurait, il aurait eu un problème d'audition jusqu'à présent, ce qui pourrait expliquer aussi le problème de langage euh puisque apparemment depuis l'opération il y aurait quelques syllabes qui.. qu'apparaîtraient. [murmuré]

Q4<sup>a</sup> : *Est-ce que t'as déjà entendu qu'il disait le mot « non » ?*

R4<sup>a</sup> : Non.

Q4<sup>b</sup> : *Non ? Là il le disait. Quand je suis venue.*

R4<sup>b</sup> : Voilà. Avant il disait rien, il disait pas du tout du tout aucun mot, il bougeait la tête il nous sollicitait, et quand il nous sollicitait pour nous montrer ou nous faire comprendre quelque chose c'était « ah ah ah », mais c'était pas...

Q4<sup>c</sup> : *Parce que A. c'est ce qu'elle disait, elle disait là, vraiment ça se débloque. Et l'ATSEM disait « bah non, ça fait longtemps qu'il dit non ! »*

R4<sup>c</sup> : Ah non, moi j'ai jamais... Donc euh, voilà où on est en.

Q5<sup>a</sup> : *D'accord. Alors la question c'est quand même : il y a un diagnostic qui a été posé ou... ?!*

R5<sup>a</sup> : Alors le souci c'est que... y a... donc la médecin de PMI a bien mis en avant les troubles autistiques, elle n'a pas posé le diagnostic d'autisme et euh bah les démarches sont en place pour le CAMPS, [inspire] et euh bah tant que, de toute façon tant qu'il n'y aura pas de dossier MDPH j pense que le diagnostic sera pas posé quoi.

Q5<sup>b</sup> : *Oui, mais on fait un dossier MDPH euh à partir d'un diagnostic !*

R5<sup>b</sup> : Bah oui, mais... là, en fait la médecin de PMI [inspire] elle a... elle est réputée pour avoir du mal à dire les choses euh... clairement aux parents. Elle est très très gentille, très compétente, mais elle a du mal à mettre des mots sur euh... ce qui se passe.

Q5<sup>c</sup> : *Oui mais c'est important de savoir de quoi on parle, y a des bilans assez précis pour euh... déterminer les choses euh...*

R5<sup>c</sup> : Bah ouais... [inspire] Donc euh mais les, 'fin, nous en tout cas lors des réunions pédagogiques et autres, y a pas eu le mot d'autisme qu'...



Q5<sup>d</sup> : *Oui, j'ai bien vu qu'il y avait un flou de...*

R5<sup>d</sup> : *Ah oui oui, ouais il y a un flou dans le...*

Q5<sup>e</sup> : *Même chez B. : elle me disait que c'était pas clair quoi.*

R5<sup>e</sup> : *Nan. Donc euh elle a bien parlé de troubles autistiques, bien parlé de... voilà de toute façon y a quelque chose qui va pas. Mais euh le diagnostic d'autisme [insiste] n'a pas été euh posé.*

Q6<sup>a</sup> : *D'accord. Parce qu'au premier abord, en observation, sur ce qui ressort beaucoup c'est les troubles euh mais du coup qui affectent le comportement, c'est surtout ça.*

R6<sup>a</sup> : *Ouais.*

Q6<sup>b</sup> : *'Fin euh comme tu dis la violence, euh... Mais par exemple en terme d'interaction avec les autres, elle est pas forcément bonne elle est pas justifiée parce qu'il va en faire trop des câlins etc., mais il cherche quand même beaucoup : moi à l'autre bout de la salle il me faisait des regards et après il venait me voir.*

R6<sup>b</sup> : *Ouais.*

Q6<sup>c</sup> : *Il est quand même capable d'accrocher le regard et de, comme tu dis communiquer, il sait très bien se faire comprendre avec les gestes etc, [mmh] et en, en nous regardant. Donc il y avait des petites choses comme ça qui me faisaient penser que, surtout fin quand tu regardes, c'était vraiment le comportement quoi, c'était euh...*

R6<sup>c</sup> : *Ouais.*

Q7<sup>a</sup> : *Après le diagnostic, donc vous avez jamais parlé euh du centre de ressource pour l'autisme aux parents, le CRAHN ? tu connais ? Centre de Ressources pour l'Autisme de Haute-Normandie.*

R7<sup>a</sup> : *Nan... ils en n'ont pas, non.*

Q7<sup>b</sup> : *La médecin n'a pas... ?*

R7<sup>b</sup> : *Non, ils en n'ont pas parlé.*

Q7<sup>c</sup> : *Parce que eux ils sont aussi habilité à faire le diagnostic. Des fois, 'fin parfois aller voir plusieurs professionnels ça permet aussi de...*

R7<sup>c</sup> : *Oui bah oui.*

Q7<sup>d</sup> : *D'être fixé parce que moi j'me mets à la place des parents mmm, bah quand on a une errance diagnostique justement j'pense qu'on peut parler un peu de ça là, bah on se dit où est-ce-que je me tourne pour avoir après des réponses quoi.*

R7<sup>d</sup> : *C'est ça.*

Q8 : *Même si y a un diagnostic cela dit et que justement les troubles autistiques y a pas une réponse parce que chaque enfant est différent [petit rire] mais euh... ça donne quand même des pistes pour certaines choses pour essayer euh...*

R8 : [inspire] Bah oui. Bah nan mais c'est sûr. Mais [inspire] là ils sont, déjà là il rentre bien dans le processus etc., le..., moi j'avais pas entendu parler de ce centre-là. [inspire] mais euh, bon après les démarches sont en cours, j'sais pas ce que ça... comment ça va se passer. Je sais pas si du coup bah la médecin de PMI va devoir poser son diagnostic avant euh...

Q9<sup>a</sup> : *Parce qu'il y a, euh dans un autre cas que je suis allée voir, y avait, euh l'enfant a vu un pédopsychiatre*

R9<sup>a</sup> : Ouais ?

Q9<sup>b</sup> : *Et une neuropsychologue, et c'est la neuropsychologue qui vraiment a déterminé euh...*

R9<sup>b</sup> : D'accord.

Q9<sup>c</sup> : *A mis les mots, en fait.*

R9<sup>c</sup> : D'accord.

Q9<sup>d</sup> : *Et il y a une bonne collaboration puisqu'elle va venir même en classe etc. donc c'est vrai que c'est des pistes euh de noms de praticiens à donner, 'fin de types de praticiens [mmmh], les neuropsychologues ils sont, quand même ils sont en général [ouais ouais] assez avertis sur ce genre de troubles, euh dont on parle beaucoup dernièrement quand même*

R9<sup>d</sup> : Ah oui oui carrément, bah oui.

Q9<sup>e</sup> : *On en parle de plus en plus mais cela dit un médecin traitant euh... il est pas formé particulièrement...*

R9<sup>e</sup> : Beh non.

Q9<sup>f</sup> : *... très précisément pour le dire donc c'est normal qui ça soit.. que ça soit compliqué [mmm] pour [inspire] pour poser les choses euh.*

R9<sup>f</sup> : Bah oui.

Q10<sup>a</sup> : *Ok, donc euh. [inspire] Tu m'as dit euh, j'voudrais rebondir sur ce que tu m'as dit tout à l'heure, tu m'as dit « on n'a pas d'aide pour savoir comment agir », est-ce-que tu peux développer un peu ce...*

R10<sup>a</sup> : Bah, en fait on n'a pas euh... on, nous 'fin avec B. quand on s'est retrouvées devant ce cas-là, étant débutantes, on était un peu perdues [claquement de lèvres], parce que euh... en fait c'est un enfant euh bah qu'est assez imprévisible, qui se mettait en danger lui-même du fait de vouloir tout le temps sortir de la classe etc, et de par la violence mettait en danger les autres, euh... et en fait on... on était un peu perdues euh sur la façon d'agir avec lui. Euh... et en fait

bah les pers. ‘fin déjà le personnel de l’équipe bah faisait c’qui pouvait mais on n’a pas de, de clé quoi pour agir avec des enfants comme ça. [claquement de lèvres - pause] Euh... donc euh voilà on était un peu livrées à nous-mêmes, ‘fin c’est l’impression qu’on avait en tout cas. [inspire]. On n’a pas su vers qui se tourner euh... on s’est tournées vers la psychologue mais euh... bon à part euh... à part euh baaaah constater, elle avait pas non plus trop de clés à nous donner. Euh [expire]. Onnn, on s’est assez rapidement euh aperçues que M. était un enfant exclusif donc en fait il avait besoin d’avoir quelqu’un en permanence avec lui, ce qui nous a tout de suite montrées qu’il lui fallait une AVS normalement. Le souci c’est qu’avec vingt-six élèves bah on peut pas, être qu’avec lui. [inspire] euh, donc en fait bah on aaaa, on... essaye de trouver des solutions toutes seules, euuh, donc c’est-à-dire que bah euh... en salle de motricité M. il est un peu en électron libre aussi, puisque de toute façon il ne reste pas... [claquement de lèvres] il ne reste pas, ‘fin soit assis ou euh à faire une action particulière. Donc euh voilà donc faut qu’y ait toujours quelqu’un qui ait un œil sur lui, qu’ça soit nous ou ou l’ATSEM, en permanence. Et puis bah en classe euh on lui donne des choses seules, des activités, on le laisse aller là où il a envie d’aller. Maiiiiis... on n’a toujours pas à l’heure d’aujourd’hui, la marche à suivre pour le faire progresser au mieux, pour euh, ‘fin, il est.. voilà.

Q10<sup>b</sup> : *Mmmh. Tu sais pas vers qui te tourner. Alors on est, puisqu’on est en formation on a des tuteurs qui viennent : qu’est-ce qu’ils t’ont dit ?*

R10<sup>b</sup> : Alors ma tutrice terrain, ‘fin notre tutrice terrain avec B., nous a dit euh, en fait bah que... c’était un enfant, vu son comportement etc., on n’allait pas pouv., fallait pas qu’on soit trop exigeantes avec lui. Il fallait qu’on mise essentiellement sur la socialisation, avec les autres, euh... [réfléchit] voilà sur euh, bah sur la découverte de l’école et tout ce qui s’ensuit. Euh, elle nous a conseillé de lui faire un coin individuel dans la classe, pour qu’i puisse avoir donc son coin à lui. [claquement de lèvres] même si de toute façon il est quand même en électron libre et il va un petit peu là où il a envie d’aller. Maintenant il fait un peu plus de choses euh... quand euh par exemple y a des ateliers avec des pions, avec des algorithmes des choses comme ça bah il va prendre une grille, il va essayer des pions i... voilà, on le laisse aller euh dans les ateliers où il veut. La tutrice, les tutrices elles nous on dit que de toute façon on n’avait que... que ça à faire entre guillemets de, voilà, de le laisser, de le laisser faire c’qui voulait, de... pas le forcer à être en regroupement s’il a pas envie d’être en regroupement, d’expliquer aux autres que... bah...[inspire], de faire comprendre aux autres que M. était un p’tit peu différent et que... et que oui bah lui il avait ptêt un p’tit peu plus de liberté mais que... bah fallait l’accepter, qu’c’était comme ça. [inspire] Euh... [réfléchit] voilà, c’est essentiellement les conseils qu’on nous a donnés.

Q11 : *D'accord. Parce que justement ça serait intéressant que je vienne voir quand t'es en classe même si j pense pas qu'ça soit trop possible mais bon, euh.. bah j'ai assisté euh, en fait euh, c'était surtout l'ATSEM, B. le dit hein, elle le dit que oui elle le laisse un p'tit peu à l'ATSEM, 'fin voilà, pour qu'elle le tienne ou 'fin pour l'accompagner en motricité, mais là, j'pense au regroupement, tu m'disais de pas le forcer au regroupement, elle me disait « avant, on le laissait sortir avec l'ATSEM faire complètement autre chose », alors que là j'ai assisté à la séance où il était euh... maintenu par l'ATSEM et c'était très violent pour lui, et pour elle, parce qu'elle s'est faite taper tout du long quand même, donc euh, moi j'lui ai posé des questions par rapport à ça, 'fin justement euh parce qu'elle me disait aussi qu'elle avait pas vraiment de conseils...*

R11 : Beh nan. On sait pas. On sait pas. Et le souci c'est que donc C. notre ATSEM elle s'en occupe pas mal, mais c'était arrivé un moment où, en fait où..., pour faire un regroupement où on puisse lire une histoire, où on puisse revenir sur ce qu'on avait fait en atelier, c'est-à-dire qu'elle était obligée de sortir avec M., faire le tour du couloir euh... pour qu'on puisse avoir un petit peu de calme et faire quelque chose. Sinon, quand il, on le laisse euh en électron... libre, euh bah il nous retourne le coin cuisine euh il crie euh, il déconcentre tout le monde, et donc on perd la moitié du groupe. Donc C. elle avait trouvé cette idée-là de faire le tour avec lui du couloir, mais en fait à un moment notre ATSEM elle en pouvait plus, elle en pouvait plus aussi. Euh... c'est ce qu'elle disait, elle disait « moi si j'avais voulu faire AVS, j'aurai fait AVS », mais elle dit « c'est pas mon rôle ». Donc euh ça c'est assez compliqué, donc parfois maintenant euh bah C. essaye de le tenir, mais oui en effet euh... ça peut être violent. Moi quand c'est, quand il arrive pas, soit il arrive à se tenir tranquille même parfois euh quand je suis assise en coin regroupement il vient à côté de moi et euh il reste à côté de moi, quand euh vraiment de toute façon il est pas décidé à être assis euh, bah on le laisse. Mais... on sait que c'est au détriment du reste du groupe quand même. On perd la moitié du groupe quoi. Ils ont envie d'aller faire pareil que lui et puis... et puis voilà. Donc... pas simple.

Q11<sup>b</sup> : *Pas facile...*

R11<sup>b</sup> : Non.

Q12<sup>a</sup> : *Euh... oui si pour revenir euh justement quand même tu me parles de ton équipe éducative, t'as des enseignants chevronnés dans ton, dans ton école ?*

R12<sup>a</sup> : Oui.

Q12<sup>b</sup> : *Et ils ont jamais eu de cas similaires...*

R12<sup>b</sup> : Ils ont eu un cas, justement, bah qui, c'est N., qu'a une AVS cette année, qui n'en n'avait pas l'année dernière, qui était comme M. apparemment. Qu'est diagnostiqué autiste, il était

exactement comme M. Euh... ils n'avaient pas non plus plus d'aide que ça, donc bah c'est pareil, ils le laissaient en électron libre. [inspire] Il poussait des cris aussi euh, ma collègue elle avait trouvé un... un, j'allais dire un remède mais nan, c'est un peu violent comme truc [inspire] c'est-à-dire qu'en fait elle avait euh, tu sais les, les sifflets euh, les sifflets boules<sup>39</sup> là que tu fais en EPS, les pouet-pouet là, eh bah en fait dans la classe quand N. il partait à faire une crise à crier et tout, elle mettait un coup de sifflet et en fait ça le calmait. Mais... 'fin... moi j'ai pas voulu en arriver là avec M., mais voilà. En fait on... on cherche des solutions euh comme ça, on tâtonne euh, on sait pas euh...

Q12<sup>c</sup> : *Ouais. Et là là maintenant qu'elle a l'AVS, ça va mieux ?*

R12<sup>c</sup> : Euh maintenant en plus bah N. il est suivi comme il faut euh avec euh les organismes qui faut. Il est là, que la première partie de matinée N. il est là que de 9h à 11 moins le quart. En fait il est là que la première partie de matinée, parce que en salle de motricité il s'éclate donc ils voulaient qu'il aille en salle de motricité, donc il fait la partie atelier et après la salle de motricité il s'en va. Sa maman vient le rechercher tous les jours à onze heures moins le quart [inspire], avant les récréations, et euh, et donc bah N. progresse au niveau du langage etc, mais parfois bah c'est toujours un p'tit peu difficile, mais avec l'AVS ça lui permet d'être plus cadré. Mais il a besoin de quelqu'un tout le temps.

Q13<sup>a</sup> : *Mais euh le fait de... tu dis là maintenant il est orienté, il est encadré par des praticiens, donc y a pas des retours de praticiens pour donner des conseils ou des...*

R13<sup>a</sup> : Bah écoute euh...

Q13<sup>b</sup> : *Des objectifs prioritaires justement ? Ils sont induits, par le fait que là on va lui laisser quand même la motricité parce que ça se passe bien, ça lui fait du bien etc.*

R13<sup>b</sup> : Mais ça c'est, c'est en fait, c'est des décisions que l'équipe prend... seule en fait. Bah en fait quand E.<sup>40</sup> l'a pris dans sa classe cette année elle savait euh... en discutant, puisqu'ils discutent beaucoup de tous les enfants, quand ils prennent une nouvelle classe ils ont... et donc la collègue qui l'a eu l'année dernière elle lui a dit « mais en fait le seul moment où N. il se canalise et om il arrive à faire des choses et où il s'amuse c'est dans la salle de motricité. Donc elle a dit bon bah faut qu'on lui donne ça et du coup on cale nos créneaux de salle motricité pour que bah il ait son créneau euh avant de partir quoi !

Mais c'est... [inspire] mais c'est pas des conseils euh de..., de...

Q13<sup>c</sup> : *De praticiens ?*

R13<sup>c</sup> : Beh non.

---

<sup>39</sup> Les sifflets à poire (air propulsé)

<sup>40</sup> collègue

Q14<sup>a</sup> : *Par exemple il ne voit pas une orthophoniste ?*

R14<sup>a</sup> : Je crois qu'il va voir une orthophoniste. Mais c'est pareil, c'est très très peu de langage euh. 'fin pratiquement pas.

Q14<sup>b</sup> : *Oui, mais y a des, 'fin justement le but de l'orthophoniste c'est de faire travailler le langage, c'est son, vraiment son boulot, donc euh elle a des techniques normalement et donc dans l'autisme par exemple on utilise souvent les images pour euh faire s'exprimer les élèves donc j'voulais savoir si ça avait été... suggéré par exemple.*

R14<sup>b</sup> : Bah ça euh... ça j'en sais rien. Mais peut-être qu'il faudrait qu'tu... vois E. mais...

Q14<sup>c</sup> : *Nan nan mais c'est parce que, le but c'était que si elles elles avaient eu des conseils de praticiens,*

R14<sup>c</sup> : Beh non.

Q14<sup>d</sup> : *que vous vous puissiez essayer des choses et puis...*

R15<sup>a</sup> : On leur a demandé et elles sont pareilles, elles sont un peu...

Q15<sup>b</sup> : *Un peu... ?*

R15<sup>b</sup> : Un peu démunies quoi, voilà. [petit rire en commun]

Q15<sup>c</sup> : *Dis-le ! [petit rire en commun] Nan mais c'est, c'est quand même des situations un peu compliquées un, c'est pour ça que c'est...*

R15<sup>c</sup> : Ah mais c'est très compliqué. [pause] Parce que y a ptêt des des choses qui pourraient être mises en place, qui pourraient à la fois être euh... bénéfiques pour l'élève, bénéfiques pour la classe, bénéfiques pour nous, bénéfiques pour tout le monde quoi. Parce que nous c'qu'on cherche quand même, 'fin c'qui fait mal au cœur c'est que, comme tu dis c'est un enfant donc qui, qui comprend tout c'que tu lui dis, parce qu'i comprend. Alors. Par contre, c'est c'qu'on a indiqué dans notre GEVAS-co, c'qu'est flagrant c'est qu'i comprend ce que tu lui dis et ça tu le vois dans ses yeux qu'i comprend, [inspire] par contre la réponse n'est pas adaptée. [pause] mais il comprend c'que tu lui dis. Ehhhh, eh donc ça fait mal au cœur parce que tu t'dis qu'y a quand même quelque chose à faire, hein, comme avec tous les enfants, et du coup bah [inspire] on sait pas comment le faire progresser quoi. On sait pas dans, on sait pas par où commencer, on sait pas comment euh... voilà. Donc ça c'est. Parce que l'pire que si on avait une AVS, [inspire] bah ça s'rait bien parce que... elle, bah il... s'rait qu'avec quelqu'un et du coup il s'rait plus canalisé j'pense qu'il pourrait plus se concentrer sur les choses, sauf que on n'aurait même pas 'fin, il faudrait qu'on trouve une solution mais qu'on n'ait même pas les, bah les billes pour dire bah qu'est-ce qu'on lui fait travailler avec son AVS, vers quoi on l'oriente plus que d'autres quoi.

Q16<sup>a</sup> : *Mmm. Après euh... bah comme tu l'as dit toi-même hein, t'as remarqué déjà des changements depuis le début de l'année.*

R16<sup>a</sup> : Ouais.

Q16<sup>b</sup> : *Qui sont liés je pense on peut parler de sécurité affective, il a commencé...*

R16<sup>b</sup> : Ah bah oui.

Q16<sup>c</sup> : *Il connaît les lieux, il vous connaît...*

R16<sup>c</sup> : Et maintenant il arrive de la sieste par exemple il va me courir euh à côté euh à m'faire un câlin. Avant, euh... il voulait pas qu'on le touche !

Q16<sup>d</sup> : *Oui il a besoin de prendre ses repères quoi.*

R16<sup>d</sup> : Alors aussi bien bon là il fait un câlin puis bon après il va, il va nous donner un coup tu vois. Tu vois mais, y a , y a quand même beaucoup plus de contact. Et puis il veut se faire comprendre en fait. Mais... c'est ça, c'est ça j'pense qu'il, c'est un, c'est frustrant de pas pouvoir se faire comprendre donc en fait à un moment donné il passe par la violence quoi, c'qui

Q17<sup>a</sup> : *C'qui se voit chez d'autres élèves d'ailleurs, vous en avez un autre un peu qu'est violent, V.*

R17<sup>a</sup> : Oui.

Q17<sup>b</sup> : *Et c'est c'que nous on avait eu comme cours hein, en maternelle c'est, le problème de la violence. [Ouais.] il est souvent lié au langage parce que c'est une expression de soi...*

R17<sup>b</sup> : C'est ça.

Q18<sup>a</sup> : *Et juste puisqu'on... je parlais de sécurité affective, là c'est rigolo, j'ai observé l'inverse par rapport aux portes quand je suis venue, deux fois dans la matinée, il fermait les portes, il avait besoin de fermer les portes.*

R18<sup>a</sup> : Ah oui mais dans tous les cas, il ouvre, il ferme.

Q18<sup>b</sup> : *Oui nan mais là il fermait juste.*

R18<sup>b</sup> : Juste fermer ?

Q18<sup>c</sup> : *Parce qu'elles étaient ouvertes et que ça, ça le gênait.*

R18<sup>c</sup> : Ah bah tant mieux alors. Mais tant mieux.

Q18<sup>d</sup> : *Tu vois ça se rapproche euh...*

R18<sup>d</sup> : En fait mais si tu veux on a été obligées à un moment donné pour la sécurité euh de tout le monde euh... c'est... d'ailleurs c'était un gros problème, 'fin nous ça nous posait un gros problème euh... [inspire] puisqu'en fait à un moment donné on a carrément fermé la porte de la classe, de l'intérieur, à clé. Pour pas que lui se mette en danger en ouvrant la porte et en sortant : parce qu'en fait il ouvrait, il courait, il sortait de la classe, il partait. Donc baff... nous fallait qu'on lui coure après, mais euh... courir après veut dire euh bah laisser le groupe derrière,

donc en fait euh... on était tombées d'accord sur le fait de fermer, mais c'était difficile parce qu'on s'est dit en même temps c'est pas trop sécurisé quand même de fermer la porte à clé euh, à un moment donné s'il faut qu'on sorte... bon on a des fenêtres, des portes sur l'extérieur<sup>41</sup> mais quand même. [inspire] Et... donc bah il s'est retrouvé plusieurs fois bah bloqué avec la porte fermée, donc la porte au bout d'un moment il a... commencé à arrêter. Par contre dès qu'il voit qu'on se lève pour aller au coin regroupement, je sais pas si tu l'as vu, 'fin qu'on se lève du coin regroupement ou quoi pour aller s'habiller il, faut qu'il aille ouvrir la porte. [murmure] il va ouvrir la porte. Mais euh... [pause] voilà.

Q19<sup>a</sup> : *De ce que j'ai vu il a besoin beaucoup quand même de repères et de... voilà de..., j pense d'insistance sur les règles.*

R19<sup>a</sup> : Ah bah oui.

Q19<sup>b</sup> : *C'est quand même la chose vraiment à travailler et le problème c'est, comme tu disais et c'est ce que j'ai constaté hein, vous en avez vingt-six, y a tous les autres à gérer et, même 'fin l'ATSEM c'est pas déjà son rôle de base, mais euh même avec l'ATSEM, de rester euh, 'fin j'ai vu hein, d'être en accord avec ce qu'on lui dit « non, tu restes là », et t'es obligée d'aller ailleurs pour t'occuper d'un autre enfant etc.*

R19<sup>b</sup> : C'est ça.

Q19<sup>c</sup> : *Bah il s'en va.*

R19<sup>c</sup> : Voilà.

Q20<sup>a</sup> : *Et donc du coup y a, ça suit pas entre guillemets.*

R20<sup>a</sup> : Alors c'est... c'est marrant parce que... donc, c'est pareil ça j'l'ai remarqué et j'ai trouvé qu'il avait vraiment évolué, pendant cette période-là donc avant qu'on reprenne là nous la fac, [claquement de lèvres – inspire] avant, on ne pouvait avoir aucune autorité sur lui, de toute façon il n'écoutait rien du tout, il s'en fichait. [claquement de lèvres] et... [inspire] une matinée il a vraiment euh, je sais plus ce qu'il a fait mais euh... si il a été violent avec un copain mais il lui a fait très mal, et euh donc là j'me suis fâchée et euh je, donc j'l'ai pris, et en fait on a comme une chaise de puni donc voilà tu t'assois, tu réfléchis cinq minutes à la bêtise que tu viens de faire, et euh en fait bah i, donc il a fait mal, donc j'me suis fâchée, j'lui ai dit « ah non non, tu sais bien qu'on fait pas ça » etc., et j'l'ai mis sur la chaise. Alors il est pas resté sur la chaise, il s'est mis debout à côté, mais il a pas bougé. Il a bien compris que là bah non il avait été trop loin, qu'il avait fait mal au copain, et qu'on fait pas c'qu'on veut. Et ça c'était la première fois, même l'ATSEM elle m'a dit « wahoo ! ».

---

<sup>41</sup> Sortie de secours par les portes donnant accès direct à la cour de récréation. La porte qui était fermée est la porte menant au couloir central et à l'intérieur du bâtiment.



Q20<sup>b</sup> : *[petit rire] Ouais. Parce que la fermeté vous aviez déjà essayé, c'était pas une question de fermeté... ?*

R20<sup>b</sup> : Ah bah, non. On a essayé, on a essayé de mettre les règles, de faire appliquer euh bah si y avait dépassement des règles, sanctions entre guillemets, c'est-à-dire voilà on s'assoit et on s'excuse auprès des copains, mais ça c'est pareil les copains i comprennent pas que nous on met un point d'honneur à ce qu'il n'y ait pas de violence dans la classe donc les autres quand il se passe quelque chose de violent, de toute façon il faut qu'ils s'excusent auprès de leur camarade... et le fait que M. ne s'excuse pas auprès d'eux, ils ne comprennent pas toujours, [inspire] donc ça aussi c'est difficile. Mais bon on ne pouvait pas jouer sur ça de toute façon, vu qu'il parlait pas. [claquement de lèvres] et... donc ouais, on n'avait pas de solution. Donc là ça a marché, après on verra mais euh... y a eu quand même de l'évolution. Ça c'est clair.

Q21 : *Et euh tu sais un p'tit peu comment ça se passe à la maison par rapport à ça, juste sur l'autorité euh...*

R21 : Ah bah euuuuuh... Alors. Euh... si j'ai bien compris... et B. pourrait peut-être t'en dire plus parce que elle a eu encore plus d'infos que moi puisque j'étais- j'suis là, elle a vu les parents je sais plus quand, c'est-à-dire que... déjà la maman moi j'lui avait posé la question : est-ce qu'à la maison M. tient en place ? Elle m'avait dit M. j'arrive à le faire tenir en place en tout et pour tout euh dans la journée cinq minutes en sortant de l'école pour prendre son goûter assis sur sa petite table. C'est tout. [en détachant chaque mot] C'est le seul moment où il est en place. [inspire] et euh... B. vient de découvrir donc les parents lui ont dit que parfois il était carrément enfermé dans une pièce, alors c'est-à-dire pas enfermé mais par exemple entre la cuisine et la salle apparemment ils ont une barrière t'sais comme pour les bébés, pour pas qu'il se mette en danger ou quoi euh... bah parce qu'en fait il leur échappe, il leur échappe tout le temps et du coup voilà, parce qu'il ne tient jamais, jamais, jamais en place. Après, au niveau autorité, j'pense que... voilà. En fait M. c'est le dernier d'une fratrie euh, [inspire] il a des frères et sœurs beaucoup plus vieux, 'fin beaucoup plus vieux... ils ont au moins euh... plus de dix ans d'écart en fait avec M. Donc euh... j'crois que c'est quinze et dix-sept, quelque chose comme ça, et donc du coup c'est le petit dernier, j'pense qu'il est un peu écouté, et euh, donc du coup euh, voilà. Donc à part être, avoir cette barrière, de dire « ah bah non tu restes dans cet endroit-là », parce que c'est euh...

Q22<sup>a</sup> : *Ok. Bon, y a un mot qui m'a échappé, mais c'est pas grave... Et la nourrice ? parce que j'ai pas eu le temps d'en discuter avec B. alors désolée c'est toi qui complète les informations mais j'ai l'impression dans c'qu'elle disait avec l'ATSEM à demi-mots que la nourrice disait*

*en gros que c'est, que y avait rien 'fin que c'est facile quoi. Avec M. Mais j'ai peut-être très mal compris donc je voudrais juste des précisions sur...*

R22<sup>a</sup> : La nourrice ? Moi je trouve la nourrice très virulente avec M. [claquement de lèvres – inspire] Euh... c'est-à-dire qu'en fait euh, la nounou, c'est ça en fait la nounou cherche à nous montrer qu'elle s'en sort mieux avec lui que nous on s'en sort avec lui. [inspire] ça veut dire que le matin quand elle amène M. le matin, elle rentre dans la classe. Donc ça veut dire que c'est le seul euh, le seul responsable des enfants qui rentre dans la classe, maintenant tous les parents ne rentrent plus depuis euh... ils sont ptêt rentrés euh les deux premiers jours de l'année mais les enfants ne... les parents ne rentrent pas dans la classe. Ça c'est fait naturellement parce qu'il y a pas besoin. [inspire] euh... elle, c'est la seule qui rentre dans la classe. Parce que, euh, elle part du principe que euh... quand elle rentre M. fait plus de choses, que quand elle est là bah M. fait plus de choses. C'est qui est faux. [inspire] mais par contre elle ne laisse pas le temps à M., ça veut dire que nous on a été assez... choquées, c'est que... quand les enfants ont leur étiquette sur la table, pour prendre leur étiquette et l'emmener à l'endroit pour dire qu'ils sont présents [inspire] M. reconnaît très bien son étiquette. Donc avec sa photo, il reconnaît très bien son étiquette, il sait le faire tout seul. Quand c'est son papa qui l'amène, le papa le laisse à la porte, M. rentre dans la classe, s'il ne va pas chercher son étiquette dans la minute, il le fera dans les cinq-dix minutes qu'arrivent quoi, c'est rien. La nounou, nan, quand il rentre dans la classe avec la nounou, c'est tiré euh par la manche et euh « tu vas aller me chercher ton étiquette et puis vite fait » et puis euh, 'fin... Voilà. Donc euh... Mais nous on nous a quand même dit de toute façon à un moment donné, puisqu'elle s'est pris des reproches en fait de parents en fait d'enfants qui se sont faits un peu malmenés par M., les parents se sont pas gênés pour lui dire en fait alors qu'elle venait le chercher, et donc on en avait discuté à ce moment-là tous ensemble, et euh elle nous a, 'fin c'est moi qu'était là à ce moment-là, elle nous a dit « de toute façon avec M. euh, vous avez tout cédé dès le départ », donc en gros euh : « c'est foutu, vous en ferez jamais rien ».

Q22<sup>b</sup> : *Ah d'accord, pour elle c'est une question d'autorité donc, justement.*

R22<sup>b</sup> : C'est ça, l'autorité. Et donc je... Moi c'est ce que j'ai dit, pourtant on n'a jamais rien laissé passé au niveau de la violence etc. à un moment donné mais... qu'est-ce qu'on peut faire quoi ? c'est... voilà, c'est des enfants euh, c'est... 'fin. [inspire fortement] et... donc elle je sais pas comment elle fonctionne.

Q22<sup>c</sup> : *Ouais, elle t'a pas donné de propositions en retour ?*

R22<sup>c</sup> : Nan. Mais euh... j'ai pense que c'est... pas forcément la manière de, de faire qu'on... 'fin voilà.

Q22<sup>d</sup> : *Qui correspond à tes valeurs ! [sourires]*

R22<sup>d</sup> : Nan ! à notre métier, à mes valeurs, à tout quoi. C'est pas possible quoi.

Q23<sup>a</sup> : *Oui, et puis c'est pas le même cadre aussi.*

R23<sup>a</sup> : De toute façon oui.

Q23<sup>b</sup> : *Elle a d'autres enfants en même temps qu'elle garde ?*

R23<sup>b</sup> : Euh oui mais ils sont plus grands, et puis ils sont, ils ont pas de difficultés comme M.

Q23<sup>c</sup> : *Nan mais du coup est-ce qu'il y a de la violence etc. entre eux ?*

R23<sup>c</sup> : Je sais pas.

Q24<sup>a</sup> : *Nan parce que là tu parlais des parents, du coup je rebondis sur ce sujet, des parents qui sont venus se plaindre à la nourrice de la violence de M. mais euh pas dans le cadre de la nourrice quoi, dans le cadre de l'école ?*

R24<sup>a</sup> : Nan, nan nan, dans le cadre de l'école.

Q24<sup>b</sup> : *D'accord.*

R24<sup>b</sup> : En fait c'était pour faire transmettre aux parents que... voilà. Parce qu'on a quand même eu des soucis avec les parents d'élèves hein ?!

Q25<sup>a</sup> : *Tu peux... m'en dire un peu plus ?*

R25<sup>a</sup> : Les... en fait y a, deux parents euh plus précisément, donc en fait M. euh, oui il, il parfois il malmène un peu les copains, on n'arrive pas toujours pile poil, parfois y a un coup qu'est donné avant qu'on intervienne, euh, et donc euh... y a deux parents, donc les enfants sont, se seraient plaints, euh... donc on a eu une première euh... un premier... échange avec une famille de parents... [inspire] A la suite de ça ils ont carrément euh envoyé des messages à l'inspecteur, appelé le rectorat, parce qu'ils pensaient que en passant par le rectorat ou l'inspection, ils allaient faire accélérer les choses en fait. En fait euh c'qu'on a appris c'est qu'ils voulaient carrément faire déscolariser M.

Q25<sup>b</sup> : *Voilà c'est ça : ils voulaient faire déscolariser M.*

R25<sup>b</sup> : Ils voulaient faire déscolariser M., hein, donc euh... ils ont été gentiment remis à leur place, en leur disant qu'y avait une hiérarchie à respecter, que déjà avain d'appeler l'inspecteur, le rectorat, fallait passer par les enseignants et la directrice, mais qu'on grillait pas les étapes comme ça, que de toute façon, tout était mis en place dans l'école, que ça prenait du temps et que on faisait du mieux qu'on pouvait au niveau de la vigilance et de tout ça 'fin voilà. [pause-claquement de lèvres] Euh... et sauf qu'on a eu des soucis encore après. [inspire] et donc récemment à ce moment-là donc quand la nounou était présente donc en fait ça a commencé donc M. était encore dans la classe la nounou n'était pas arrivée et j'ai eu deux mamans qui

sont venues en me disant carrément que ça ne pouvait plus durer, euh la p'tite fille d'une des mamans avait une petite griffure, [inspire] euh... donc ça ne pouvait plus durer, les enfants étaient mis en danger, [inspire] euh... donc fallait trouver une solution et que... si ça avançait pas elles allaient faire une pétition pour la déscolarisation de M., qu'on n'allait pas attendre qu'y ait un blessé grave [inspire] euh... donc euh voilà. Et en fait la nounou est arrivée au même moment, [claquement de lèvres] donc euh... bah elles s'en sont un p'tit peu prises à la nounou, et la nounou bah nous a rejeté la faute en nous disant que de toute façon euh, voilà. On... en gros euh on n'avait pas fait c'qui fallait et que si on en était là aujourd'hui c'était de not' faute, et que... que de toute façon c'était foutu quoi. C'était acquis pour lui et que, voilà. Donc. Bah c'est un peu difficile de répondre à ça, parce qu'on fait c'qu', tout c'qu'on peut, donc euh voilà. S'en est resté là, les parents donc on leur a redit que de toute façon y avait un, une procédure qu'était mise en marche, qu'avait été mise en marche très tôt, qu'on pouvait pas aller plus vite et que... voilà, c'était un enfant euh, c'était un enfant certes avec des difficultés mais un enfant voilà qu'était scolarisé dans notre classe, et qu'on pouvait pas déscolariser un enfant euh... comme ça. Que de toute façon y avait pas que lui qu'était violent, dans la classe, qu'on en avait d'autres, et que bah c'est la socialisation et qu'c'est un apprentissage et de toute façon... que, y a aucun ange dans la classe, ils ont tous leur coup de... voilà donc euh. [claquement de lèvres] Mais y a certains parents qu'ont beaucoup de mal à l'entendre.

Q25<sup>c</sup> : *Ce qui peut se comprendre du point de vue des parents, cela dit mais...*

R25<sup>c</sup> : Ça peut se comprendre, mais y a beaucoup moins d'indulgence euh... avec M. plutôt qu'avec les autres.

Q26<sup>a</sup> : *Oui, tu sens la différence ?*

R26<sup>a</sup> : Ah bah complètement.

Q26<sup>b</sup> : *Par rapport euh, y a un regard sur le handicap quand même...*

R26<sup>b</sup> : Complètement...

Q26<sup>c</sup> : *Même si le handicap n'est pas cité...*

R26<sup>c</sup> : Complètement. On croirait que un coup euh... 'fin, c'est assez impressionnant 'fin... y en a d'autres qui donnent des coups euh... en plus M. n'est plus là tous les jours donc euh, 'fin voilà. C'est pas tout le temps M. et... il est stigmatisé par rapport à ça parce qu'en fait au début de l'année aussi les enfants l'ont très vite remarqué qu'y avait quelque chose avec M. Et euh... et donc il a été stigmatisé, et donc en fait les enfants en parlaient à leurs parents, donc en fait M. a été rapidement euh... catalogué dans la classe. [claquement de lèvres] Et euh... et donc ouais quand... [inspire] parfois y a même, bah de toute façon c'est arrivé hein, c'est arrivé que

un jour on me dise « nan mais c'était M. » alors que on était, chais pas on était jeudi, et puis jeudi M. il est pas là quoi. Voilà. Donc euh voilà, maintenant ça en devient euh...

Q26<sup>d</sup> : *Une discrimination quoi.*

R26<sup>d</sup> : Une discrimination. Oui oui complètement.

Q27<sup>a</sup> : *Et toi tu en penses quoi par rapport à l'inclusion justement ? par rapport à tout ça... ?*

R27<sup>a</sup> : [inspire] euh... moi par rapport à l'inclusion, j'pense que... ça p..... ça peut euh apporter beaucoup aux enfants, de... d'être dans des classes ordinaires...

Q27<sup>b</sup> : *Quel enfant ? tous les enfants en général ou... ?*

R27<sup>b</sup> : Nan j'pense à M.

Q27<sup>c</sup> : *A l'enfant concerné ?*

R27<sup>c</sup> : Oui à l'enfant concerné, mais j'p., ça peut apporter aussi aux autres hein, même du point de vue de la tolérance, de voilà de l'entraide, de tout, de l'acceptation des différences, tout c'qu'on veut, mais pour l'enfant concerné j'pense que ça peut vraiment être bénéfique euh... d'être en milieu ordinaire bah ça les pousse quand même vers le haut j'pense. Par contre j'pense qu'il faut qu'on soit plus aidé que ça. Vraiment. [petits rires]

Q28<sup>a</sup> : *Oui parce que tu m'as parlée tout à l'heure tu m'as dit euh « en plus on est débutante et tout », est-ce que tu crois que ça change...*

R28<sup>a</sup> : Ah bah oui, hein !

Q28<sup>b</sup> : *Ça change quelque chose pour toi ? Parce que tu m'as dit par exemple l'enseignante euh...*

R28<sup>b</sup> : Alors euh, bah.... [inspire et réfléchit] est-ce que... ? fff oui j'pense que ça change quand même quelque chose dans mon... parce que mmm... [murmuré] comment dire, on n'est pas, je sais pas, on a moins d'assurance quand même que euh que des personnes qui ont plus d'années d'expérience, euh on a besoin euh... de plus de temps sur certaines choses que les autres, et donc du coup ce temps-là, on en a besoin nous pour la mise en place de notre classe, pour euh, lancer les ateliers, pour voilà. Eh bah euh c'est du temps qu'on n'a pas par exemple qu'on pourrait avoir plus pour M. ou... 'fin voilà. J'pense quand même que c'est un... c'est un peu un frein quand même.

Q29<sup>a</sup> : *Parce qu'après en terme de repérage, tu m'as dit que vous l'aviez vu rapidement, et puis comme y a l'équipe vous en avez discuté donc vous, quand même vous pouvez demander des conseils euh cela dit...*

R29<sup>a</sup> : Ah mais on demande des conseils et tout ça ! Mais en fait le truc c'est qu'on n'a pas de conseils euh vraiment euh... concrets. Mais même au CPC hein, le CPC est venu nous voir.

Q29<sup>b</sup> : *Ah oui ?*

R29<sup>b</sup> : [chuchote] le CPC est venu, une matinée, et a assisté au truc. Et... et [rires] il est arrivé aux mêmes conclusions que nous, c'est-à-dire M. a besoin de quelqu'un tout le temps avec lui. Puisqu'en fait euh à l'accueil le CPC s'est mis à côté de lui et ils ont réussi à faire de l'encastrement. Euh quelque chose que M. n'avait jamais fait. Parce que le CPC était avec lui, qu'il lui expliquait, qu'il lui donnait la pièce, qui lui disait « vas-y » et tout ça vraiment en individuel. Et il a réussi à faire quelque chose. Et donc bah la conclusion du CPC a été « bah oui, M. il sait faire des choses euh, faut faire avec lui euh, en individuel. »

Q 30 : *Mais comment on fait donc ?*

R30 : Voilà.

Q31 : *Tu pourrais me donner un sentiment par rapport à ça, à cette situation. Si tu devais résumer...*

R 31 : Ah bah on est euh livrés à nous-mêmes quoi ! 'fin oui euh, c'est ça, le sentiment euh pff bon on va pas dire d'abandon, c'est un peu extrême mais... ouais on est laissé à nous-mêmes.

Q32<sup>a</sup> : *Ok. Et euh j'veais pas t'embêter beaucoup plus longtemps, juste donc tu m'as parlé des parents, juste les autres élèves, t'en as parlé très rapidement mais euh, comment il le perçoivent M.*

R32<sup>a</sup> : Les parents ?

Q32<sup>b</sup> : *Non non, les élèves, les autres élèves de la classe.*

R32<sup>b</sup> : Alors, les élèves euh... [pause. Inspire] c'est... marrant y... [inspire] euh, parfois quand M. arrive rapidement vers eux, ça veut dire quand il arrive et que de toute façon il a dans l'idée de tss.. d'leur en mettre une [petite sourire], euh, ils vont avoir un moment de, donc un mouvement de retrait, parce qu'à un moment donné ils ont quand même peur de... de s'en recevoir une bégne quoi, [inspire] mais à côté de ça, quand M. est pas là c'est « bah il est où M... ? Il est pas là M. ? ». Euh, il peut avoir un comportement violent, et un quart d'heure après s'il va voir l'enfant en lui faisant un câlin, l'autre va se laisser faire. En fait y'a une euh c'est marrant eufff parfois M. les agace quand il vient par exemple faire tomber leur feutre etc mais euh ss ils sont assez bienveillants quand même euh, souvent. 'fin la majorité sont bienveillants avec lui.

Q33<sup>a</sup> : *Donc pour eux la perception de la différence est différente par rapport à leurs parents justement ?*

R33<sup>a</sup> : Ouais.

Q33<sup>b</sup> : *Ils ont compris qu'il y avait quelque chose.*

R33<sup>b</sup> : Ils ont compris qu'il y, ils ont compris que M. était différent. Euh... Donc euh ouais surtout les moyens du coup, pour nos huit moyens avec lui ils sont protecteurs et tout ça.

Q33<sup>c</sup> : *Oui je l'ai constaté. Protecteurs et puis disons, ils s'en occupent. Après, c'était justement au regroupement, ils ont dit « bah il va s'asseoir à côté de nous, on va le surveiller, on va le bloquer ». ça a été quand même crescendo mais on sent quand même qu'il y a d'la violence, 'fin moi de que j'ai observé...*

R33<sup>c</sup> : Mais... [silence]. Mais..., ouais. Mais il y a pas par contre, par rapport aux autres élèves, mais beaucoup hein, pas que les moyens, certains petits aussi, ça veut dire que par exemple les phénomènes comme V. et tout ça, avec un autre, bon y'en a un qui va en décoller, qui va lui en mettre une, l'autre il va répondre dans la foulée, directement. Quand M. donne un coup, ils répondent pas. Ils nous sollicitent, plutôt que de répondre.

Q33<sup>d</sup> : *Ou ils hurlent « mais M..... ! »*

R33<sup>d</sup> : Oui voilà c'est ça, t'as entendu [petit rire]. Mais ils ne répondent pas par contre. Ils ne lui remettent pas un coup derrière. Ça par contre c'est..., ça c'est différent d'avec les autres. Mais en fait c'est en le disant que j'm'en rends compte.

R34<sup>a</sup> : *Ah mais tu la vois la tolérance sur les autres élèves.*

R34<sup>a</sup> : Ah bah ouais ouais.

R34<sup>b</sup> : *Et pourtant, même si tu dis que vous avez expliqué la différence, on voit bien qu'on n'a pas besoin de nommer un handicap, comme quoi ils le sentent en fait...*

R34<sup>b</sup> : Bah c'est ça. Parce qu'au départ, par contre bah, comme des enfants voilà, au départ c'était « mais M. il sait pas parler, pourquoi M. il parle pas ? », et puis au final bah ils composent avec, et puis euh, ils le comprennent quand il a besoin de quelque chose.

Q34<sup>c</sup> : *Ouais il sait se faire comprendre. Il donne le tournis mais [rires]. Je sais pas si tu veux rajouter des choses...*

R35<sup>a</sup> : Bah j'pense que j'ai fait le tour. Après je sais pas si j'ai fait le tour de tes questions, de thèmes.

Q35<sup>b</sup> : *De mes thèmes oui, j'pense que t'as parlé un peu de tout. Après à moi de trier.*

R35<sup>b</sup> : Désolée je t'en ai trop dit du coup ! [rires]

Q35<sup>c</sup> : *Nan, jamais, on n'en dit jamais trop. Au contraire. C'est super pour moi, c'est important d'avoir le cadre, d'avoir un peu la situation générale. J'peux pas poser des questions dénuées de contexte. Nan, nan, c'est bien. Je te remercie en tout cas d'avoir pris ce temps là.*

R35<sup>c</sup> : Non mais c'est normal.

Q35<sup>d</sup> : *Oui mais c'était un bon gros temps pour moi donc merci beaucoup.*

R35<sup>d</sup> : Je t'en prie.

Q36 : *Et je pense que je prendrais des nouvelles parce que c'est intéressant pour moi de savoir la suite. Après voilà, j'te dis...*

R37<sup>a</sup> : *Mais c'est... ouais, c'est frustrant quoi. Moi j'ai quand même pris... j'ai pris une matinée complète pour venir assister à la conférence sur l'autisme, pour avoir des pistes quoi.*

Q37<sup>b</sup> : *Et ça t'a pas apporté...*

R37<sup>b</sup> : *Bah, au niveau de comment agir ?*

Q37<sup>c</sup> : *Ah mais c'était la matinée ? Bon bah je t'enverrai le diaporama de l'après-midi alors.*

R37<sup>c</sup> : *Parce que l'après-midi il y avait des choses ?*

Q37<sup>d</sup> : *La matinée c'était très théorique, et l'après-midi...*

R37<sup>d</sup> : *La matinée c'était très théorique et en fait si tu veux, c'était un mercredi ? sauf que moi l'après-midi j'avais "recherche", j'avais "mémoire" au Havre. Donc on s'était mises d'accord avec B. c'est-à-dire que moi je loupais le cour du matin à la fac, j'allais assister à la matinée, et elle venait assister l'après-midi, pour qu'on puisse justement s'échanger les infos. Et en fait B. était malade. Donc elle m'a appelée à midi, quand moi j'partais d'ici en fait pour aller au Havre, elle m'a appelée en m'disant « bah là écoute là faut que je rentre chez moi, je suis carrément mal, je ne peux pas faire une heure de route », et du coup on n'a pas assisté à l'après-midi. Et moi sur le coup, j'me suis dit bon bah le matin étant très théorique, j'pense que je loupe rien l'après-midi.*

Q38<sup>a</sup> : *Oui y a pas, en sachant qu'en plus on n'est pas sur du diagnostic, enfin si les troubles autistiques ils sont quand même un peu avérés mais après... c'est pas des clefs. 'fin comme j'te disais, chaque élève est différent, etc, donc faut essayer, mais c'est des... bah par exemple ce dont je t'ai parlé tout à l'heure hein, la méthode des images en fait, qu'on appelle des pictogrammes, pour faire une demande ou pour montrer à l'enfant. Du coup c'est des, des mots repères finalement, parce que le pictogramme il y a une photo ou image ou un dessin associé à un mot. Donc on utilise toujours le même mot avec l'enfant, donc ça aide aussi pour le langage, parce que comme c'est le même pictogramme qu'est partagé par la famille, par l'équipe enseignante, si jamais c'est l'orthophoniste qui met ça en place par l'orthophoniste, donc il voit bien la correspondance tu vois des mots, et ça peut favoriser le langage, ou en tout cas la compréhension parce qu'il y a un support visuel. Après on parlait de... tu m'disais justement je sais plus si c'est la CPC, non j'crois que c'est votre tutrice terrain qui vous a dit « avoir un petit coin à lui » etc. J'ai remarqué que vous aviez une petit table, quand je suis venue, et c'est ce que j'ai dit à B., parce que moi comme j'étais vraiment centrée que sur lui, j'ai pu observer à des moments, il a pu tenir deux minutes, voire trois minutes sur une activité, c'était les voitures, et le boulier. Avec le boulier, il était un peu fasciné, il était face à son boulier, et ça*



*c'est vrai que c'est... les TSA c'est vrai que c'est caractéristique t'as des stéréotypies, t'as des fixations un peu, même souvent visuelles tu vois tu joues un peu avec.*

R38<sup>a</sup> : Mmmh. Mais c'est comme euh, il aligne ! il aligne, il aligne, il aligne les voitures. Et euh à un moment donné c'est vrai que bon ça va un peu mieux ça mais au début de l'année il alignait les voitures [fait le geste], c'était assez impressionnant. Et par contre, il ne fallait pas toucher à ses voitures. C'est-à-dire qu'à un moment donné il était sur la table des perles, bon la table des perles on l'a virée de la classe, y avait une table de perles donc avec au milieu un grand rond que t'enlevais et t'avais les perles à l'intérieur donc en fait quand il y avait un atelier perles bah si tu veux M. je voulais lui dire « je prends tes voitures », je lui disais « je les prends tes voitures, je te les laisse comme elles sont, juste je te les prends et je te les mets sur la table d'à côté », mais non c'était juste pas possible, mais pas possible. Il avait aligné ses voitures, fallait laisser ses voitures là.

Q38<sup>b</sup> : *Où elles étaient. Parce que tu vois c'est un rit., c'est vraiment un cadre, c'est un peu ce qu'est ressorti de l'après-midi, c'est que les enfants avec TSA ont vraiment besoin de structures spatio-temporelles, alors c'est ce que t'as dit au début hein : il n'avait pas ses repères spatiaux donc il était perdu, donc il y avait aussi plus de violence et voilà...*

R38<sup>b</sup> : Que là maintenant il se repère, il se repère par exemple, il se repère dans l'école. Pourtant l'école tu as vu elle est en rond, elle fait le tour, c'est compliqué ! Il sait aller de la classe à la salle de motricité, euh... il arrive, à partir de la salle de motricité parce que, quand il a envie d'aller aux toilettes et qu'il réclame à l'ATSEM, quand elle veut y aller avec lui donc il court devant, il va de la salle de motricité à dans la classe, aux toilettes dans la classe, à côté. Euh de la récréation à dans la classe, 'fin il sait, voilà, il sait, il se perd pas dans l'école hein !

Q38<sup>c</sup> : *Oui, visuellement c'est bon. Mais justement donc les images ça peut permettre en fait de structurer le temps et l'espace, par exemple, je sais pas si elle vous en a parlé mais, ce qu'on peut faire d'ailleurs avec tous les enfants c'est par exemple « bah là on va faire regroupement, etc. » et donc t'as des petites images, des petits pictogrammes, que tu retournes au fur et à mesure, que tu retournes une fois que le moment est passé et on dit « maintenant on passe à autre chose, à telle chose ». Tu vois ? Découper, segmenter en fait, le temps, et le représenter par des images, par des activités, pour que l'enfant il puisse aussi se projeter, et qu'il voit qu'il y a un cadre qui est fixe, et que c'est pas juste parce que tu l'as décidé, parce que ça peut être ressenti comme ça 'fin euh par tout le monde d'ailleurs « pourquoi on fait ça maintenant ? » il n'a pas la perception de « on est mardi matin donc on fait ça à ce moment-là ». Donc avoir un repère et non pas de dire « ah bah tiens, ah bah ils s'en vont, on va où ? », tu vois ? Donc c'est des p'tites choses comme ça à travailler sur le cadre, après...*

R38<sup>c</sup> : Faut lui donner des repères et tout.

Q39<sup>a</sup> : *Ouais, mais ce qui est sûr, de ce que j'ai vu c'est clair que c'est le comportement. 'fin vous pouvez pas lui demander de rentrer dans les apprentissages tant qu'il n'arrive pas à se fixer, donc travailler sur le fait qu'il puisse essayer bah vous lui proposez un espace pour lui par exemple avec les bouliers, avec quelque chose qu'il aime et rester avec lui, demander à l'ATSEM, parce que finalement qu'elle reste avec lui au coin regroupement en le forçant ou qu'elle avec lui à une petite table au moment du coin regroupement où il est justement tout seul, bah elle restera avec lui. Elle est sollicitée dans tous les cas, donc plutôt qu'elle soit sollicitée dans le négatif à se faire taper et à ce que ça soit violent, essayer de dire 5mn, alors oui là tu lui demande carrément le rôle de l'AVS, je sais que c'est hyper délicat et elle l'a dit hein, elle me l'a dit aussi que c'était compliqué. Mais c'est quand même pour elle plus positif, plus bénéfique d'être dans un rapport où elle va essayer de l'encourager, ce qu'elle fait quand même avec tous les enfants, elle est bienveillante, elle est là pour les aider, donc ça serait... 'fin, essayer des choses comme ça...*

R39<sup>a</sup> : Mmm.

Q39<sup>b</sup> : *Je sais pas. Ce qui est sûr c'est qu'il faut que vous essayiez encore et pas perdre espoir parce que j'ai ressenti un peu chez B. quand même de la difficulté, 'fin elle s'en est pas cachée au contraire elle me l'a dit hein que c'était quand même très compliqué, surtout au début. Et là elle relativisait surtout avec l'ATSEM, elle lui disait « regarde, il est là que trois matinées. Moi je me sens mieux depuis que c'est le cas parce que je peux me concentrer aussi sur les autres... »*

R39<sup>b</sup> : C'est ça, c'est complètement ça.

Q40<sup>a</sup> : *Et juste, pour terminer, j'avais juste oublié cette phrase-là, parce que quand même vous êtes en binôme donc euh... au niveau des échanges vous avez l'air quand même de bien communiquer... ?*

R40<sup>a</sup> : Ah complètement. On s'appelle pratiquement tous les jours donc euh.

Q40<sup>b</sup> : *Donc vous êtes en phase quoi.*

R40<sup>b</sup> : Ouais ouais ouais. Carrément.

Q41<sup>a</sup> : *Donc t'as pas l'impression que ça soit très différent quand elle est là ou quand tu es là ? ça tu sais pas ?*

R41<sup>a</sup> : Ça je sais pas. On n'a pas... la même... parce que même si on communique beaucoup et qu'on est d'accord sur nos pratiques, on n'a pas même euh [réfléchit], on n'a pas la même posture, 'fin on n'a pas la même, comment dire ? je sais pas comment dire. On n'a pas la même

façon de... on n'a pas la même voix, on n'a pas la même... et en fait ça change tout dans la posture, dans la relation avec la classe, c'est pas pareil.

Q41<sup>b</sup> : *Dans l'attitude des élèves, bah tu le ressens peut-être quand vous êtes en*

R41<sup>b</sup> : Quand on est en tuilage, oui je le ressens carrément. Moi B. quand elle me dit à la fin de la journée en gros bah « j'suis morte, ils m'épuisent, j'en peux plus quoi ». Mais moi j'lui dis bah à un moment donné euh faut faire preuve un peu d'autorité quoi ! et ça B. elle a une voix très fluide, tu sais très fluette et tout elle parle doucement euh, et du coup c'est pas... moi quand ils dépassent les bornes ils savent que bah à un moment donné si j'élève la voix c'est qu'il faut arrêter quoi ! Et B., j'suis pas sûre qu'à un moment donné ils comprennent beaucoup qu'il faut arrêter quoi, ils la poussent à bout. Euh... Mais bon ça au moment de tuilage, quand je reprends elle sa suite à elle, que par exemple euh en rituel moi j'la laisse faire ses rituels et tout, avec les moyens l'après-midi, la dernière fois ça partait en live donc j'ai, j'suis pas intervenue parce que je veux pas la discréditer non plus quoi, donc j'interviens pas et j'la laisse gérer son truc.

Bah puis ils savent très bien, ils savent très bien ce qu'ils font avec qui donc euh c'est pas facile.

Q41<sup>c</sup> : *Ils peuvent en jouer.*

R41<sup>c</sup> : Oh oui !

Q42 : *Bon bah merci beaucoup encore une fois hein, sincèrement c'est très gentil de ta part.*

R42 : Je t'en prie ! je vais aller en cours maintenant...

## D. Entretien n°3 – retranscription intégrale

### Notes :

Les mots tronqués sont signalés avec un tiret. Exemple : mo-

Les mots dits de manière ferme ou accentuée sont soulignés dans le texte.

A. : enseignante questionnée

R. : enfant concerné

I. : copain de cet enfant

Y. : enfant aux troubles du comportement, accueilli chez la même nourrice que R., mais dans une autre classe (classe de D.)

X. Z. B. E. : élèves de la classe

S. : ATSEM

D. : collègue, enseignante en classe de moyens-grands

C. : collègue enseignante-directrice, en classe de tout-petits/petits, qui avait Y. dans sa classe en 2015-2016

Mme H. : psychologue

DATE : mardi 13 décembre.

Durée de l'entretien : 48 minutes

*Q1 : Le but c'est de parler un petit peu de R., forcément...*

R1 : Ouais... tu veux que je commence euh, bah p'têt par rapport à des observations qu't'as faites ?

*Q2<sup>a</sup> : Nan, déjà juste quand même, pour le cadre, pour le mémoire j'ai besoin que tu me présentes un peu ton parcours, tout ça...*

R2<sup>a</sup> : Ouais, alors moi perso ?

*Q2<sup>b</sup> : Oui, toi perso.*

R2<sup>b</sup> : [Inspire] Alors euh... qu'est-ce que je peux te dire, déjà ? Que j'ai quarante ans et dix-huit ans d'enseignement, dont dix ans, douze !, douze ans en maternelle. Que... l'accueil de tous les enfants depuis la loi de 2005 ça a quand même changé beaucoup de choses au sein des classes hein, évidemment, puisque maintenant on accueille tous les enfants en inclusion scolaire en classe ordinaire.

Donc R.... Donc ça te suffit ça, pour moi ?

*Q3<sup>a</sup> : Oui ça va !*

R3<sup>a</sup> : Donc R., depuis, c'est sa deuxième année dans ma classe. Euh... quand même, faut quand même spécifier que c'est un enfant dont les parents ont plus de cinquante ans, et il a quatre ans ; donc c'est important quand même parce qu'il a deux, deux... un frère et une sœur mais beaucoup plus âgés qu'il lui, y'a, y'a vingt ans de différence entre eux. L'ainé a vingt-quatre, oui donc c'est ça, l'ainé a vingt-quatre, et le deuxième a vingt-trois, et lui il a quatre ans donc euh..., tu vois ?

*Q3<sup>b</sup> : Oui.*

R3<sup>b</sup> : Donc les parents ont plus de cinquante ans tous les deux, donc euh la maman elle l'a eu quand même très très tard. Et puis avec une grande différence d'âge, après euh... faut aussi p'têt aussi euh, c'est un milieu tout à fait favorisé, c'est pas un milieu défavorisé. Les deux parents travaillent, la maman elle est à la mairie, secrétaire du maire, et le papa il est à La Poste euh, il est pas postier, il est cadre. Après R. [inspire, petit rire].

*Q4<sup>a</sup> : Alors depuis le début, parce que moi je suis venue effectivement ponctuellement, mais là c'est, si tu pouvais me faire un peu un...*

R4<sup>a</sup> : Mmh. Alors toi quand t'es venue l'année dernière, c'était les tous débuts de R. puisque... il était en petite section, tu es venue fin novembre hein c'est ça ?

*Q4<sup>b</sup> : Fin octobre.*

R4<sup>b</sup> : Fin octobre, donc il était scolarisé que depuis un mois et demi, il était gardé par une nourrice, par mamie, et un peu les parents puisque le papa par exemple ne travaille pas le mardi, donc tous les mardis euh... voilà, et la maman ne travaille pas le vendredi, donc tous les vendredis il est avec maman et tous les mardis il est avec papa. Et quand il est arrivé R. bah parl., il parlait pas du tout, si je me souviens bien, il parlait pas du tout du tout. Très vite il s'est mis à faire... de l'écholalie euh mais que sur moi, il répétait que moi hein si je me souviens bien, j'aurais dû noter tout ça... c'est pas facile de me remémorer... nan il répétait exclusivement tout ce que moi je disais, des mots au début, après des phrases euh... les balancements, la langue... c'était tout de suite hein, dès le septembre de l'année dernière. Et puis euh... le fait aussi qu'y avait une classe qu'était très difficile l'année dernière quand il est arrivé avec les troubles du comportement, j'en avais beaucoup quoi, j'en avais huit au début, ça s'est apaisé après. J pense que lui il était encore plus en... mal quoi. Parfois il s'isolait euh, tout seul il se balançait euh, les yeux révulsés euh, il se grattait les yeux tu sais, il se frottait les yeux plutôt. Qu'est-ce qu'il faisait au début ? et l'équilibre aussi ! : il n'avait pas d'équilibre, il faisait le papillon tout le temps. Même s'il est toujours poupée de chiffon, on peut dire qu'il a évolué là-dessus quand même. Drôlement. Qu'est-ce qu'y avait au tout début qu'était très dérangeant ou qu'était très alarmant, j'me souviens plus de tout ?! [silence. Réfléchit]. Ouais je

sais plus. Après il voulait jamais travailler aussi. Il voulait jamais venir faire euh un travail en même temps que nous, il "bugait", tu vois, maintenant il fait euh, y a toujours des moments de bugs mais beaucoup moins, quand il est contrarié ou quelque chose qui va pas euh, il peut très bien euh faire l'autruche, alors j'dis faire l'autruche parce qu'il se met comme ça [mime] et en fait il attend, que je vienne... euh voilà, que je vienne lui demander, parce que maintenant il peut s'exprimer. Par contre il a toujours du mal à fixer le regard, mais tu vois il est capable de communiquer avec ma collègue, ce qu'il n'était pas du tout capable de faire hein. Il peut dire euh... s'il a quelque chose il va lui répondre quoi. Mais euh, il va pas engager la conversation avec un autre adulte que moi. Peut-être S. (ATSEM), et encore elle me dit non pas vraiment, c'est que elle elle lui pose une question, il répond oui/non. Voilà. Toujours sa grosse voix.

*Q4<sup>c</sup> : Une voix caverneuse un peu, hein ?*

R4<sup>c</sup> : Ouais, énorme.

*Q4<sup>d</sup> : Robotique...*

R4<sup>d</sup> : mmm. Toujours ! mais ça euh... [chuchote] ça fait partie de lui quoi.

*Q5<sup>a</sup> : Bah ouais.*

R5<sup>a</sup> : Alors maintenant on peut dire que quand même, les interactions... il a un bon copain dans sa classe, dans la classe là il a I. alors du coup il... il [cherche]

*Q5<sup>b</sup> : Focalise aussi.*

R5<sup>b</sup> : Complètement, donc quand y a pas I. ça le contrarie euh, si tu vois il a, il faudrait, enfin en fait I. a pris plus ou moins l'habitude de se mettre à côté et tout ça, mais sinon ça l'... ça l'agace. Et il est très exclusif avec moi, hier y'avait Y. qu'était là, il arrêtrait pas de dire, alors il s'le disait à tout seul mais à tout... : « c'est ma maitresse, c'est ma maitresse, A. c'est ma maitresse ! » Il arrêtrait pas, il arrêtrait pas. Tu vois j'pense que vraiment ça le... et j'peux pas le garder l'année prochaine de toute façon donc euh...

*Q6 : Non non, là tu vois les limites. C'était bien pour le faire passer, pour garder ses repères mais quand c'est trop envahissant...*

R6 : Non et puis. Voilà ! et puis même pour lui c'est pas lui rendre service, et en plus euh je pense que il pourra euh s'adapter à quelqu'un d'autre maintenant. Alors que j'étais pas du tout sûre avant.

R7<sup>a</sup> : Avec les parents bah c'est un peu compliqué parce que cette année j'les ai vu qu'une fois et en fait euh... le père il dit tout le temps « ah bah si vous nous demandez pas de venir c'est que tout va bien ». En fait ils sont toujours dans le déni quoi. Alors que moi ça m'paraît flagrant que y a quelque chose quoi

Il sait lire. Mais il veut jamais valoriser ça. Jamais. Alors que je sais très très bien qu'il sait lire. Il sait lire, y a pas de soucis. Il va pas plus aux livres que les autres, il va p, il dit pas euh tu vois quand j'raconte une histoire ou quoi j'lui demande de lire le titre et tout ça euh ça l'intéresse pas en fait. Souvent il me dit « non non j'veux pas ». Et des fois même il me dit « non, j'sais pas. », alors que c'est pas vrai, je sais qu'il sait. C'est étonnant quand même, parce que j'en avais eu déjà des enfants qui savaient lire précocement et euh ils aiment bien montrer que euh, au contraire tu vois, être mis en valeur, lui il veut pas quoi. Bon après... [chuchote] j'le force pas hein, de toute façon ça n'a pas d'intérêt de forcer. Qu'est-ce que j'peux dire de lui ?

*Q7<sup>b</sup> : Bah du coup si on peut rester un peu sur les parents ? bah du coup le parcours qu'il y a eu avec les parents.*

R7<sup>b</sup> : Oh. [maugréant] Oh j'les ai reçu p'têt dix ou douze fois pratiquement tous les mois, une fois par mois. Au début très très rapproché et après une fois par mois, pour finir euh... voilà. Au début, la maman, le premier entretien, quand j'ai décrit les balancements tout ça euh c'est elle qu'a tout de suite dit « mais ce que vous me dites là c'est de l'autisme » que j'avais même pas encore euh moi euh voilà. Donc j'avais dit aux collègues c'est un peu bizarre parce que du coup euh tout de suite elle en a parlé quoi.

*Q7<sup>c</sup> : Ouais comme si elle s'était déjà un peu renseignée aussi.*

R7<sup>c</sup> : Bah ouais. Alors après au deuxième entretien, c'était même encore plus différent, elle disait au mari de se taire « arrête de dire ça, on croirait qu'il est fou euh quand tu dis ça », elle arrêtait pas de répéter ça à son mari donc son mari parlait plus du tout après. Parce qu'il répétait que bah par exemple qu'il avait peur, il a toujours d'ailleurs une angoisse avec les, les marionnettes tout ça. Là, euh y avait le mot du spectacle il voulait pas que j'le donne à son père il aime pas ça du tout. Là on chante, je sais très bien que vendredi il chantera pas du tout à la chorale quoi. Il peut pas, c'est... trop difficile. Donc euh quand il racontait ça le père, des choses que je connaissais pas encore puisque j'avais pas encore vu ça euh, elle elle lui disait « arrête de dire ça ». Euh, c'est spécial hein. Dans l'entente du couple c'est assez spécial. Voilà. Et puis il disait « ah mais pourtant il parle, il a, on a des conversations tout ça », et en fait ils ont fini par admettre quand même que c'était pas des conversations puisque c'était que des questions fermées où il ne répondait que « oui/non ». C'est un p'tit mieux maintenant, par exemple tous les soirs, papa encore aujourd'hui, il regarde le menu, il lui dit « tu as mangé les endives », et R. lui dit oui ou non. Mais c'est pas une conversation, jamais il raconte ou quoi que ce soit. Et pourtant maintenant il sait s'exprimer.

*Q8 : Oui, il fait des belles phrases quand même.*

R8 : Voilà. Complètement. Mais c'est pas vraiment une conversation euh, il est toujours plus ou moins en train de regarder ailleurs euh voilà quoi. L'interaction après elle se limite à ça quoi, avec l'adulte. Après avec les enfants, il joue. Et les parents me disaient toujours en entretien « mais il est toujours qu'avec des adultes » euh, voilà leur truc c'était de dire ça euh, « c'est parce qu'il est qu'avec des adultes ». Or il est gardé chez une nourrice depuis qu'il est bébé, où il y a quatre enfants, plus ses petits-enfants à elle [chuchote – confidence] la fameuse nourrice là.

*Q9<sup>a</sup> : Il est toujours chez la même alors, celle de Y. aussi ?*

R9<sup>a</sup> : Ouais. Hmm [petit sourire] voilà hein. Bizarre mais c'est comme ça. Et du coup euh voilà, y avait de l'interaction euh voilà. Mais la nourrice elle, elle euh ça la gênait pas parce qu'il bouge pas quoi.

*Q9<sup>b</sup> : Oui nan mais c'est sûr qu'il y a aucun fait de violence en plus...*

R9<sup>b</sup> : Voilà. Voilà. Donc du coup c'était pas gênant pour elle.

*Q9<sup>c</sup> : Mais elle dit qu'y a quelque chose ou ?*

R9<sup>c</sup> : Mmmh j'lui en parle pas, j'la sens pas elle. Donc j'lui parle pas à elle. Non.

*Q9<sup>d</sup> : Mais elle aurait pu venir se confier parfois.*

R9<sup>d</sup> : Non elle euh « ah mais vous n'aurez pas de problème il connaît son alphabet, il connaît, il sait compter ». Voilà c'qu'elle dit tout le temps. « ah lui pas de problème il sait, il sait compter, il connaît son alphabet ».

R10<sup>a</sup> : Bah oui parce qu'en fait j'sais pas si tu te souviens mais au tout début qu'il a commencé à parler il ne faisait que ça.

*Q10<sup>b</sup> : La litanie de l'alphabet et des nombres.*

R10<sup>b</sup> : Tout le temps ! Tout le temps. Et des fois, j'sais pas si tu l'vois là avec son doigt, d'un coup il se remet à faire l'alphabet, compter, ...

*Q11<sup>a</sup> : Il pointe.*

R11<sup>a</sup> : Il pointe. Il pointe tout, alors il me pointe moi, il...

*Q11<sup>b</sup> : Alors là ce matin beaucoup hein. Il avait tout le temps el doigt en l'air, sur les autres ou...*

R11<sup>b</sup> : Voilà. Voilà !

*Q11<sup>c</sup> : Je sais pas c'qu', j'arrivais pas vraiment à voir c'qu'il pointait.*

R12<sup>a</sup> : Et des fois en fait donc faut écouter très finement donc euh parfois il répète mais mot pour mot c'que j'ai dit y a... quand vraiment j'fais attention souvent, il répète une phrase que j'ai dite quoi. Voilà. Mm. Et puis après il fait beaucoup aussi ça, donc ça j'en n'ai pas encore



parlé aux parents, mais maintenant il fait euh, ‘fin il m’interpelle pour que j’intervienne partout quoi. Ffff [souffle]

*Q12<sup>b</sup> : Oui, oui. Il fait la police.*

R12<sup>b</sup> : Il fait la police mais euh pour moi quoi. Tu vois il fait pas la police à l’enfant, il la fait pour moi et puis alors à voix haute, et puis ça le concerne pas mais bon c’est comme ça.

*Q13 : Même c’matin t’étais partie deux secondes, t’étais en dehors de la classe, et donc j’crois qu’c’était X. qu’avait pris sa voiture, et « A. ! A. ? ». Il s’est arrêté comme ça : « elle est où A. ? Elle est pas là ? ». J’lui ai dit « elle revient ».*

R13 : C’est un peu le drame un peu là. Donc là maintenant il a compris par exemple tu vois que le midi j’y suis pas, que le matin j’y suis pas, ‘fin... et qu’maintenant il va plus au dortoir parce que l’année dernière il allait au dortoir, c’était un petit. Et rien que ce changement là ça a pris du temps hein pour qu’il comprenne que bah non il venait, donc j’le prends avec moi en fait. Il se couche sur un coussin avec moi [dans la classe] parce que sinon il demande à S. toutes les dix secondes où est-ce que je suis quoi. Donc c’est pas trop... gérable.

R14 : Voilà donc euh, et euh il a toujours son doudou hein, son gros doudou. Oh hier c’était une mauvaise journée euh, en fait il a pas voulu le prendre donc le papa me dit « bah il veut pas le prendre, j’le remmène à la maison » et puis alors en fait il nous a fait tout un cirque après donc euh pfff la cata. Donc il reprend ses doudous. Ils sont dans la boîte hein, il va pas les chercher mais euh ils sont là quoi. Parce que sinon il dit qu’il les a perdu, que... il se monte des films quoi ! il se monte des... pis ça prend des proportions... !

R15<sup>a</sup> : Après pour en revenir aux parents, par exemple là jeudi comme il y a le spectacle, le père me dit « oh mais si c’est pas, si, si c’est pas facile pour vous pour le gérer parce qu’il va être collé à vous euh on le met pas jeudi après-midi il fait pas le spectacle ». Bah. J’lui dis « qu’est-ce que c’est », bah j’lui dis « non, pourquoi vous me dites ça ? », j’lui dis « à la limite une sortie scolaire si ça le panique trop de prendre le car comme je vous avais dit l’année dernière, et puis finalement ça s’est très bien passé, j’lui dis on peut concevoir qu’une sortie scolaire... mais là le spectacle, même s’il le passe sur mes genoux ‘fin c’est pas un problème pour moi. C’est juste que je vous ai demandé de le préparer, qu’il y allait avoir des marionnettes et tout ça, qu’il le sache ». Parce que j’dis « moi j’en parle, mais que vous aussi vous en parliez quoi ».

Ah bah eux tu vois ils voulaient carrément pas le mettre quoi. Fin l’père j’ai bien senti qu’en fait... Donc j’ai insisté pour que... il soit là jeudi quoi. [chuchote] parce que ça le met en panique un peu. Mais bon j’suis là moi. Et en plus, autant à la chorale j’peux rien faire parce que c’est moi qui mène la chorale alors il se met face à moi, il se cache les yeux en général c’est

ce qu'il fait, il chante pas du tout en général il fait comme si y'avait rien, et puis voilà quoi. Mais le jour du spectacle il vient sur moi c'est pas un problème quoi.

*Q15<sup>b</sup> : Oui.*

R15<sup>b</sup> : Donc tu vois les parents des fois c'est un peu bizarre. Mais en fin d'année [dernière] il a pris le bus et maintenant, j'ai dit aux parents « bah maintenant qu'il a pris le car avec nous là il faut y aller hein, vous allez en ville vous prenez le métro euh... » et donc le papa il dit « ouais ça marche bien, ça y est ».

Ouais parce que... ouais j'en n'ai pas parlé mais euh ouais en septembre là quand y avait un bus ou un gros bruit dans la rue, il s'allongeait par terre, il hurlait. Roo [petit rire] Il avait peur des gros bruits, il avait peur. Donc euh... maintenant il a plus peur. Un bus, on peut passer à côté d'un bus il a pas peur. Donc tout ça c'est bon. Mais les marionnettes non. Ça va venir. Après ils l'emmènent pas non plus, du coup. Parce que c'est dans une salle de spectacle, c'est compliqué alors... j'lui dis « mais moi j'suis sûre que sur vos genoux y'a pas de soucis puisque moi j'le fais ». Donc bon, après... Donc j'avais dit que je les recevrais en janvier, les parents [inspire] donc j'vais le faire hein.

*Q15<sup>c</sup> : Oui, donc là tu les as pas trop vus ?*

R15<sup>c</sup> : Nan, j'les ai vu qu'une fois. Et j'suis pas sûre que ça ait évolué dans leur tête. Et puis du coup Mme H [psychologue] l'avait vu comme il sait lire etc, mais euh elle avait dit de toute façon on peut rien tester vraiment parce qu'il a pas six ans... [pince le nez en soufflant] 'fin tu peux savoir déjà dans quelques domaines si... il a une précocité, tu peux déjà au moins voir, après évidemment comme il sait lire c'est assez simple d'orienter son test mais bon elle veut pas... elle dit « oh moi ça c'est très bien passé avec moi », bah oui ouais bien sûr...

En fait elle a fini par recevoir les parents et R. une fois, et donc euh bah le courant est bien passé avec elle, mais dans son bureau, et puis elle l'a test- 'fin euh elle lui a parlé, il a répondu. Bon elle dit « oui effectivement euh... il fixe pas trop, tout ça, mais bon euh. Rien de. »

*Q16 : Mais depuis il n'y a rien eu ?!*

R16 : Ah nan ! Nan ! terminé ! [ton sarcastique] ouais, une fois !

*Q17<sup>a</sup> : Il a vu qu'une fois la psychologue. Et l'infirmière là qui vient...*

R17<sup>a</sup> : Nan.

*Q17<sup>b</sup> : Médecin, personne ?*

R17<sup>b</sup> : Nan parce que bah ils sont allés voir le médecin scolaire, pis le médecin scolaire il a dit « bah... ça va quoi ! ». [silence] Nan mais j'te dis on n'est pas aidées. Non mais c'est. Bah en fait, il y a rien qui se passe. Bah en plus moi je..., j'ai alarmé, j'ai alarmé l'année dernière pour dire euh, pour que ça soit mis en place. Là en début d'année j'lui dis quand même Mme H. tu

me demandes pas mais euh ça s'passe bien avec R. certes mais moi j'vois bien qu'y a un truc quoi ! mais bon, elle fait pas son job. Elle dit « mais moi j'peux pas, il y a des cas plus urgents... »

*Q18<sup>a</sup> : Ah oui. C'est sûr que c'est pas inquiétant, il n'y a pas de violence, il n'y a pas de mise en danger des autres et de lui-même,*

R18<sup>a</sup> : Voilà !

*Q18<sup>b</sup> : mais ça n'empêche qu'il pourrait progresser plus vite et...*

R18<sup>b</sup> : Voilà ! et puis alors elle me dit tout le temps « mais comme il progresse euh... » fin. C'est, c'est même plus... c'est dingue !

*Q18<sup>c</sup> : Oui il a progressé c'est sûr...*

R18<sup>c</sup> : c'est dingue ! si tu regardes bah ça fait un an et demi quoi ! nan pas un an et demi euh, seize mois quoi.

*Q19 : Et puis ça, 'fin la maternelle c'est quand même un microcosme et puis là vous avez fait attention etc....*

R19 : Ouais, et puis on n'est que trois classes, non quatre avec les PES mais...

*Q19 : C'est ça. Faut penser à après aussi... quand on sait le temps que ça met à...*

R20<sup>a</sup> : Alors euh, puis en plus les parents du coup 'fin. Moi j'ai levé le pied aussi parce qu'en fait je sentais bien que ils se disaient « ah bah la psy elle a dit que ça allait, le médecin il a dit que ça allait, elle commence à nous saouler elle ! » tu vois ? j'veux pas qu'ils soient... Donc comme en plus euh ils ont émis le souhait qu'il reste dans ma classe et qu'moi bah j'ai dit « bon bah je f'rai le nécessaire tant qu'je peux le garder », j'me suis dit faut pas casser le lien parce que après...

*Q20<sup>b</sup> : Oui c'est important.*

R20<sup>b</sup> : Et puis après ils vont me dire tu sais « elle voit que lui » ou... j'sais pas s'ils se rendent compte en fait.

*Q21<sup>a</sup> : Bah nan nan, j'pense que... et l'orthophoniste, ils t'en avaient parlé aussi ?*

R21<sup>a</sup> : Ouais. Bah il y va pas. [rire pincé]

*Q21<sup>b</sup> : Parce que ça pour le coup, en plus y'a beaucoup d'enfants qui y vont donc.*

R21<sup>b</sup> : Y'en a plein qui y vont, y'en a beaucoup. Nan mais là ils vont te dire qu'il a pas de problème de... prononciation.

*Q21<sup>c</sup> : 'fin il a quand même une élocution un peu particulière...*

R21<sup>d</sup> : Moi j'arrête pas de leur dire, il a une diction particulière. Il est différent, il a une diction particulière, il a des gestes, une gestuelle qu'est tout à fait significative, d'une différence. [chuchote] j'arrête pas de leur dire !

Q22<sup>a</sup> : *Tu leur avais montré une photo j'me souviens, du rang.*

R22<sup>a</sup> : Oui. Bpp [bruit de bouche signifiant "rien"].

Q22<sup>b</sup> : *Et il se, 'fin j'veux dire il arrive à se ranger maintenant ?*

R22<sup>b</sup> : oui, maintenant il se range avec les autres donc les parents ils sont supers contents. C'est pareil, tous ses trucs comme ça là [mime], bah ça... cette gestuelle-là elle est particulière, et puis en général il finit par... j'lui dis il se penche en avant et puis il tire la langue. Ah bah la mère elle aime pas quand je dis ça. Mais moi il arrête pas en fait. Il le fait souvent. Et puis alors dans les chansons euh... alors la dernière fois qu'est-ce qu'elle m'avait dit la mère ? « bah j'crois qu'il chantait pas ! », j'lui dis quand il y a tout le monde, mais sinon dans ma classe j'ai aucun souci, il chante hein.

Q22<sup>c</sup> *Bah oui c'est ça.*

R23<sup>a</sup> : Donc tu vois je sens que la mère euh... bref.

Q23<sup>b</sup> : *Ah oui. Mais là même euh, en équipe vous pouvez pas parce que, à la récré aussi, y a des signes, des choses comme ça...*

R23<sup>b</sup> : Bah ! beaucoup moins qu'avant puisqu'il joue avec I. par contre euh... toujours tout est particulier avec R. tu vois, ça prend toujours des proportions euh. Euh comme i gère pas aussi j'l'ai pas dit mais i gère pas du tout ses émotions, ça passe par la joie extrême, il en est complètement surexcité ahahah [crie et mime la fébrilité corporelle] ça part dans tous les sens et tout, et puis après d'un coup on entend mouaaaaaaaaa [cri long et strident], moi j'entends tout de suite que c'est R. et puis en général i crouic, il est comme ça i [recroquevillé voire prostré], mais y a pas de pleurs hein, il est tout rouge, et puis d'un coup après y a les larmes qui viennent mais il pleure plus. Enfin y'a plus le son. Et puis les larmes elles viennent. C'est très particulier. Donc ça j'lai décrit aussi aux parents, bah ils réagissent pas ! ouais j'avais noté dans mon truc que j'avais décrit et puis en fait euh bah réaction des parents : aucune, ils me regardaient. Bon bah c'est compliqué après hein ? !

Q24 : *Bah oui tu fais ce que tu peux mais bon. En plus ils sentent quand même que t'as de l'expérience.*

R24 : Oui alors ils me font confiance hein, ils arrêtent pas de me dire [chuchote] non non mais on est content qu'il soit là. Ouais ouais mais ça suffit pas quoi, mais bon... après en fait le problème c'est qu'si je sentais que la psy... Mais la psy elle me suit pas hein, elle dit [voix exagérée] « non, j'vois pas. Euh, non j'trouve pas. ». Elle vient, elle est jamais venue vraiment, elle est venue observer une fois, mais il y a avait X. qui faisait sa crise de nerf donc en fait euh bah elle a focalisé sur X. ce que je peux comprendre à ce moment-là, mais R. pendant ce temps-là il était, il aurait dû être observé quoi. Pis sa langue. Tout ce qu'il fait avec sa langue. D'abord

il est plein d'eczéma partout, alors il en a partout. Ça aussi, il est dans le stress hein ! et la langue euh, il arrête jamais quoi ! et puis il sait parce que dès que j'dis « ta langue » hop il referme et tout, donc tu vois il prend conscience quand même.

*Q25<sup>a</sup> : Non mais il a beaucoup de potentiel hein, quand tu vois les progrès quand même, 'fin moi j'lai trouvé plus calme*

R25<sup>a</sup> : Beaucoup plus calme ! et j'me dis, tu vois, s'il était suivi en extérieur chu sûr qu'on ferait des prouesses quoi ! mais bon ça inquiète pas, voilà ! alors j'avoue que... moi du coup alors j'en ai un peu relevé parce que comme j'vois que tout le monde bpp [bruit de bouche signifiant "rien"] s'en fout...

*Q25<sup>b</sup> : Bah oui tu peux pas te battre toute seule...*

R25<sup>b</sup> : Oui mais bon c'est embêtant parce que moi j'vois bien que avec beaucoup plus, on s'rait au top euh de, de l'inclusion quoi ! fin en fait, tu vois, pour lui ! mais euh... comme personne ne trouve euh... et puis personne tu sais, j'sens bien que tout le monde marche sur des œufs [chuchote] et puis que Mme H. elle veut pas trop quoi.

*Q25<sup>c</sup> : Mais du fait de la réticence des parents, tu penses que c'est lié à ça ?*

R25<sup>c</sup> : Oui, j'pense que c'est ça. Ils ont peur de dire les choses quoi. Et nous on, tu sais on, le médecin scolaire ça a changé, c'est une nouvelle, alors euh on croit qu'elle est mieux, et puis quand il y a les parents, pour avoir fait, pas avec eux mais avec les parents de Y. par exemple, elle se range sys- 'fin euh elle va jamais à l'encontre des parents. Donc à nous elle nous dit quelque chose puis quand y a l'entretien avec les parents bah... plutôt que quand, au moment de, elle pourrait choisir de ne rien dire à ce moment-là, et bah nan, elle elle choisit de plutôt aller dans leur sens. Donc elle les conforte. Moi j'me dis 'fin c'est bon quoi ! parce que l'autre Mme S. elle disait « rien d'alarmant », jamais rien d'alarmant, mais personne n'avait rien d'alarmant avec elle. Et elle [la nouvelle médecin] alors elle te dit « ah oui quand même il y a quelque chose hein », et puis quand c'est le moment de l'entretien avec les parents bah elle se range : si elle voit que les parents sont plutôt réticents bah elle est réticente, si elle voit que les parents ils sont plutôt d'accord, comme la maman de T. pour le Sessad, elle dit « bon bah d'accord ». Puis après elle m'a dit « bah non la mère en fait nous a dit qu'elle doutait donc tant qu'elle doute... ». Comme la psy quoi !

*Q25<sup>d</sup> : Ouais elle s'engage pas quoi.*

R25<sup>d</sup> : Non. Et puis elles arrêtent pas de nous dire à nous « et la saisine MDPH s'ils la font pas euh..., bah on reste comme ça ! »

*Q25 : Bah oui ! parce que maintenant les parents participent grandement à...*

R25 : Voilà ! et puis si on les aide pas... ils vont pas non plus...

R26<sup>a</sup> : ‘fin bon, c’est un cercle vicieux quoi, donc euh... Donc ma pauvre Eulalie, c’est vrai que j’ai un peu laissé tomber du coup euh R. [grimace]

Q26<sup>a</sup> : *[Petit rire] c’est pas pour moi, c’est pour...*

R26<sup>b</sup> : Nan mais, clairement oui. Après j’fais tout ce qu’je peux.

R27<sup>a</sup> : Et j’trouve que, mine de rien, il progresse toujours. Il est toujours en train de... bon là il a sa passe il fait le, le gendarme, c’est... chiant, mais je suis sûr qu’il va l’abandonner. Parce qu’en fait il marche à l’affectif aussi et donc comme il voit qu’ça m’ê-, qu’ça m’agace... Il y a une fois aussi où j’lui avais dit « maintenant t’as interdiction de répéter tout ce que je dis, ou si tu le fais, j’veux pas t’entendre ». Eh bah il avait vachement bien compris parce qu’il sait le faire à voix basse. Donc euh tu vois il est...

Q27<sup>b</sup> : *Nan nan mais il percute.*

R27<sup>b</sup> : Il percute ! Et donc j’suis sûre qu’il a un de ces Q.I. lui ! tu sais au tout début j’dissais i m’fait penser à Rain Man<sup>42</sup>, mais euh j’le dis toujours quoi ! J’trouve que... !

Q27<sup>c</sup> : *Ah oui nan mais il a un potentiel incroyable, ça se sent.*

R27<sup>c</sup> : Voilà, ça se sent. Et maintenant il refuse plus du tout le travail, même tout seul, l’écriture il est rentré alors même si c’est encore patte de mouche machin machin. Il est dedans.

R28<sup>a</sup> : Donc du coup c’est aussi difficile pour les parents de... parce que c’est vraiment tout un tout moi qu’j’veux qu’ils essayent de s’rendre compte, et eux maintenant ils se disent bon bah ça y est. En fait les parents sont très attachés au travail. Et tous parents s’il y a le travail, bah le comportement c’est pas grave. Ça se vérifie après en primaire hein, et puis au collège hein, c’est toujours comme ça donc euh. Et donc maintenant qu’il est rentré dans le travail bah ça les gêne moins qu’il y ait tout ça à côté. Parce que il est rentré dans les apprentissages, dans le moule de « j’t demande une tâche, tu me montres que tu sais faire » alors que moi j’ai essayé de leur expliquer en septembre, y a pas que ça. Voilà. Y a pas que ça. Y a son bien-être, y a son évolution... et eux ils sont, alors euh la maman elle est sur le truc « oui il est différent, il sait lire ». voilà.

Q28<sup>b</sup> : *Elle était déjà un peu... tu m’avais dit, le côté précoce.*

R28<sup>b</sup> : Voilà. A fond. Elle est passée du tout au tout, hein : le premier entretien elle ne parlait que de l’autisme – [chuchote] alors que moi j’avais parlé de rien du tout -, et après au mois de

---

<sup>42</sup> *Rain Man* (1988) est un film américain réalisé par Barry Levinson. Le personnage éponyme, « incarné par Dustin Hoffman est souvent présenté (...) comme ayant le syndrome d'Asperger ; en réalité le personnage de Raymond, son comportement et sa mémoire exceptionnelle le situe plutôt comme ayant le syndrome du savant, peut-être doublé d'autisme, mais en aucun cas comme ayant le syndrome d'Asperger. Cette confusion est généralement considérée comme ayant porté préjudice à la perception que le grand public a du syndrome d'Asperger. » Source : wikipedia.org

janvier quand j'lui avais dit « quand même j'pense que Mme H. aussi pratique un test gniagnagna », et puis peu de temps après j'lui dis, parce que j'lui dis « il est proche de savoir lire », et puis en mars j'crois, même il avait pas encore ses quatre ans, même il est d'avril, j'pense que c'était en mars, j'me suis aperçue qu'il savait lire. Il est venu me montrer qu'il savait lire. Et donc là j'l'ai dit aux parents. Ils m'ont dit « ah bah oui on s'en doutait un peu parce que y pr- » ah oui ! parce que dans les toilettes, il lit Charlie Hebdo !

*Q28<sup>c</sup> : Ah ça ? ah d'accord !*

R28<sup>c</sup> : Ah oui, dans les toilettes. Et donc là j'avais dit bon bah ça s'rait p'têt mieux ... elle m'avait dit « ah nan nan nan, parce que lui quand il va aux toilettes il emmène que nos trucs à nous. » Bah j'lui dis « achetez lui des livres de jeunesse, 'fin j'veux dire on a les abonnements à l'école des loisirs tout ça », mais nan. Donc j'avais dit « ah bah nan, alors là dans ce cas vous me les ramenez pas à l'école parce que je peux pas valoriser ça à l'école. » Donc ça m'avait un peu interpellée aussi ça. Tu sais comme quand il était pas propre, ils disaient, parce qu'il aimait bien rester sur les toilettes, « vous lui donnez la tablette ». Une tablette, tu sais les jeux vidéos sur tablette. Euh non, ça marche pas comme ça. Il allait beaucoup aux toilettes R.

*Q29<sup>a</sup> : Oui, là ça... ?*

R29<sup>a</sup> : Plus du tout ! il aimait bien l'écho qu'y avait dans les toilettes. Plus du tout.

*Q29<sup>b</sup> : [petits rires] tu passes de découverte en découverte hein !*

R29<sup>b</sup> : Ouais. Et donc du coup il lisait ça dans les toilettes chez ses parents. Et donc j'avais dit à Mme H. « bah là faudrait tester tout ça », donc c'est là qu'elle l'a reçu tout seul avec les parents dans le... et donc elle a eu un, moi elle m'a dit [prend une voix aigüe] « j'ai eu un très bon feeling ». Donc voilà ! donc ça c'était en avril parce qu'il avait déjà eu ses quatre ans, enfin après les vacances d'avril de 2016 donc euh, faudrait regarder les dates mais ça doit être fin avril-mai oui. Et puis ça en est resté là !

*Q30<sup>a</sup> : C'est ça en fait, là il y a eu le choix de rester dans ta classe et depuis...*

R30<sup>a</sup> : Voilà. On a dit donc en conseil des maîtres ça a été validé qu'il restait dans ma classe, le seul, les parents étaient très contents puis voilà hein ?! ils sont très contents parce que bah ça se passe bien et que bah il est content et que il fait plein de progrès et puis qu'il est rentré dans les apprentissages classiques, il est dans le moule, pour ça. Donc euh.

*Q30<sup>b</sup> : Oui c'est vrai. C'est vrai mais faut, faut voir aut-*

R30<sup>b</sup> : Voilà ! en fait tu vois il y a des steps qui se font pas là ou qui se font en décalé avec eux [chuchote] avec les parents tu vois.

Donc maintenant ils sont à fond « ah oui il est différent : il sait lire ! ». Ah la mère elle est à fond là-dessus ! puis le père bon bah... [chuchote] il est spéc' aussi... [rit]

*Q31<sup>a</sup> : Il ose pas trop quoi...*

R31<sup>a</sup> : Pfff. Bah lui j'te dis le peu qu'il disait déjà il se faisait rabrouer par sa femme. Bah oui. C'est compliqué hein. Faudrait recevoir toute la famille. C'est eux qui m'avaient expliqué que si je, j'avais l'occasion d'être à côté de son frère à R., j'penserai qu'il serait pas bien parce qu'en fait jusqu'à l'âge de seize ans et demi il avait la lumière dans sa chambre, que à part avec son piano sinon il communique avec personne, enfin... je sais pas si je te l'avais raconté mais ça m'avait fait "tilt", j'me dis ils sont tous euh... y a que la fille aînée, donc qui a vingt-quatre ans, dont ils ne parlent jamais. Ils me l'ont dit une fois, mais. Donc je pense que elle elle est tout à fait euh basique quoi. Et euh le deuxième, donc le frère aîné de R., il est très très timide, donc à l'école ça s'est très mal passé « parce que sa maîtresse était méchante » ! Donc la mère avait commencé par me dire « ah bah on avait peur pour la maternelle avec R. » Mais moi j'suis sûre que... au premier entretien en fait il y avait plusieurs trucs qui me font penser que elle a conscience des choses mais que...

*Q31<sup>b</sup> : Elle n'a pas envie. Ça peut s'entendre...*

R31<sup>b</sup> : Voilà. Voilà.

*Q31<sup>c</sup> : Mais bon, faut accepter l'aide aussi, y a plein de personnes.*

R31<sup>c</sup> : Et puis il pose pas de souci, parce qu'en fait euh elle disait « il est très docile ».

R32<sup>a</sup> : Sauf un jour où ils sont arrivés et puis ils étaient catastrophés. Alors c'était un... elle m'a dit « han, bah il a fait comme il fait vous à l'école quand il veut pas aller se moucher tout ça, c'est-à-dire qu'un soir il avait décrété qu'il mangeait rien et donc elle me dit « j'ai fini par le punir d'aller se coucher avec les, sans doudou tout ça, et aucune réaction ! ». Et donc là j'en avais profité, j'avais dit « bah... normalement voilà quoi, au moins des pleurs, au moins quelque chose et tout », 'fin j'lui dis euh « voilà, il gère bizarrement ses émotions quand même, j'lui dis il était absent à ce moment-là ? » et là, crr [signe de bouche cousue]

*Q32<sup>b</sup> : Elle s'est dit « zut ! »*

R32<sup>b</sup> : Plus rien ! j'avais dit aux filles [collègues] « bah je crois que l'entretien là bah comme j'ai tiré sur le fil p'tête un peu trop donc du coup elle s'est complètement fermée, c'était fini. »

*Q32<sup>c</sup> : Bah oui mais bon t'es pas psy...*

R32<sup>c</sup> : Bah du coup j'avais cru sauter sur l'occasion bien mais, ça n'avait pas bien...

*Q32<sup>d</sup> : Elle s'est p'têt rendue compte qu'elle en avait trop dit donc par rapport à...*

R33<sup>a</sup> : Mmm, voilà. Et en fait pour la nourriture il est comme ça R. il mange rien du tout. Donc tous les soirs il demande aux repas, et R. il est super difficile en fait, et... voilà, quand c'est fermé, c'est fermé. Tu peux pas l'avoir au sentiment, tout ça, R. Tu vois tu peux pas dire « allez,



une cuillère pour... », des fois elles font ça les filles [à la cantine], « allez, une cuillère pour maman », nan ça marche pas.

*Q33<sup>b</sup> : Ouais, il est décidé, il est têtu quand même.*

R33<sup>b</sup> : Il est super têtu !

*Q33<sup>c</sup> : J'ai testé tout à l'heure, avec les croix, lui dire « tu peux changer de couleur, tu peux prendre le vert » et non, c'était pas ce qu'il avait envie de faire donc... »*

R33<sup>c</sup> : Voilà. Nan mais il est comme ça donc. En plus des fois quand il est complètement fermé t'obtiens rien du tout, donc euh. Même moi, j'suis pas sûre qu'en allant à la cantine j'arriverai à le faire manger, chu pas sûre. Et donc aussi apparemment il avait des troubles du sommeil, apparemment il n'en a plus.

*Q34<sup>a</sup> : Et donc ils ont bien quand même un médecin généraliste, ils l'ont déjà vu pour autre chose... ?*

R34<sup>a</sup> : Est-ce que ils... Tu sais R. quand il est avec ses parents, la première chose qu'il fait : il met la tétine. Voilà. Puis il donne la main.

*Q34<sup>b</sup> : C'est un enfant sage.*

R34<sup>b</sup> : Et puis il est tout couvert d'eczéma partout, j'avais demandé du Dexeryl [pommade surgrasse] et tout ça, ils ne l'ont jamais ramené donc tu vois j'en parle même plus mais il en a partout hein de l'eczéma. Il est en bourré de l'eczéma. Et puis comme la langue elle est tout le temps partout, il a tout le temps le nez qui coule.... [silence]

*Q35<sup>a</sup> : Juste pour euh, on parlait du travail tout à l'heure, tu l'as, tu fais rien de particulier parce que...*

R35<sup>a</sup> : Rien du tout ! du coup il ne demande jamais rien de plus et puis en, bah la motricité fine tout ça pour lui c'est plus compliqué. Par exemple il aime pas tellement les arts plastiques, il aime pas ça. Tu vois souvent il fait pour faire, il prend son pinceau et puis il fait comme ça et uis on voit bien qu'en fait il a pas envie de le faire. Donc euh bah des fois j'lui délimate la tâche, je lui dis « bah tu fais au moins ci » ou « tu fais au moins ça ». Ça marche un peu plus mais s'il n'a pas envie de toute façon il va rester, 'fin il est têtu quoi. Et puis en travail j'avais essayé au début d'année tu sais de, déjà de lire avec moi les histoires il a jamais voulu, de puis en début d'année j'avais demandé à D. son travail euh par exemple en maths. Ah bah nan. J'crois qu'il m'avait répondu un truc du genre « moi j'fais pas le travail de D. », enfin je sais plus comment il avait... en fait en gros ça voulait dire « non mais moi j'fais... » voilà. Donc il veut pas. Et par exemple un truc qu'il fait pas du tout c'est du tutorat. Ah nan, il supporte pas quoi. Le... il va faire à la place de, ou il va s'en aller. Nan, il n'est pas capable de ça. En fait, il... ouais je, il a une différence euh au niveau de la lecture tout ça qu'on n'exploite... pas, est-ce qu'à la maison

ils l'exploitent plus, à part dans les toilettes avec *Charlie Hebdo* [sourires échangés], tu vois ? c'est quand même pas... adapté du tout quand même, hein ? !

*Q35<sup>b</sup> : Pas vraiment nan !*

R35<sup>b</sup> : Nan et puis du coup tu vois des choses de valorisation par exemple quand on est en vidéo là euh – il a fait toujours très très beau donc ça fait peu de temps qu'on va à la vidéo, la semaine dernière donc c'était Trotro et puis en fait les titres s'affichent mais personne ne les lit dans la vidéo. Donc je lui avais dit « bah tiens R. au lieu que ça soit moi, comme il était sur mes genoux, je lui dis « c'est toi qui va les lire ». Il a jamais voulu, il a jamais voulu ! Alors que... on était que avec la classe, il était sur mes genoux, tu vois ce genre de choses euh.

*Q36<sup>a</sup> : Et en motricité ?*

R36<sup>a</sup> : Alors c'est simple, c'est soit il part dans tous les sens, soit il reste assis sur le banc et puis ça lui plaît pas.

*Q36<sup>b</sup> : Donc il fait pas plus.*

R36<sup>b</sup> : Pas plus que tout le monde, pas moins, parce que souvent j'arrive à aller le récupérer pour le jeu. Voilà. Il fait pas de crise quand i perd, parce que là on a fait le jeu des maisons et après on faisait les différents déplacements. Bon alors lui tu peux pas lui demander hein de faire la girafe sur la pointe des pieds et tout ça c'est pas possible. Il était en train de smurfer<sup>43</sup>. Il est, voilà il est complètement, c'est la poupée. Et puis en général, quand i s'excite il crie. Mais bon si je dis « eh, stop ! » euh ça y est, il s'arrête tout de suite. Par contre il fait plus ce qu'il faisait, je sais pas si tu te souviens quand je m'étais faite inspectée, c'est marqué dans mon cahier journal d'ailleurs Z. et R. je leur avais fait comme un p'tit enclos quoi. Eh bah ça j'ai plus ce problème là euh de lui dire quand on arrive en salle de motricité de bien s'asseoir avec tout le monde même s'il y a le parcours d'installé, il part plus euh.

*Q36<sup>c</sup> : Ouais c'est ça, il courait.*

R36<sup>c</sup> : Nan, j'ai plus ce souci-là. Et il fait le parcours avec tout le monde. Alors l'équilibre évidemment il est spécial quand i fait... mais i fait. Il n'y a plus les angoisses, tout ça.

*Q37<sup>a</sup> : Oui c'est ça, donc là par les enfants, il n'est pas regardé différemment ?*

R37<sup>a</sup> : Non. Non. Non, j pense pas.

*Q37<sup>b</sup> : Il y en a tous de toute façon qu'attirent l'attention à des moments ou à d'autre donc...*

R37<sup>b</sup> : Ça se voit pas trop encore quoi. Ils le connaissaient pas pourtant cette classe-là, parce qu'il était le seul à être resté. Mais euh, non, non. Puis il fait pas euh des... quand il fait tous

---

<sup>43</sup> smurf = « musique disco caractérisée par l'emploi saccadé de percussions, surtout électroniques, sur laquelle on danse avec des mouvements décomposés imitant les robots ou en faisant des figures acrobatiques. » Larousse

ses moulins, ses machins, il fait plus de bruit quoi. Donc ça se, ce n'est plus visible ; c'est pas comme Y. qui t'retourne la classe quoi. Et il est pas violent avec les autres donc.

*Q37<sup>c</sup> : C'est bien pour lui et en même temps c'est ça qui...*

R37<sup>c</sup> : Eh bah en fait, c'est ça qui déclenche pas. Mmh, exactement, bah Mme H. à mots couverts bah c'est ça...

R38<sup>a</sup> : parce que là elle en peut plus de venir dans notre école. Parce que T. par exemple on a dit « le Sessad », elle a dit « bah j'le prends plus. »

*Q38<sup>b</sup> : D'accord.*

R38<sup>b</sup> : Bon bah comme la mère je lui ai demandé psychomot' tout ça et qu'elle l'a dit à l'infirmière tu vois bah en fait maintenant y a plus rien. Il va toujours pas chez l'orthophoniste et gnia gnia gnia et puis bah le Sessad elle a dit à l'infirmière qu'elle voyait pas trop l'utilité au final. Parce que je pense qu'en fait elle s'est bien bien renseignée sur ce que ça voulait dire MDPH, elle l'a téléchargé le dossier et puis elle se dit oh \*\*\*, parce qu'elle est adjointe administrative à la mairie et chu sûre qu'elle se dit « j'laisse tomber hein »

*Q38<sup>c</sup> : Bah oui ça fait peur.*

R38<sup>c</sup> : Et donc Mme H. elle avait dit du coup « oh bah moi j'arrête, la maman elle va faire le dossier, vous allez faire le dossier Gevasco et puis voilà. ». Sauf que bah entre deux... moi j'm'en doutais hein, on a l'habitude au bout d'un moment, les parents qui se débinent après.

*Q38<sup>d</sup> : Bah oui mais c'est normal, mais le boulot de la psychologue c'est aussi d'accompagner les parents.*

R38<sup>d</sup> : Voilà. Ah bah nan parce que c'est pas à elle de remplir et les maîtres référents maintenant ne les aident plus à remplir donc y a personne qui n'aide plus. Y a l'assistante sociale mais en fait euh... Fin bon bref. Donc euh... pfff, [gros soupir] oh là là là là.. mmmh !

*Q39<sup>a</sup> : Y a quand même un problème d'équipe.*

R39<sup>a</sup> : Oui mais, pour en parler euh, tout autour de moi euh... le côté psy scolaire qui dit que tant que les parents sont dans le déni elle fera rien... Tu vois là Y. jamais elle les appelle, rien. Elle a, l'année dernière parce que C. à un moment lui a dit « là t'envoie un courrier là, ça devient de la folie », elle a envoyé un courrier, point. Et comme c'était en juin, bah ils sont jamais venus, et après y a eu les vacances, donc en septembre quand on a dit « alors, comment on fait maintenant ? » elle a dit « bon bah on va attendre de voir comment ça se passe. » Bah là il explose quoi. Tu vois en fait ? et ça euh, ça se vérifie quand même assez souvent chez les psys, scolaires alors le plus, parce que c'est surtout ceux que je connais, dont une femme de collègue qui vient de passer le... et qui vient d'être en poste, elle dit « bah moi j'essaie d'être plus dans le suivi mais en fait j'vois bien que je suis pas du tout euh dans le moule ». Mmh. Parce qu'on

leur dit bien que tant que le parent est dans le déni c'est une perte de temps. Bah oui mais en attendant, si tu les reçois souvent euh, ça accompagne.

*Q39<sup>b</sup> : Et puis s'il y a que l'enseignant...*

R39<sup>b</sup> : Tout seul, ça fera rien. Et puis alors en général, tu sais comment nous on est un peu dénigrés. En plus, tout se focalise, ah bah c'est la maîtresse donc ça c'est pratique hein ?!

*Q40<sup>a</sup> : Bah oui oui... mais dans une bonne équipe... Et là le RASED il intervient pas dans cette école, vu qu'elle est en REP ?*

R40<sup>a</sup> : Nan, on n'en n'a pas, on n'en n'a pas du tout. Alors y a une maîtresse... bah pis y en n'a plus.

*Q 40<sup>b</sup> : Des maîtresses E ?*

R 40<sup>b</sup> : Y en a une à xxx [école élémentaire de rattachement] et qui fait, mais alors elle vient pas du tout dans les maternelles hein, elle est focalisée sur le cycle 3, et euh ils ont pas de dispositifs plus de maîtresses tout ça y a pas. Ça c'est en Rep +. Donc du coup c'est vrai qu'on ne plus nous on est isolés<sup>44</sup> alors on souffre un peu de ça. Il n'y a pas de primaire à... mais bon il n'y a pas de Rased partout !

Là y en avait une, en plus M. là, j'dis une bêtise, elle fait office de référente puisque l'autre s'est faite opérer, j'suis même pas sûre qu'elle fasse toujours avec des élèves...

*Q40<sup>c</sup> : Oui mais de toute façon l'enseignant référent il intervient pour des enfants qui ont des dossiers, où les enfants sont déjà diagnostiqués.*

R40<sup>c</sup> : Mh. Exactement ! que maintenant en fait i vient aux réunions d'équipe éducative que si c'est un renouvellement de dossier de MDPH, i vient pas aux premières demandes, donc du coup on s'retrouve plus qu'encore, que l'équipe, 'fin la maîtresse avec la directrice et le parent. Et la psy scolaire parce que nous on insiste pour qu'elle vienne parce que sinon ça fait fff...

*Q41<sup>a</sup> : Là vous en avez déjà fait une pour R. une ESS ?*

R41<sup>a</sup> : Nan. Bah non, puisqu'elle a dit que ça nécessitait pas. [rires] On tourne en rond hein ? !

*Q41<sup>b</sup> : Ouais c'est ça. Parce que finalement parfois tu me donnes des nouvelles, petit espoir et puis après ça...*

R42<sup>a</sup> : Nan bah nan parce qu'après la psy scolaire j'pense que, en fait c'qu'elle veut me dire c'est que elle a d'autres chats à fouetter quoi ! elle le dit pas, mais c'est, j'le comprends bien quoi. J'l'ai embêtée longtemps donc euh... pfff bref. Puis y a pas trop de suivi en fait d'une année sur l'autre. En plus, après pour sa décharge quand je vois le nombre de dossiers qu'elle

---

<sup>44</sup> Pas d'école alentour, école de rattachement à 2 km.

a, déjà qu'elle arrive à se souvenir de quelques prénoms c'est déjà pas mal. C'est incommensurable.

*Q42<sup>b</sup> : Elle n'intervient pas qu'ici justement, elle intervient où du coup ?*

R42<sup>b</sup> : Ah bah elle fait tout xxx [ville] donc en plus à xxx il y a dix-neuf écoles, y en a que deux qui ne sont pas en Rep, il y a quand même deux Rep+ et tout le reste est en Rep donc euh 'fin c'est énorme hein, c'est énorme. Et elle a un nombre de dossiers euh... la dernière fois elle ouvrait son agenda pour qu'on trouve un truc pour Y. c'est d'la folie. C'est vrai. 'fin y'en a de trop en fait là ça va pas, faudrait qu'ils soient deux quoi. Parce que xxx c'est quand même pas Bihorel, 'fin même si à Bihorel y a des écoles un peu moins bien, mais là y en a trop quoi. Tu vois pas déjà moi le nombre que j'envoie euh... c'est comme les orthophonistes hein. Dans ma classe là cette année c'est...

*Q43<sup>a</sup> : Y en a beaucoup qui vont chez l'orthophoniste ?*

R43<sup>a</sup> : Oui, j'ai réussi alors là j'ai, comme j'avais une copine orthophoniste qu'était à yyy [ville voisine] dont la troisième venait s'installer avec elle. Mais en fait elle a repris leur liste d'attente. Au début elle est arrivée elle avait des blancs, donc moi j'ai donné tout de suite les coordonnées donc j'ai pu mettre euh [cite trois élèves]. Trois ! y a que T. qu'en a le plus besoin mais la mère elle veut aller euh... j'en avais trouvé une qu'avait des blancs à Rouen Rive Gauche mais nan. Elle dit que à xxx. Elle est véhiculée tout ça, il n'y a pas de problème, elle est adjointe administrative. Mais elle veut pas. Alors que lui il a besoin avec ses grosses joues et puis il panique et tout. L'orthophoniste c'est de la folie hein ?! parce que les enfants ils parlent plus quoi !

*Q43<sup>b</sup> : Mm, ils sont pas assez stimulés ? [l'enquêtrice regarde ça montre] De toute façon je vais te laisser.*

R44<sup>a</sup> : Mais euh... Ouais. Et R. en fait tu vois la psy scolaire elle trouve que i... parle bien, donc euh y a pas de... voilà. Même si ça diction est particulière bah bppp [bruit de bouche signifiant "rien"]. Je sais pas si on, elle ça fait longtemps qu'elle est psy peut-être, chais pas elle a pas eu un module sur le spectre [autistique].

*Q44<sup>b</sup> : Oui nan mais cela dit, c'est sûr que c'est assez récent, on se trouve parfois démunis mais euh tu peux chercher quand même, et puis toi t'as bien cherché quelques petites choses euh.*

R44<sup>b</sup> : Mmmh. [acquiesce]

*Q44<sup>c</sup> : On a Internet maintenant, c'est fabuleux.*

R44<sup>c</sup> : Mmmh. Quand même, on a le, le CRAHN, le CRAHN qu'est pas loin. Mmmh et puis nous on avait la maman qui s'occupe euh, qui est psy CRAHN. On l'avait avec nous en maman d'élève. Bon maintenant elle est à la SNCF, elle a complètement changé, donc plus rien à voir.

Mais qui elle l'avait pris pour le prendre en photo et elle avait dit « oh bah il y a un problème ! ». Ah bah c'est R. ! C'est R. l'année dernière quand avec le flash il fait... [mime]. Et euh elle me dit « lui, c'est flagrant ! », « bah c'est flagrant que pour toi et moi » [petit rire].

Bon bref. C'est dommage parce qu'on a tout. Pas loin en plus tu vois, c'est pas comme si on était en pleine campagne. Il y a tout, tout autour quoi. 'fin il y a pas loin à aller.

*Q45<sup>a</sup> : Tant que les parents ne veulent pas et que tu n'as pas de soutien de l'équipe bah...*

R45<sup>a</sup> : Mmm. Donc bah on en est là, pas très loin hein ?!

*Q45<sup>b</sup> : Nan, c'était il y a un an que je suis venue, c'est pas...*

R45<sup>b</sup> : Guère plus, si ce n'est que l'enfant évolue dans le bon sens, et que... il est tout à fait gérable et, alors c'est bien et c'est pas bien évidemment parce que bon voilà.

*Q45<sup>c</sup> : Voilà, sinon pour lui y a pas d'impact pour l'instant.*

R46<sup>a</sup> : Non. Bah après moi j'me doute bien que plus tard euh... voilà ! [mine entendue]

*Q46<sup>b</sup> : Bah plus tard on verra [petit rire]. S'il y a un "plus tard".*

R46<sup>b</sup> : Nan mais c'est "plus tard", j'veux dire après euh... tu sais comme, alors même dans le milieu enseignant hein, y en a plein euh, à partir du moment où il pose pas de souci particulier, et là maintenant il remplit sa tâche d'élève j'dirai dans le travail, euh là comme il sait lire euh, moi j'ai vu quelques collègues d'en bas euh s'il rentre dans le moule euh elles vont rien faire du tout non plus. Et pourtant il aura eu six ans. Elles vont pas plus euh... forcer les choses. Elles feront rien. Et je sais qu'il ira en bas puisque sa mère travaille à la mairie, ils sont du quartier, il ira en bas.

*Q46<sup>c</sup> : Oui donc t'as peur que ça reste comme ça un peu sous-jacent...*

R47<sup>a</sup> : Ouais. Mmh, mmh. Parce que je sais qu'il y a des enseignants qu'essayent même pas.

*Q47<sup>b</sup> : Oui nan mais c'est sûr, tant que ça pose pas problème euh... voilà j'veux dire dans les situations où il y a de la violence, ah bah là forcément...*

R47<sup>b</sup> : Ah bah là tout le monde se... bah oui, et alors le pire c'est si il y a de la violence envers les pairs, donc les autres élèves, donc là souvent l'enseignant il a peur.

*Q47<sup>c</sup> : Bah ou les parents mettent la pression, là de ce que j'ai vu...*

R47<sup>c</sup> : Bah des fois c'est pas un mal ça, parce que des fois il y a même l'enseignant il étouffe le truc pour pas que ça se sache, parce que j'ai déjà vu faire, en Rep+ là où j'enseignais avant, l'enseignant qu'est tout seul dans sa classe, qu'est limite qui devient complètement euh... au lieu d'ouv- il a trop peur qu'on le juge lui alors il ferme tout, puis ça, en gros il est dans le déni complet, et donc des fois c'est mieux que ça suinte par les élèves qui disent « bon bah on se fait tabasser par l'autre là voilà ». Enfin normalement ça passe par l'enseignant. Quand il y a de la violence aussi envers l'enseignant hein, ça arrive hein ?!

R48<sup>a</sup> : Y. il tape au carreau. [souffle] Il est venu tout l'après-midi hier dans la classe.

*Q 48<sup>b</sup> : Vous faites un peu de relais ?*

R48<sup>b</sup> : Ah bah oui, j'lui dis « tu m'l'envoies, hein, tu m'l'envoies. » Mais [chuchote] il est lourdingue. Là il est, par rapport à l'année dernière ça n'a rien à voir. Il est woo [signe de difficulté]

*Q49<sup>a</sup> : Mais lui ça n'avance pas non plus, y a du déni aussi de son côté ?*

R49<sup>a</sup> : Bah il va jamais chez la psy.

*Q49<sup>b</sup> : Mais il n'a pas de reconnaissance [MDPH] non plus lui ?*

R49<sup>b</sup> : Rien du tout. Rien, rien, rien. La psy elle a voulu le... elle l'a vu une fois, elle a rien pu faire avec, elle a dit « ah bah non mais moi, j'peux rien faire », voilà ! Donc là elle va venir parce que D. vendredi dernier elle en pouvait plus, mais j'me suis dit « elle va s'casser, elle va s'barrer, elle va pas revenir ! » tellement c'était l'horreur, et donc elle l'a appelée à seize heures, et donc elle vient le jeudi... 5 janvier, l'observer. Et donc elles ont fixé le 12 une réunion d'équipe éducative et là si les parents viennent pas après faut faire une note préoccupante hein parce que y a un moment euh...

*Q 49<sup>c</sup> : Bah oui parce que là pour le coup ça a un impact réel dans la classe...*

R 49<sup>c</sup> : Han ! [inspire puis chuchote] mais il tape partout et tout ! mais il est cinglé, cinglé ! C'est un, il part dans tous les sens. Et moi hier j'faisais, je chantais et après j'ai dit « on va en vidéo », c'est le seul truc qui le calme hein, c'est les écrans. Donc D. là j'lui ai téléchargé un truc sur son ordinateur, on va essayer... je sais pas si elle a pu parce qu'il est tellement agité dès le début, dès qu'il arrive pour le mettre sur écran quoi. Au moins qu'elle puisse faire euh le reste avec les grands. Pour le canaliser. Je lui ai dit « tu fais toute ton écriture dès qu'il est canalisé avec les grands », tiens j'ai oublié de lui demander s'il avait essayé aujourd'hui.

*Q 50 : Oui vous essayez de trouver des choses quoi.*

R 50 : Oui mais dis c'est horrible hein, parce que tu le fous devant écran, c'est pas trop euh pédagogique mais faut trouver quelque chose. Et puis tu sais ces enfants-là en fait euh, moi j'avais X. qui elle s'est révélée de troubles autistiques, j'la mettais là [montre du doigt un coin de la classe] en fait, j'avais ses petites photos de qui était qui, maman, mamie, moi, donc là, et puis en fait j'la sécurisais comme ça et puis moi je faisais cours comme ça quoi. Et elle était comme ça entre mes jambes et là elle était sereine. Par contre si j'étais pas là elle partait dans tous les sens, c'était l'horreur. Mais ces enfants-là ils aiment bien avoir un... Sauf que Y. il t'explose tout, il est capable de toute te soulever hein, avec l'ordinateur et tout. Moi hier il était là, à un moment il était sur le banc, il a fait basculer. Il y avait B. au bout bah ça l'a pas gêné, B. elle a fait "poum !". Heureusement elle est retombée pile-poil. Et puis j'ai pas fait euh [cri

de surprise] « han ! », tu vois j'ai fait comme si... « bah alors », j'l'ai pris lui et puis j'lai gardé avec moi, assis un moment et le temps que ça a duré. T'es obligé parce que sinon tu réagis toutes les dix secondes. Comme il s'était rien passé, que personne n'a eu mal, ça a fait un gros bruit mais les autres n'avaient pas vu que ça avait soulevé le banc, y a que moi qu'avait vu, puis B. qu'a fait ça qu'a pas réagit, j'ai fait comme si de rien n'était.

*Q 51<sup>a</sup> : Oui c'est ça, sinon il y a un processus d'échec aussi.*

R 51<sup>a</sup> : Complètement et puis tttt, t'en sors plus et puis t'es dans ta spirale, c'est comme quand j'en peux plus, là bah l'année dernière avec R. j'voyais plus, j'entendais plus que lui, j'me dis « bon allez, toi t'es adulte, tu passes à autre choses quoi ! »

*Q 51<sup>b</sup> : Mm, faut essayer d'autres techniques quoi. Tu cherches, t'as pas de réponses.*

R 51<sup>b</sup> : Bah tu tâtonnes hein... Pfiou, tu tâtonnes et pis des fois ça marche et puis le jour d'après ça marche plus et puis quelque chose que t'avais essayé ça marchait pas cette fois ça marche. Tu te renouvelles tout le temps. [rire amusé] Voilà, c'est ça !

*Q51<sup>c</sup> : Les joies des enseignants hein, c'est varié ça, ça change tous les ans.*

R52<sup>a</sup> : Oui, nan mais après y a pas, y a pas que des échecs hein, y a aussi plein de choses qui réussissent. Heureusement. Bah voilà ! T'as répondu à tout à peu près ?

*Q52<sup>b</sup> : Ouais je pense, après moi je répartis euh, j'pense. T'as rien à préciser ?*

R52<sup>b</sup> : Nan.

*Q52<sup>c</sup> : J'te remercie en tout cas.*

R52<sup>c</sup> : De rien, de rien bah vaut mieux que tu sois à ce moment-là que quand j'étais pas dispo. (L'enquêtée prépare son CAFIPEMF, et reçoit des stagiaires de M1 et M2 MEEF en tant que MAT. Elle était donc très sollicitée de la Toussaint à Noël.)



## E. Tableau d'analyse croisée

Thèmes	Questions	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 2bis	Entretien 3
1 Présentation de l'élève	a) Quels sont les élèves concernés ?	L. principalement K. Y.	M.	(R3 <sup>a</sup> )	3 <sup>a</sup>
	b) Quels sont leurs troubles et comportements spécifiques ? Comment et quand s'expriment-ils ?	R5 R27 R29 -36 R46 R56 R61	R2 R3 R7 <sup>c</sup> R13 R15 <sup>a</sup> R17 <sup>b</sup>	R3 <sup>c</sup> R10 R38 <sup>a</sup> R20 <sup>a</sup> R21 <sup>b</sup>	R4- 5 R7 -8 R10 -11 <sup>a</sup> R15b R22 - 24 R28 -29 <sup>a</sup> R33 R36
	c) Quand et comment ont-t-ils été repérés ? Quelles sont les étapes des différentes actions et prises en charge ?	R4 <sup>b</sup> R9- R12 <sup>a</sup> R47 - R49 R56 R57-58	R 2 R3	R3 <sup>a</sup> R38	R7 R32a R37 R45 R46 R47
	d) Quel est le suivi particulier à l'extérieur ?	R9 <sup>a</sup> R11 <sup>a</sup>	Médecin généraliste R4 Le médecin de la PMI	Médecin généraliste Médecin PMI	Aucun

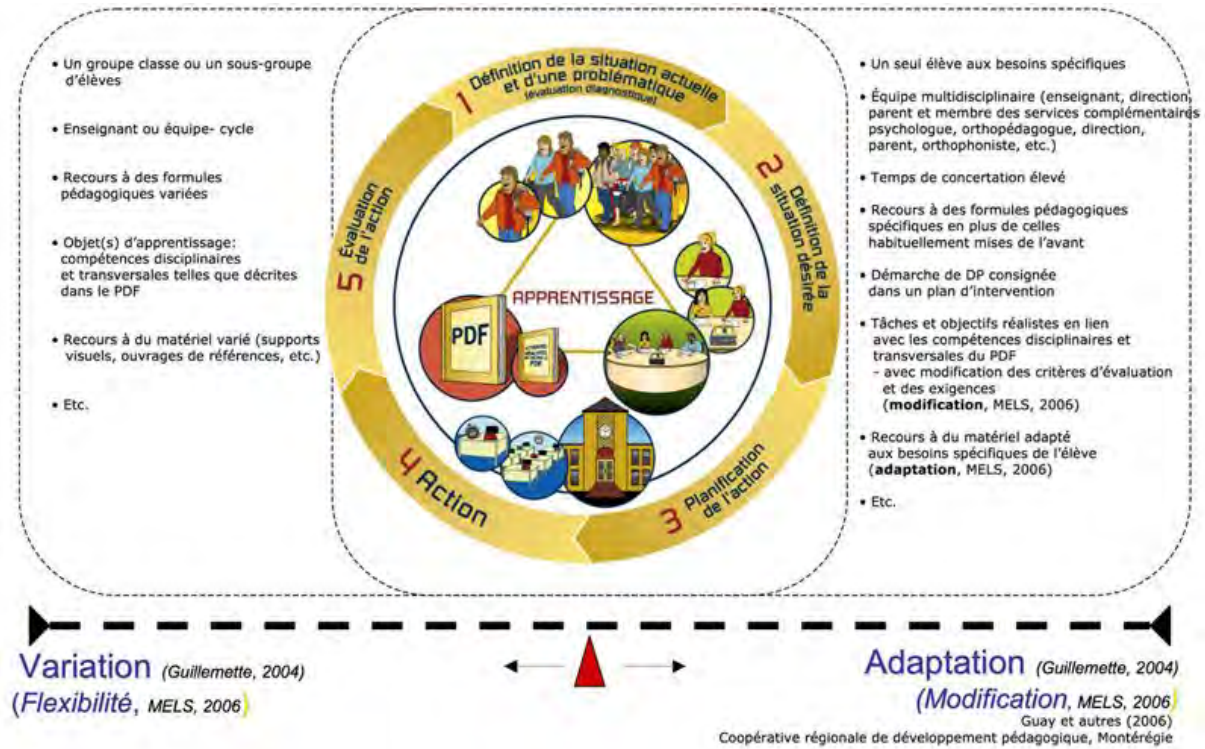
2. Perceptions des difficultés	a) Par les autres élèves	R6 R17 <sup>a</sup>	R10 <sup>a</sup> R11	R32 <sup>b</sup>	R37
	b) Par l'équipe enseignante	R13 <sup>b</sup> R14 <sup>a</sup> R17 <sup>a</sup> R23 <sup>b</sup>	R4	R10-12	/
	c) Par le reste de l'équipe éducative (ATSEM, etc.)	R17 - 19	R18 R28 <sup>b</sup>	R10 <sup>a</sup> R11 R38 <sup>b</sup>	ATSEM : r.a.s entraide
3. Impacts des difficultés	a) Pour lui-même (dans ses apprentissages)	R27 <sup>d</sup> R29 R56	R17 <sup>a</sup>	R3 <sup>c</sup>	R27
	b) Avec les autres (dans les interactions)	R36 R57 <sup>a</sup>	R2 R10-11	R3 <sup>a</sup>	R37, R23
	c) Pour l'enseignant	R20 <sup>a</sup> R23 <sup>b</sup> R27 <sup>d</sup> - R28 <sup>a</sup> R36 R41 <sup>b</sup>	R18 <sup>a</sup> R19  R28 <sup>b</sup>	R18 <sup>d</sup>	R25 R45
	d) Pour les parents des autres élèves / sur la vie de l'école ?	R37	R10 <sup>a</sup>	R22 <sup>c</sup> R24-26	/

4. Collaboration avec les partenaires	a) Avec l'équipe éducative	R7 <sup>b</sup> R17 <sup>b</sup> R 18 R43 <sup>a</sup>	R5 <sup>b</sup> R20 <sup>b</sup> R21	R10 - 13 R15	R30 <sup>a</sup> R32 <sup>b</sup> R48 <sup>b</sup> R 49 <sup>c</sup>
	b) Avec les parents	R7 <sup>b</sup> R9 <sup>a</sup> R22 -23 R41 <sup>b</sup> R48 R50 - R51 <sup>a</sup>	R2 <sup>b</sup> R3 R4	R3	R7 -8 R15 <sup>b</sup> - 17 <sup>b</sup> R20 -24 R28 b R30 - 32 R34 <sup>a</sup> <b>Nourrice : R9</b>
	c) Avec l'équipe médico-sociale	R10 <sup>a</sup> R12 <sup>a</sup> R16 R23 <sup>c</sup>	R2 <sup>b</sup> R3 R4 R30 <sup>c</sup>	R3	R15 <sup>c</sup> -17 R24-26 R29 <sup>b</sup> R34 <sup>a</sup> R38 <sup>d</sup> - 45
	d) Avec les autres élèves	AUCUN	AUCUN	AUCUN	AUCUN
5. Ressources disponibles	a) Où chercher ? Qui contacter ?	R15 <sup>a</sup> R16 R24 <sup>a</sup> R25 <sup>a</sup>	R21	R13 R29	R44
	b) Comment mettre en place un meilleur accompagnement ?	R7 R15 <sup>c</sup> R26 R27 <sup>d</sup> R46 <sup>b</sup>	R2 R5 R10 R16 <sup>a</sup>	R3	R25 <sup>a</sup> R26 <sup>a</sup>
	c) Exemples d'adaptations	R6 <sup>a</sup> R54	R4 R10 <sup>a</sup> - 11 <sup>a</sup> R27 <sup>b</sup> R29 <sup>b</sup>	R11 R15 R20 <sup>b</sup>	R35 R 49-52

6. Impacts à long terme	a) Sur l'élève	R21 R27	R5, R7 R16 <sup>a</sup>	/	R25 <sup>a</sup>
	b) Sur les pratiques enseignantes	R14 <sup>a</sup>	R27	R20	R26 R52
	c) Sur les autres élèves	/	R10 <sup>d</sup>	R32-34	/
	d) Sur la vie de l'école	R19	/	/	/
7. Réflexions sur ...	a) Le handicap	R14 R44 <sup>a</sup>	/	R26	/
	b) L'inclusion	R5 R17 <sup>a</sup> R20-21 R45 <sup>b</sup> - 46 <sup>d</sup> R54 <sup>c</sup>	R8 - 10 R17 <sup>a</sup> -18 <sup>a</sup> R26 <sup>c</sup>	R10 R15 R25 R26 <sup>c</sup> R27 <sup>c</sup>	R2 R25 <sup>b</sup> R27 R35 R47
	c) La formation des enseignants	/	R15 <sup>c</sup> R24 R31	R10 <sup>a</sup> R15 R28	/

## F. Etude sur la différenciation pédagogique

**De la variation à l'adaptation** - Coopérative régionale de développement de la Montérégie, (2007) : Recherche-action sur la différenciation pédagogique en Montérégie.



Explications extraites de l'étude : « Une action de différenciation pédagogique qui se rapproche du pôle variation correspond à une action de l'enseignant qui, sur la base d'une connaissance des préalables et caractéristiques générales de ses élèves vis-à-vis d'un objet d'apprentissage, varie ses formules pédagogiques, le matériel qu'il leur propose, les modes de regroupement dans le but de rejoindre le plus grand nombre d'entre eux.

Une action de différenciation pédagogique associée au pôle adaptation correspond, quant à elle, à une action initiée, par une équipe multidisciplinaire (enseignant, psychologue, direction, etc.), pour adapter les interventions pédagogiques aux préalables et caractéristiques d'un seul élève aux besoins spécifiques (surdoué, en difficulté, ayant un handicap particulier, etc.). Un tel type de différenciation pédagogique suppose notamment l'élaboration d'un plan d'intervention, le recours à des formules pédagogiques et des adaptations spécifiques en plus de celles habituellement mises en avant par un enseignant dans une classe. »

## G. Différenciation pédagogique : flexibilité, adaptation et modification lors de l'évaluation

Extraits significatifs de la *Politique d'évaluation des apprentissages. Formation des jeunes. Formation des adultes. Formation professionnelle* - Québec, Ministère de l'éducation (2003)., Québec, p.30

« La flexibilité pédagogique est une souplesse qui permet d'offrir des choix à l'ensemble des élèves lors de situations d'apprentissage et d'évaluation en tenant compte des intérêts et des besoins différents des apprenants. Elle s'adresse à tous les élèves. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences et les critères d'évaluation des compétences visées (...) ne sont pas modifiés. »

« L'adaptation est un ajustement ou un aménagement qui apporte un changement dans la façon dont se vit la situation d'apprentissage et d'évaluation **pour les élèves ayant des besoins particuliers**. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences et les critères d'évaluation des compétences visées (...) ne sont pas modifiés. Une adaptation aide exclusivement l'élève qui l'utilise. »

« Ce qui est une adaptation dans un contexte peut devenir une modification dans un autre contexte », notamment si elle est répétitive.

« La modification est une démarche exceptionnelle qui consiste à apporter un changement dans la nature même de la situation d'apprentissage et d'évaluation, pour l'élève ayant des besoins particuliers, nommés dans le plan d'intervention. Le niveau de difficulté des tâches à réaliser, les exigences ou les critères d'évaluation des compétences visées (...) sont modifiés. »

Il faut noter une précision très utile, qui veille à écarter toute catégorisation voire stigmatisation excessive : « un élève n'est pas nécessairement en modification ou en adaptation dans l'ensemble des compétences. En effet, il pourrait avoir des besoins particuliers de modification en écriture, d'adaptation en lecture, mais de flexibilité en mathématiques. »

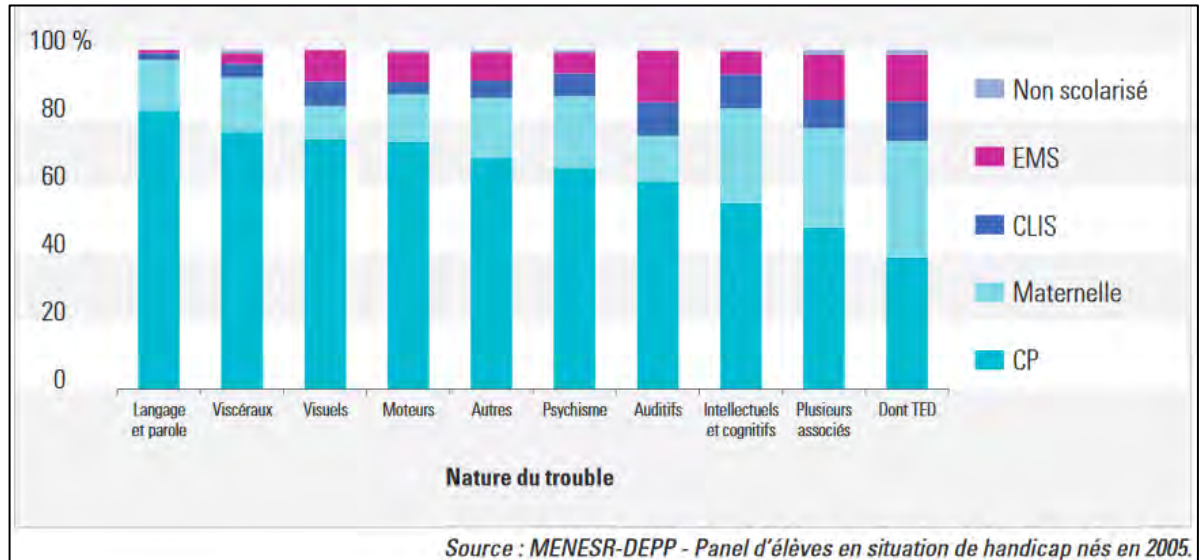
En page suivante, voir le tableau de synthèse de ces éléments.

Tableau synthèse des niveaux de différenciation pédagogique					
Niveau	Définition	Impact sur l'objet d'évaluation	Tâches et productions	Exigences et critères d'évaluation	Incidence sur le jugement
<b>1. Flexibilité</b>	<b>Souplesse</b> qui permet d'offrir des choix à l' <b>ensemble des élèves</b> afin qu'ils démontrent leurs compétences et poursuivent leurs apprentissages.	Les interventions <b>ne changent pas</b> l'objet d'évaluation.	Les tâches présentées sont communes à tous les élèves.  Les productions attendues sont variées, mais généralement du même ordre. Ex. : affiches, présentation orale ou multimédia.	Les exigences et les critères d'évaluation sont <b>communs</b> à tous les élèves et s'appuient sur le programme de formation.	La flexibilité <b>n'a pas d'incidence</b> sur le jugement.
<b>2. Adaptation</b>	<b>Aménagements essentiels</b> qui tiennent compte des caractéristiques et des préalables <b>d'un élève</b> afin qu'il démontre ses compétences et poursuive ses apprentissages.	Les interventions <b>ne changent pas</b> l'objet d'évaluation.	Les tâches sont d'un <b>même niveau de difficulté</b> .  Les productions peuvent être variées.	Les exigences et les critères d'évaluation sont <b>communs</b> à tous les élèves et s'appuient sur le programme de formation.	Les adaptations <b>n'ont pas d'incidence</b> sur le jugement, mais doivent être indiquées dans le <b>plan d'intervention</b> .
<b>3. Modification</b>	<b>Changements essentiels</b> qui tiennent compte des caractéristiques et des préalables <b>d'un élève</b> afin qu'il démontre ses compétences et poursuive ses apprentissages.	Les interventions <b>changent</b> l'objet d'évaluation.	Les tâches présentent des <b>niveaux de difficulté différents</b> .  Les productions sont variées.	Les critères d'évaluation sont <b>ciblés</b> et les exigences <b>fixées pour l'élève dans son plan d'intervention sur la base de ses besoins particuliers</b> .	Les modifications <b>ont une incidence</b> sur le jugement et sont indiquées dans le <b>plan d'intervention</b> .

Tableau provenant de la Commission scolaire Des Trois-Lacs, 2012

## H. Données statistiques sur le handicap à l'école

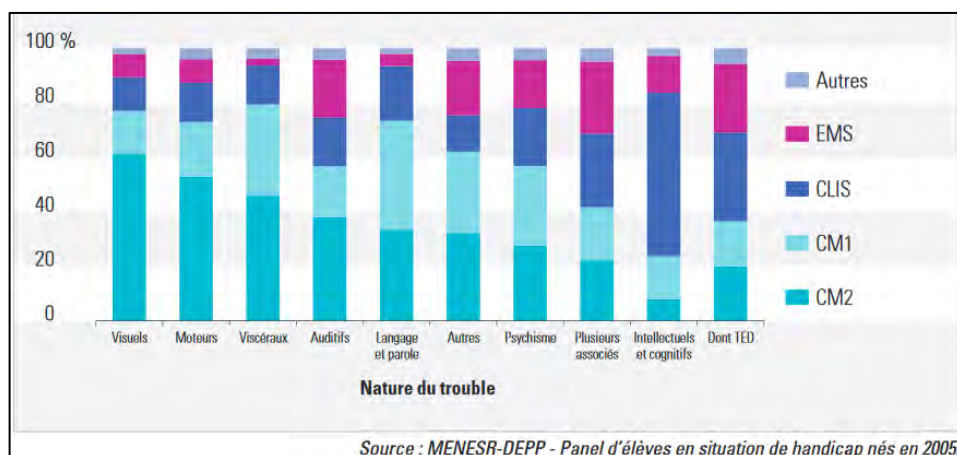
Citations extraites de l'étude n°26 du MEN : *Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap* (2016).



**Situation scolaire à six ans selon la nature du trouble (en %)**

« À six ans, 85 % des élèves en situation de handicap sont en classe ordinaire, mais un enfant sur quatre reste scolarisé en maternelle, 7 % sont en CLIS et autant en établissement de soins ou médico-social (EMS), 1 % n'étant pas scolarisé. Un tiers des enfants présentant un TED a été maintenu en maternelle. Ils sont également parmi les plus nombreux scolarisés exclusivement en établissement spécialisé (14 %).

Les enfants présentant un TED restent pour les deux tiers scolarisés en milieu ordinaire, un sur cinq est parvenu en CM2. Un quart d'entre eux sont en EMS. »



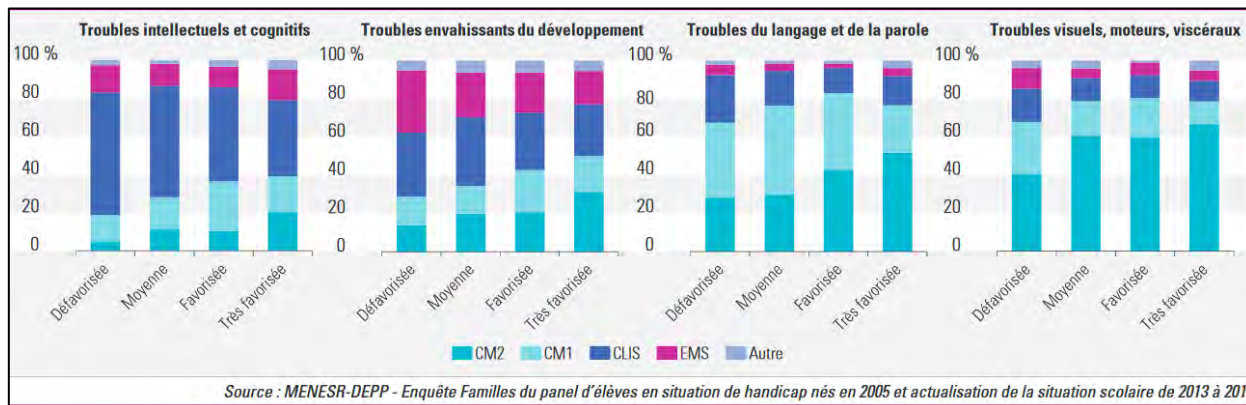
**Situation scolaire à dix ans selon la nature du trouble**



« Alors que la plupart des élèves de dix ans entrent en CM2, moins d'un élève en situation de handicap sur quatre parvient à ce niveau à cet âge. Quatre ans auparavant, à six ans, six sur dix entraient pourtant en CP. Entrant moins souvent à l'école maternelle dès trois ans, et moins souvent « à l'heure » au début de l'école élémentaire, une moitié de ces enfants va progressivement passer dans une classe ou un établissement spécialisé, les enfants de milieu défavorisés davantage que ceux d'origine sociale plus élevée. » « Un tiers des enfants entrés "à l'heure" en CP atteint le CM2 "à l'heure". Un quart des enfants atteint le CM1 avec un an de retard.

**Le niveau d'études atteint par les enfants en situation de handicap dépend de la nature de leur trouble.** À dix ans, 22 % de ces enfants entrent en CM2 mais 61 % des enfants présentant un trouble visuel, 53 % de ceux présentant un trouble moteur, et 46 % de ceux ayant un trouble viscéral y parviennent. À l'opposé, seulement 8 % des enfants présentant des troubles intellectuels et cognitifs atteignent cette classe. » **On peut constater que seulement 20% des élèves atteints de TED poursuivent une scolarisation ordinaire.**

« Six élèves sur dix présentant des troubles intellectuels ou cognitifs sont scolarisés en CLIS à dix ans. (...) Quatre enfants sur dix scolarisés en EMS en 2015 le sont depuis cinq ans ou plus. »

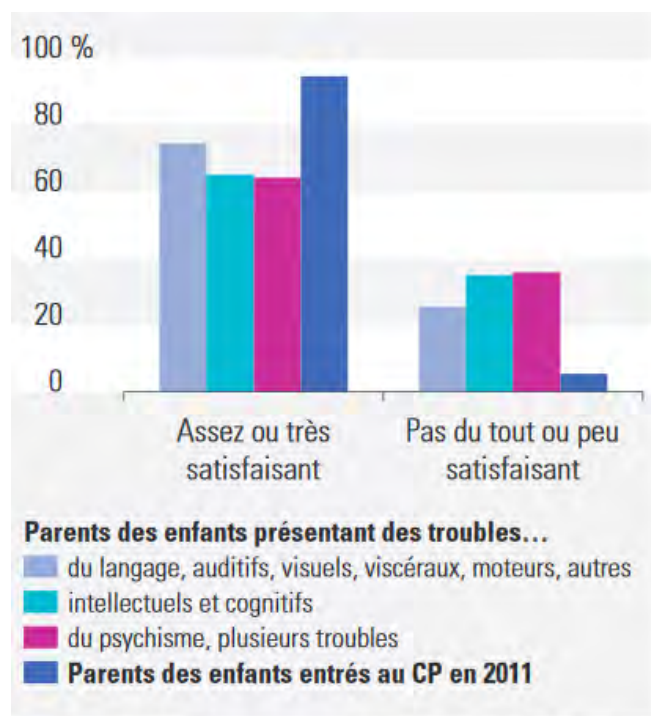


### Niveau atteint à dix ans pour quelques troubles selon la catégorie sociale (en %)

« Les enfants de milieu défavorisés sont plus souvent scolarisés en classe spécialisée : À six ans, les enfants présentant des troubles intellectuels ou cognitifs de milieu défavorisé étaient déjà plus souvent en CLIS que ceux de milieu très favorisé (11 % contre 6 %), ces derniers étant plus souvent maintenus en maternelle (38 % contre 26 % pour les défavorisés).

**14 % des enfants ayant un TED étaient exclusivement en EMS à six ans mais 17 % quand ils sont d'un milieu défavorisé et 9 % d'un milieu très favorisé.** »

Pour terminer, on voit bien que la perception des parents sur l'enseignement que leur enfant a reçu au passage à l'école maternelle peut encore être améliorée.



Source : MENESR-DEPP - Enquête Familles du panel d'élèves en situation de handicap nés en 2005 et enquête Familles du panel 2011.

### Satisfaction des parents sur l'enseignement que leur enfant a reçu au passage à l'école maternelle (en %)

« En particulier, un tiers des parents d'enfants en situation de handicap ont été peu ou pas du tout satisfaits de l'enseignement que leur enfant a reçu à la maternelle contre seulement 5 % des parents d'enfants du même âge entrés au CP en 2011. »

## I. Quelques précisions sur l'autisme

En 2012, le collectif Autisme **condamne « une définition erronée de l'autisme depuis plus de 30 ans. »** Extraits :

« Depuis 1980, la communauté internationale s'est référée à la classification du DSM III puis IV (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, édité par l'Association Américaine de Psychiatrie), laquelle fait entrer l'autisme dans les Troubles Envahissants du Développement, abandonnant ainsi le courant psychanalytique et la notion de psychose infantile. Cette définition sera d'ailleurs reprise par l'OMS en 1992 dans la 10<sup>ème</sup> édition de sa Classification Internationale des Maladies (la CIM-10).

En France, l'approche psychanalytique de l'autisme, cette vision archaïque qui consiste à expliquer l'autisme par une relation dégradée entre la mère et l'enfant, a pourtant perduré jusqu'à aujourd'hui !

Et si la circulaire Veil de 1995 a en effet permis d'installer la notion de troubles de développement (elle reprenait à l'époque le rapport de l'Agence Nationale pour le Développement de l'évaluation Médicale de 1994), elle laisse malheureusement subsister la désignation de l'autisme comme psychose infantile.

En 2010, la Haute Autorité de Santé a enfin posé une définition correcte de l'autisme, reconnaissant la classification internationale de la CIM-10. Cependant, la Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) n'a toujours pas calqué sa définition sur celle de l'HAS.

Aussi, bon nombre de médecins ne reconnaissent toujours pas la CIM-10. L'approche psychanalytique de l'autisme que l'on sait désormais obsolète est encore enseignée dans les universités de nos jours.

Et cette lecture erronée de la pathologie continue à être imposée dans la plupart des hôpitaux et des IME qui accueillent la majorité des enfants autistes, freinant ainsi la mise en place de thérapies éducatives adaptées et l'intégration de ces enfants à l'école. »

« Il faut attendre la loi Chossy en 1996 pour que l'autisme sorte du champ des maladies mentales et soit enfin officiellement reconnu comme handicap et, plus encore, comme handicap spécifique. Cette loi va ainsi ouvrir la voie à une prise en charge pluridisciplinaire tenant compte des besoins et difficultés particulières de la personne autiste, établissant que l'accompagnement peut être d'ordre éducatif, pédagogique, thérapeutique et social.» Mais « si la loi Chossy de 1996 avait souligné l'impérieux besoin de considérer la spécificité des besoins des personnes autistes, la loi de 2005 n'a prévu aucune disposition particulière sur le champ de l'autisme.

Ainsi, les moyens compensatoires très spécifiques nécessaires pour assurer l'accessibilité au savoir des enfants autistes ne sont la plupart du temps pas mis en œuvre dans les écoles. »  
« En 2012, en France, 80% des enfants autistes ne sont pas scolarisés, selon le Conseil de l'Europe, soit aucune évolution depuis les estimations réalisées par le Collectif Autisme en 2011. » Conseil de l'Europe (2014). Le défaut de scolarisation des enfants autistes n'est pas un problème nouveau. Dès 2004, le Conseil de l'Europe condamne la France qui viole le droit des enfants autistes à être scolarisés en milieu ordinaire. Le Conseil, dans son suivi de condamnation effectué en 2007, 2008 et 2012, a estimé que cette situation perdurait malgré ses rappels à l'ordre. Une autre plainte ayant été déposée, **le Conseil de l'Europe a une nouvelle fois condamné la France en février 2014** pour les mêmes motifs : le défaut de scolarisation des enfants autistes constitue une violation de leurs droits.

Notamment, d'après Vinca Rivière, psychologue clinicienne (note du 7 Janvier 2008), **pour être optimal l'accompagnement d'un enfant autiste devrait être :**

- « **Intensif** : l'accompagnant est toujours présent auprès de l'enfant lorsqu'il est à l'école. Lorsque la scolarisation n'est pas encore possible à temps plein ou lorsque cela est nécessaire, il intervient également au domicile pour l'apprentissage des gestes les plus élémentaires de la vie quotidienne (se tenir à table, tenir son crayon, traverser la rue, etc.). L'accompagnement est à temps plein, c'est-à-dire 35 heures par semaine.
- **Individualisé** : le nombre d'intervenant par enfant est d'une personne.
- **Exhaustif** : l'accompagnement doit porter sur tous les domaines du développement (langage, moteur, cognitif, social, etc.) afin d'obtenir un épanouissement le plus harmonieux possible.
- **Personnalisé** : les symptômes autistiques sont divers selon l'intensité du trouble, l'âge de la personne et l'environnement. Le suivi mis en place doit de ce fait être du « sur-mesure » car ce qui peut aider un enfant n'est pas forcément efficace pour un autre. Concrètement et quelle que soit la méthode éducative retenue, le suivi commence toujours par une évaluation poussée des compétences de l'enfant dans des domaines très variés afin de définir un projet éducatif personnalisé (ou curriculum). Par la suite, les interventions doivent être soumises à des évaluations fréquentes. L'observation directe et la mesure des performances individuelles sont utilisées pour déterminer les progrès qui apparaissent et ajuster les programmes d'apprentissage.
- **Professionnalisé** : les modalités d'une intervention efficace auprès des autistes sont très pointues. Elles nécessitent une formation spécifique et des connaissances avancées qui

sont le propre des spécialistes. Concrètement, les accompagnants doivent être dirigés et supervisés par des professionnels ayant un haut niveau de formation et une longue expérience. »

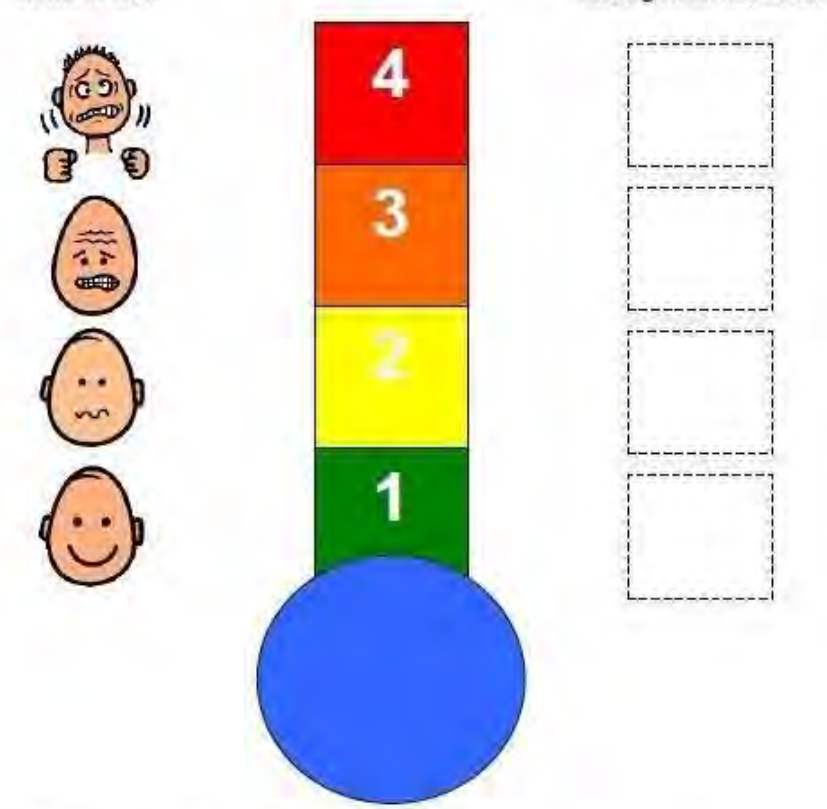
**Les principales étapes pour la socialisation** afin d'accompagner l'enfant dans la cour de récréation (d'après Laurent, 2012, p.8)

- a) Créer le lien : faire en sorte que l'enfant ait accès à ce qu'il aime, sans effort (sans demande), grâce à l'aide d'autre enfant, plutôt qu'avec l'aide d'un adulte.
- b) Faire en sorte que l'enfant ait accès à ce qu'il aime par l'intermédiaire d'autre enfant en formulant une demande.
- c) Les instructions réceptives : faire en sorte que l'enfant ait accès à ce qu'il aime par l'intermédiaire d'autre enfant mais après avoir répondu à une instruction de cet enfant.
- d) Les demandes d'attention : faire en sorte que l'enfant ait accès à ce qu'il aime par l'intermédiaire d'autre enfant mais après avoir donné de l'attention à l'autre enfant (ex : J'aime ton jeu, tu me le prête) Apprendre à l'enfant à s'exprimer sur les activités en cours à l'aide du transfert d'aide (C'est beau, j'aime, je n'aime pas etc...)
- e) Le jeu interactif : une fois que l'enfant connaît un certain nombre de jeux de société, lui apprendre à jouer avec les autres. Vérifier d'abord en individuel que l'enfant accepte de perdre. Pour cela, lui permettre d'accéder à quelque chose qu'il aime, même s'il perd, du moment que son comportement est calme ; (ex « Viens ce n'est pas grave, on va faire de la balançoire »).
- f) Le jeu de type faire semblant : commencer par des jeux utilisant des déguisements ou des objets réels en taille réduite. Puis apprendre à l'enfant qu'un objet peut jouer le rôle d'un autre objet (ex : un caillou peut devenir une voiture, une cuillère une poupée etc...) Ne passer à cette étape que lorsque le vocabulaire de base de l'enfant est suffisamment riche afin d'éviter des confusions.





## J. Outils d'adaptations

**Thermomètre de stress**

Je me sens... Stratégies de relaxation



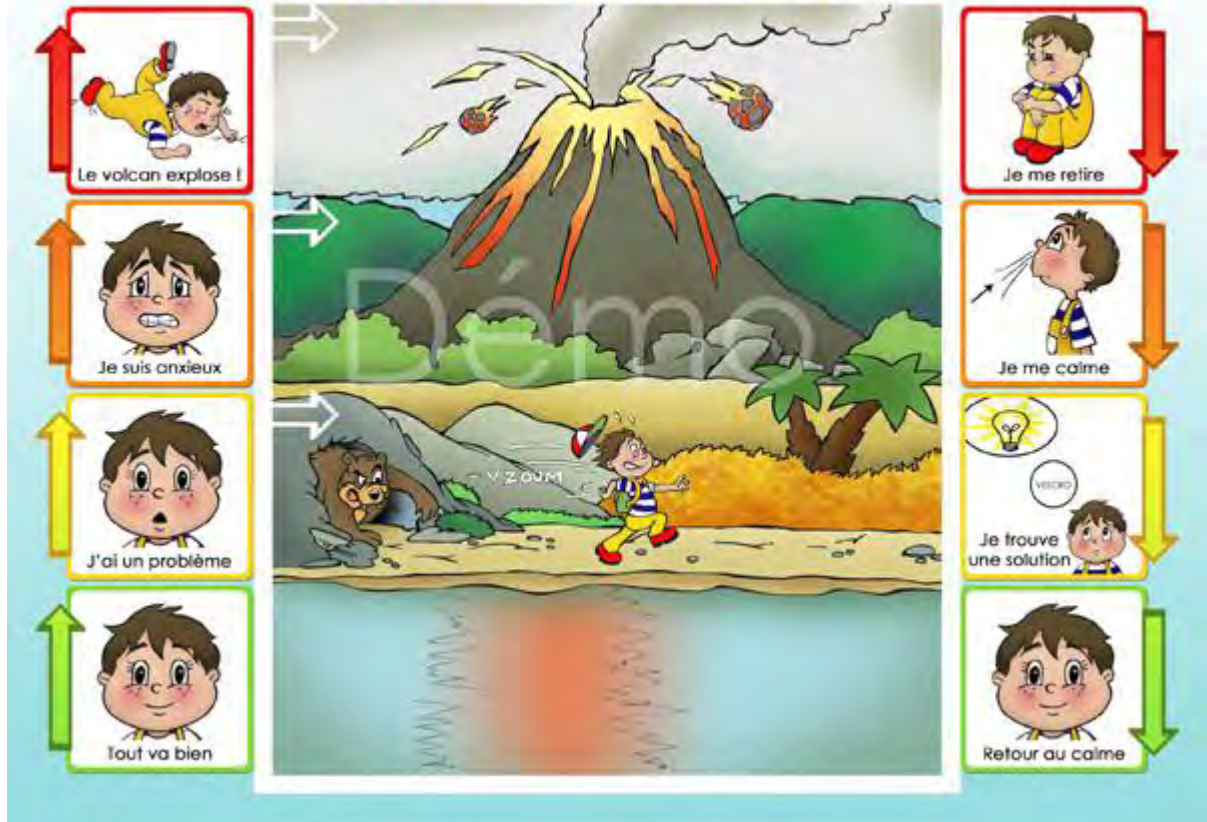
Exemples de stratégies de relaxation

<b>aire de repos</b> 	<b>lecture</b> 	<b>exercice de respiration</b> 	<b>objet sensoriel</b> 
---	---	--	---

Habili TED

[http://www.ontariodirectors.ca/ASD/Res-ORC-fr/sa-guide\\_pour\\_le\\_personnel.pdf](http://www.ontariodirectors.ca/ASD/Res-ORC-fr/sa-guide_pour_le_personnel.pdf)

# Le volcan des émotions



Source : [www.autismediffusion.com](http://www.autismediffusion.com)

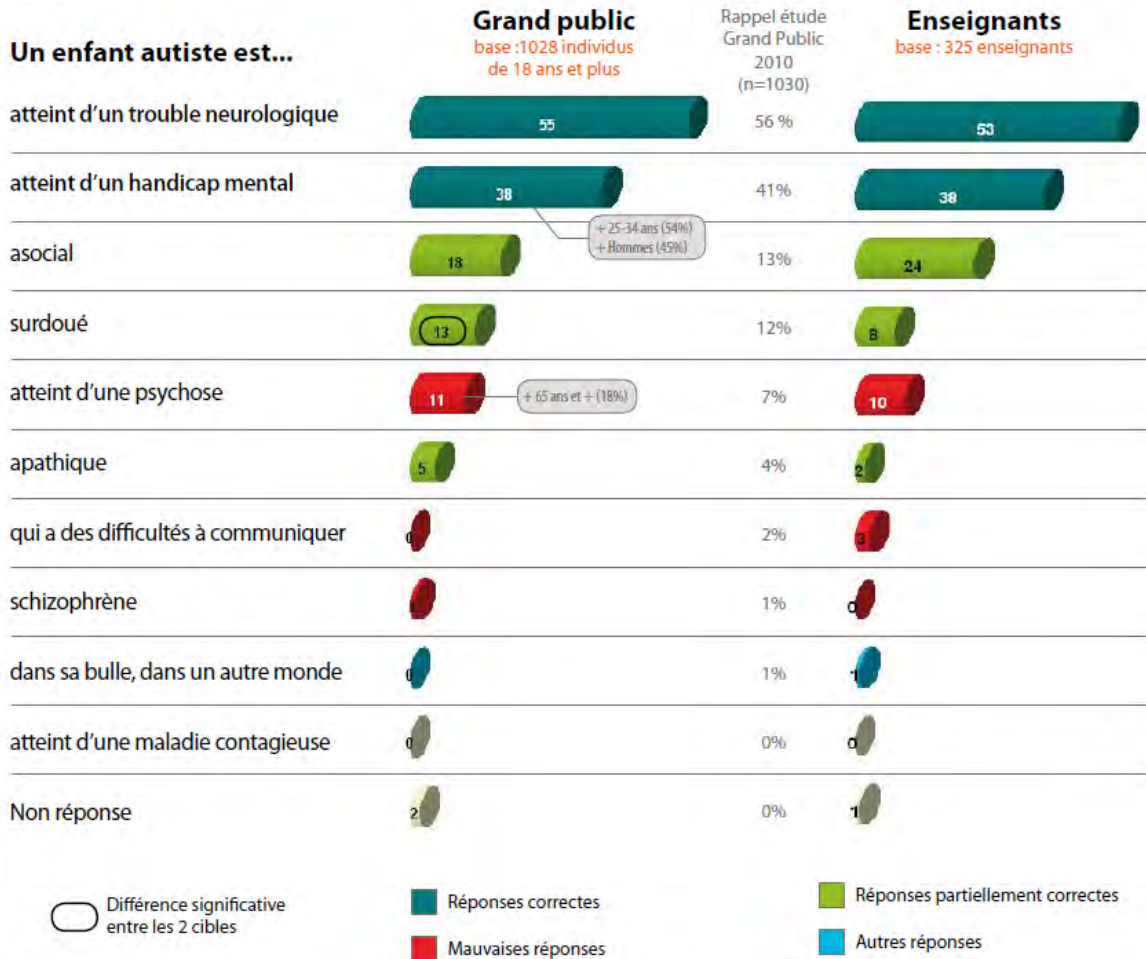
Note : Les images sont à adapter à l'enfant. Par exemple « je trouve une solution » est trop abstrait, on pourra la remplacer par « je respecte l'espace », « je m'excuse »...

## K. Données statistiques : autisme et scolarisation

### Les enseignants connaissent assez bien la définition de l'autisme

● Selon vous, qu'est-ce qu'un enfant autiste...? 2 réponses possibles

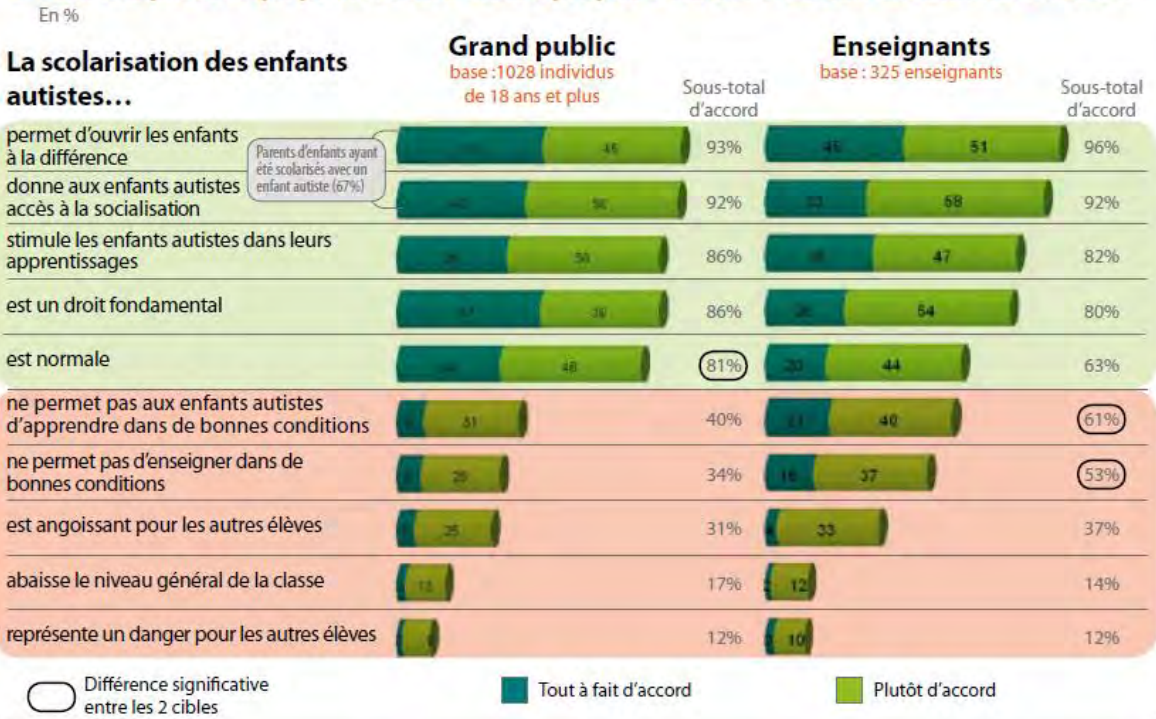
En %





## Un consensus existe sur les critères d'ouverture et de droit fondamental, mais concernant les aspects concrets, les réserves sont grandes

### Voici des phrases qui peuvent être dites à propos de la scolarisation des enfants autistes.



## Seulement 18% des enseignants déclarent que le meilleur environnement d'accueil est une classe ordinaire

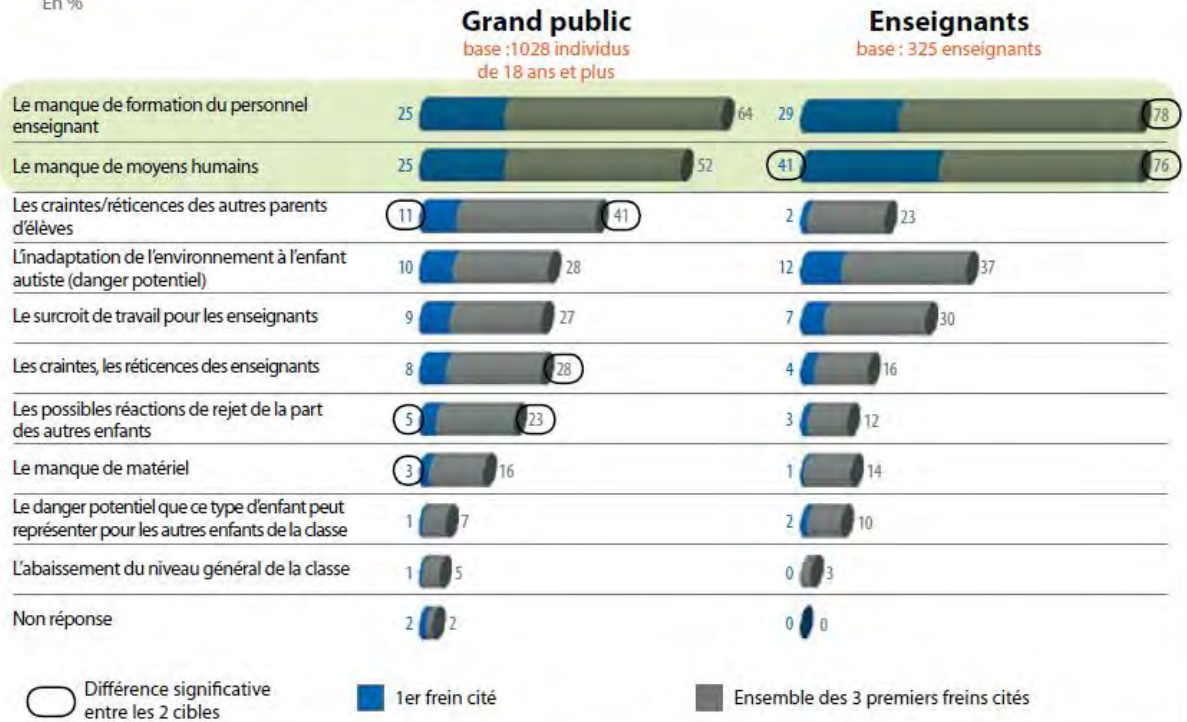
### Selon vous, quel est le meilleur environnement pour les enfants autistes ?



## Le manque de formation et de moyens humains sont les principaux freins cités

















### ● Selon vous quels sont/seraient les principaux freins à l'accueil d'un enfant autiste dans une classe ordinaire ? En 1<sup>er</sup>, en 2<sup>e</sup> et en 3<sup>e</sup>

En %



## L. Infographies sur les TSA

Voici quatre exemples d'infographies courantes qui circulent sur Internet.

« Pépette ... Petite fille autiste... »			
 <p>Ne comprend pas nos paroles</p>	 <p>Ne regarde pas ce qu'il fait ni ce qui l'entoure</p>	 <p>Ne se rend pas compte du danger</p>	 <p>Semble être indifférent aux autres</p>
 <p>Est seul, ne joue pas avec les autres</p>	 <p>Aime faire tourner les objets</p>	 <p>Est fasciné par la lumière et/ou l'eau</p>	 <p>N'a pas de jeu d'imitation, créatif ou imaginatif</p>
 <p>Ne comprend pas nos mimiques, nos gestes</p>	 <p>Peut être hyperactif ou au contraire passif</p>	 <p>Est écholalique</p>	 <p>A des réactions émotionnelles inadaptées aux situations</p>
 <p>Prend la main d'une personne pour l'amener vers ce qu'il veut</p>	 <p>A des difficultés à exécuter des gestes précis</p>	 <p>A des difficultés à changer ses habitudes</p>	 <p>Peut être perturbé par certains bruits</p>
<p><i>Cette BD est la propriété d'autisme 87 et ne peut pas être reproduite sans l'autorisation de l'association. Les graphismes originaux ont été créés gracieusement par Chuck sympathisant de l'association.</i></p>			

# Qu'est-ce que l'autisme ?



il paraît indifférent  
aux autres



il ne participe que sur  
incitation d'un adulte



ses échanges sont  
unilatéraux, sans  
réciproque



il indique  
ses besoins en utilisant  
la main d'un adulte



il parle sans arrêt  
du même sujet



il évite le contact  
du regard



il résiste aux  
changements de  
ses habitudes



ni jeux créatifs  
ni jeux  
d'imagination



certains autistes  
font bien et rapidement  
certaines tâches



écholalie, il répète  
comme un perroquet



il rit et glousse  
sans raison



il fait tourner  
des objets



il a des  
comportements  
bizarres



il ne joue pas avec les autres enfants

Source: National Autistic Society  
(Gde Bretagne)

# L'AUTISME en images



A du mal à comprendre et à se faire comprendre



Utilise le langage de façon écholalique



Manifeste de l'indifférence



Rit de façon inappropriée

Manque de contact oculaire



Parle de façon incessante sur un sujet particulier



Indique ses besoins en utilisant la main d'un adulte



Comprend mal les conventions et les règles sociales



Manque de jeux imaginatifs



Ne joue pas avec les autres enfants



N'apprécie pas les changements












Présente des comportements bizarres



Utilise les objets de façon atypique



Peut être hypersensible aux sons, aux odeurs ...

Troubles des interactions sociales	Troubles de la communication verbale et non verbale	Comportements stéréotypés et répétitifs
 <p data-bbox="255 515 542 604"><b>Apparente indifférence aux personnes, semble ignorer les autres, défaut de contact</b></p>	 <p data-bbox="622 515 941 604"><b>Utilise le langage de façon écholalique (l'enfant répète mot pour mot une question qu'on lui pose)</b></p>	 <p data-bbox="989 515 1324 604"><b>Mouvements inhabituels du corps (battements rapides des mains en ailes de papillons)</b></p>
 <p data-bbox="271 828 526 873"><b>Manque de contact visuel</b></p>	 <p data-bbox="654 828 909 896"><b>Ne pointe pas du doigt, ne montre pas les objets</b></p>	 <p data-bbox="925 828 1372 918"><b>Intolérance face au changement d'éléments même insignifiants se manifestant par de la colère (l'enfant s'automutile, se mord, s'arrache les cheveux)</b></p>
 <p data-bbox="271 1142 526 1232"><b>Ne joue pas avec les autres enfants Absence d'intérêt pour les autres enfants</b></p>	 <p data-bbox="654 1142 909 1209"><b>A du mal à comprendre et à se faire comprendre</b></p>	 <p data-bbox="989 1142 1324 1232"><b>« Main outil » : utilise la main de l'autre pour attraper des choses (traiter les autres comme des objets)</b></p>

Extrait de la brochure enseignant

*A l'école maternelle, l'un de vos élèves est peut-être autiste ? (2012)*

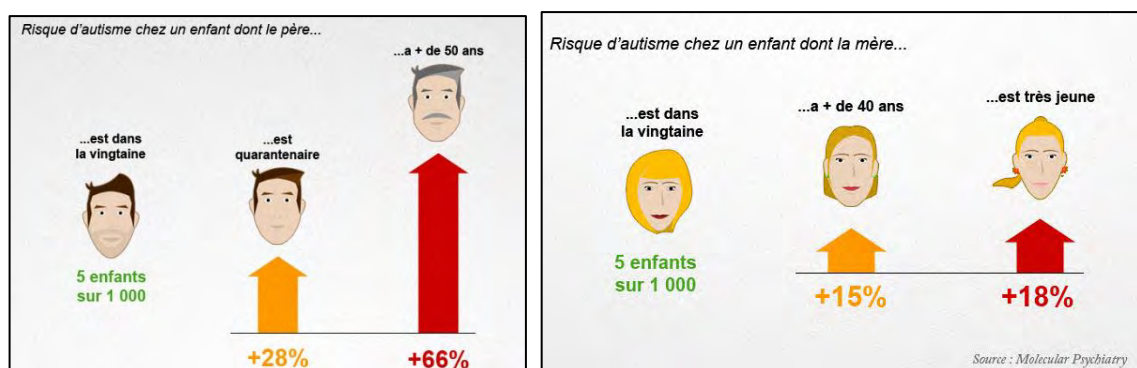
## M. Etude sur le lien entre âge des parents et prévalence de l'autisme

Selon une étude internationale publiée dans le *Molecular Psychiatry* le 9 juin dernier, et relayée par Sciences et Avenir, les troubles du spectre autistique chez l'enfant seraient dus à l'âge des parents. Source : [https://www.sciencesetavenir.fr/sante/infographie-autisme-la-difference-d-age-des-parents-comme-facteur-de-risque\\_29120](https://www.sciencesetavenir.fr/sante/infographie-autisme-la-difference-d-age-des-parents-comme-facteur-de-risque_29120)

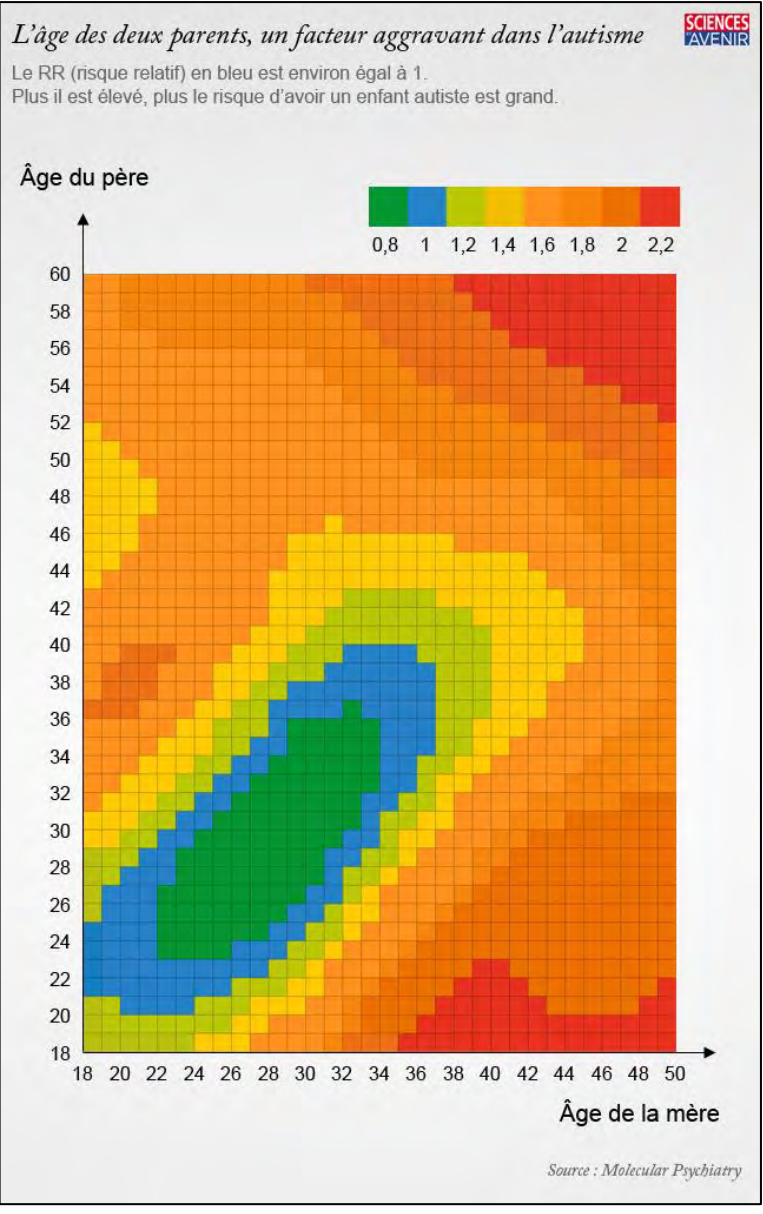
*Autisme : la différence d'âge des parents comme facteur de risque* (11 juin 2015)

La plus vaste étude épidémiologique jamais conduite sur le lien entre âge parental et risque de survenue de troubles du spectre autistique révèle quels âges sont les plus à risque. Plus l'écart d'âge entre deux parents est important, plus le risque de survenue de troubles du spectre autistique chez l'enfant serait important.

AUTISME - C'est une confirmation de poids. La plus large étude épidémiologique jamais entreprise concernant le lien entre l'âge parental et un risque de survenue d'un enfant autiste vient de parler : impliquant près de 6 millions d'enfants (dont 30.000 autistes) répartis sur 5 pays, l'étude (financée par l'association [autismspeaks.org](http://autismspeaks.org)) confirme ce que l'on suspectait déjà : l'âge auquel on fait un enfant est important, pour le père comme pour la mère.



Si l'immense majorité des enfants issus d'un couple vieillissant ou ayant une grande différence d'âge ne développeront pas le trouble, il n'en reste pas moins que le risque existe. Il est ainsi près de 70% plus élevé quand le père atteint la cinquantaine. Et l'on suspecte une moindre qualité des spermatozoïdes d'en être la cause. Mais, surprise, ce risque s'avère également majoré quand les mères sont très jeunes, sans que l'on comprenne très bien les mécanismes en cause d'ailleurs.



Enfin, dernier enseignement de cette vaste étude : plus la différence d'âge entre le père et la mère est importante, dans un sens comme dans l'autre, plus le risque augmente. Là encore, les chercheurs n'ont aucune idée des processus en jeu. De futures recherches devraient permettre de tirer ça au clair.

**Auteur : Hervé Ratel ; Infographies : Damien Hypolite / Sciences et Avenir**



## N. Repérage des signes autistiques chez l'enfant en s'inspirant du CHAT

Extrait de la publication de l'Académie de Grenoble, *Quelques stratégies pédagogiques pour enseigner à un enfant atteint d'autisme ou autres TED en maternelle*, p 17 – 18

### \* Section A : Au cours d'un échange informel avec les parents

- 1 - Est-ce que votre enfant apprécie d'être balancé, de sauter sur vos genoux, etc. ?
- 2 - Est-ce que votre enfant est intéressé par les autres enfants ?
- 3 - Est-ce que votre enfant aime escalader des choses, telles que les escaliers ?
- 4 - Est-ce que votre enfant aime jouer à cache-cache, à coucou le voilà ?
- 5 - Est-ce que votre enfant a déjà fait semblant, par exemple, de préparer une tasse de thé en utilisant une tasse et une théière en jouet, ou fait semblant de faire d'autres choses ?
- 6 - Votre enfant a-t-il déjà utilisé son index pour pointer, afin de demander quelque chose ?
- 7 - Votre enfant a-t-il déjà utilisé son index pour pointer, afin d'indiquer son intérêt à l'égard de quelque chose ?
- 8 - Votre enfant peut-il jouer de manière appropriée avec de petits jouets (par exemple des voitures ou des cubes) en faisant autre chose que simplement les mettre à la bouche, les tripoter ou les faire tomber ?
- 9 - Votre enfant vous a-t-il déjà apporté des objets pour vous montrer quelque chose ?

### \* Section B : Observation en classe

- 1 - En classe, l'enfant a-t-il établi un contact oculaire avec vous ?
- 2 - Essayez d'obtenir l'attention de l'enfant puis pointez de l'autre côté de la pièce vers un objet intéressant et dites : « Oh regarde ! Il y a un [nommez un jouet] ! » Regardez le visage de l'enfant. Est-ce que l'enfant a regardé de l'autre côté de la pièce pour voir ce que vous pointiez ? Pour enregistrer « oui » à cet item, s'assurer que l'enfant n'a pas simplement regardé votre main, mais a véritablement regardé l'objet que vous pointiez.
- 3- Obtenez l'attention de l'enfant puis donnez-lui une tasse et une théière en jouet miniature et dites : « Peux-tu préparer une tasse de thé ? » Est-ce que l'enfant fait semblant de verser du thé, de le boire, etc. ?  
Si vous pouvez obtenir un exemple d'autre jeu de faire semblant, compter un « oui » à cet item. Dites à l'enfant: « Où est la lumière ? », ou « Montre-moi la lumière ». Est-ce que l'enfant pointe son index vers la lumière ? Répétez la question avec « où est l'ourson ? » ou avec tout autre objet hors de portée, si l'enfant ne comprend pas le mot « lumière ». Pour enregistrer « oui » à cet item, l'enfant doit avoir levé les yeux vers votre visage au moment du pointage.
- 4- Est-ce que l'enfant est capable de construire une tour de cubes ? (Si oui, combien ?)

### \* Quelles sont les réponses significatives pour un repérage ?

Il y a cinq réponses à considérer: A5, A7, B2, B3 et B4. Si l'enfant échoue à ces cinq items, il y a un risque d'autisme élevé. Si l'enfant échoue aux items A7 et B4, et passe un, deux ou les trois autres, le risque d'autisme est moyen.

Si l'équipe enseignante repère ces critères chez un enfant accueilli au sein de son école, le relais doit être passé à des professionnels de l'autisme. L'école doit prendre contact avec le médecin scolaire qui accompagnera et guidera la famille vers le dépistage ou un diagnostic.

## O. Deux articles au sujet de la structure *Les Petits Vikings*

Article publiés dans l'hebdomadaire *Les Informations Dieppoises*

**A la une**

LES INFORMATIONS DIEPPOISES  
MARDI 12 JUILLET 2016  
www.lesinformationsdieppoises.fr 3

# AUTISME. Une halte-garderie pour les enfants extraordinaires

Une nouvelle structure d'accueil pour les enfants autistes va ouvrir ses portes dans le quartier du Val Druel à Dieppe, en septembre. Empreint de mixité, Hervé Piot, le directeur des Petits Vikings, souhaite miser sur l'échange pour faciliter leur intégration.

Hervé Piot n'a pas fait les choses à moitié. L'ancien éducateur spécialisé vient de terminer l'aménagement de deux appartements, transformés en halte-garderie, dans le quartier du Val-Druel à Dieppe. « L'idée était de réaliser une structure pour enfants autistes ou troubles associés, mais aussi pour d'autres enfants, explique le directeur des Petits Vikings. La mixité leur permet de mieux évoluer et de s'intégrer plus facilement. »

Pour cela, il s'est entouré d'une équipe d'une dizaine de professionnels. Soit deux personnes titulaires du CAP Petite enfance, deux auxiliaires puéricultrices, une monitrice éducatrice, une infirmière, un psychologue et sans doute un psychiatre.

**Complémentarité**

Avant de réaliser son projet, il s'est d'abord adressé aux structures spécialisées afin de comprendre les besoins sur le territoire. « Et il n'y avait pas d'accueil spécifique pour les enfants en bas âge à Dieppe », souligne-t-il. Il sou-

haite néanmoins travailler avec l'APEI, l'Association des parents d'enfants inadaptés, le Camps, le Centre d'action médico-social précoce, ou encore l'IME, l'Institut médico-éducatif. « Nous pouvons réaliser un travail de complémentarité », reprend-il.

Les Petits Vikings est donc une halte-garderie à destination des enfants âgés de 9 mois à 6 ans. « Avec une priorité aux jeunes autistes, ajoute Hervé Piot. Que le diagnostic soit déjà posé ou non. Nous pouvons aussi avoir des phases d'observation. » Sachant qu'un avis peut être donné dès l'âge de 2 ans.

**Différentes méthodes**

Pour leur proposer un vrai petit cocon, Hervé Piot a réalisé de nombreux travaux dans les deux appartements qu'il loue à Sodineuf Habitat normand, dans le quartier du Val-Druel. « C'est génial d'être ici, lance-t-il. Il y a une bibliothèque, une ludothèque, un jardin d'enfants, une école maternelle... » Il dispose donc d'un F2 et d'un F3, situés l'un en face de l'autre, au premier étage de l'immeuble Desmoulin. Dans le



Hervé Piot a réalisé un prêt personnel pour pouvoir faire les travaux nécessaires.

premier se trouvent la cuisine, où sera livré chaque jour le déjeuner des enfants par l'entreprise La Normandie, et la salle où ils prendront les repas. Dans le second, plus grand, ils pourront jouer dans une salle de jeux, dormir, faire de la peinture mais aussi profiter de la salle d'éveil sensoriel réalisée spécialement pour eux.

La halte-garderie fait près de 150 m<sup>2</sup> avec des couleurs neutres pour ne pas perturber les enfants. Niveau sécurité, tout y est : alarme, extincteurs, sol adapté... Le personnel a été formé à différentes techniques d'apprentissage et de communication comme la méthode Pecs. « En fonction de l'image que l'enfant nous donne, nous

comprenons ce qu'il veut, explique Hervé Piot. Souvent, ils ont dû mal à s'exprimer. » Une partie sera aussi consacrée à l'habilité fonctionnelle, soit mettre la table, aller aux toilettes, faire des choses ensemble... « Souvent les familles se retrouvent très isolées et se renferment sur elles-mêmes car elles n'osent plus sortir à

l'extérieur, remarque-t-il. Nous essayons d'atténuer les troubles du comportement. »

**Accueil de répit**

Le but d'Hervé Piot est surtout de proposer quelque chose de nouveau et d'essayer de travailler le plus tôt possible avec l'enfant présentant des troubles. « On ne guérit pas de l'autisme mais on peut proposer des clés, précise-t-il. Notamment aux écoles ou encore aux AVS, les Auxiliaires de vie scolaires, qui vont ensuite prendre en charge l'enfant dans le milieu dit ordinaire. Je veux leur permettre d'être bien. Souvent, j'ai vu de jeunes adolescents ou adultes finir des hôpitaux psychiatriques où ils n'ont pas leur place. » Un accueil de répit sera aussi proposé aux familles de 16 h à 19 h, tous les jours, et de 9 h à 16 h le samedi. Un moment autour d'un café verra le jour une fois par mois. « Nous pourrions échanger et surtout trouver des solutions », sourit-il.

Camille Larher

### Les enfants autistes ont enfin leur crèche à Dieppe - 05/12/2016, C. Larher (édition numérique)

La micro-crèche Les Petits Vikings, située au Val Druel à Dieppe, a enfin ouvert ses portes jeudi 1er décembre. Des ajustements restent à faire pour les familles.

Pour le moment, sept enfants sont inscrits à la micro-crèche Les Petits vikings.

Les Petits Vikings devaient ouvrir au mois de septembre mais les autorisations administratives ont tardé à venir. Tellement tardées que le responsable, Hervé Piot, a tout remis en question. Finalement, la micro-crèche à destination des enfants autistes, mais pas seulement, a enfin ouvert ses portes ce jeudi 1er décembre. Située dans le quartier du Val Druel à Dieppe, la structure peut accueillir une vingtaine d'enfants, âgés de quelques mois à 6 ans.

Le concept, l'ancien éducateur l'avait expliqué dans nos colonnes le 12 juillet dernier. « L'idée est de créer une structure pour enfants autistes ou troubles associés, mais aussi pour d'autres enfants, expliquait alors le directeur des Petits Vikings. La mixité leur permet de mieux évoluer et de s'intégrer plus facilement ».

Un projet qui dérange ?

Mais depuis, il n'avait toujours pas reçu l'autorisation de la Protection maternelle infantile, dépendante du Département, pour pouvoir accueillir des enfants. « Pourquoi est-ce que ça a pris tant de temps ? s'interroge Hervé Piot. Normalement, j'aurais dû tout recevoir au mois de septembre... Je crois que mon projet dérange car il est complètement nouveau, ça n'a jamais été fait ailleurs en France ». Récemment, il a même envoyé une lettre à Marisol Touraine, ministre de la Santé pour essayer de débloquer des aides pour les familles.

## P. Notes au sujet de R.

### Octobre 2015

R. fait beaucoup d'écholalies, immédiates ou différées. Ainsi, il lui arrive de répéter quasiment simultanément les consignes de la maîtresse, les mots d'autres enfants, etc ; mais il lui arrive également de revenir sur un fait un quart d'heure plus tard. Il répète d'une voix monotimbre, étrange, comme si elle n'était pas sienne.

R. « papillonne » beaucoup, c'est-à-dire qu'il va et vient dans la classe, dans la cour de récré. Il donne l'impression de ne pas savoir où il va. Cela va de pair avec son air absent, ou son air perdu parfois lorsqu'il entend une consigne. Il lui arrive souvent de faire complètement autre chose que ce qui était demandé (s'asseoir sur le banc au lieu d'aller ranger son manteau par ex.) : il comprend mal les consignes (récite la suite des nombres au lieu de l'alphabet par ex.).

Il essaye de s'étourdir (en tournant sur lui-même ; en appuyant fort sur ses yeux fermés pour avoir une vision troublée), il se balance très souvent (sur les bancs, chaises, etc ; et il affectionne particulièrement la chenille sur ressort dans la cour de récréation), il fait de grands gestes désordonnés et a du mal à rester en place. En regardant sa façon de courir, on voit que ses pas ont l'air désarticulés et peu sûrs, qu'il ne regarde pas devant lui, et semble courir au hasard.

Son regard est fuyant : il ne nous regarde pas quand il s'adresse à nous, et ne nous ne regarde pas quand nous lui parlons.

Il a besoin de repères (ordre des rituels du matin, litanie des mots), anticipe pour se rassurer (« c'est l'heure des papa-mamans » a-t-il dit, pensant finir la phrase de la maîtresse qui voulait dire « c'est l'heure du repas »). Il fait des fixations sur certains objets comme le jeu des lettres, chaque matin ; la chenille à chaque récréation.

R. a très souvent la langue sortie, la tortille, la passe autour de sa bouche.

Il donne l'impression de communiquer avec les autres enfants, mais il imite plutôt ceux-ci et vice-versa. Il est vrai qu'il supporte le groupe, mais on sent qu'il aime être en plus petits groupes ou seul (ce matin, lorsqu'un coin lui a été dédié, il a réussi à se concentrer, à travailler et semblait beaucoup plus calme).

R. s'attache aux personnes qu'il connaît, ce sont des repères pour lui. Il faut l'aider, pour qu'il se sente au mieux, qu'il comprenne mieux les autres et ce qu'on attend de lui, pour qu'il parvienne à se concentrer plus longtemps et à bien exploiter ses capacités au lieu de les laisser s'étouffer dans ses comportements qui l'envahissent et le fatiguent.

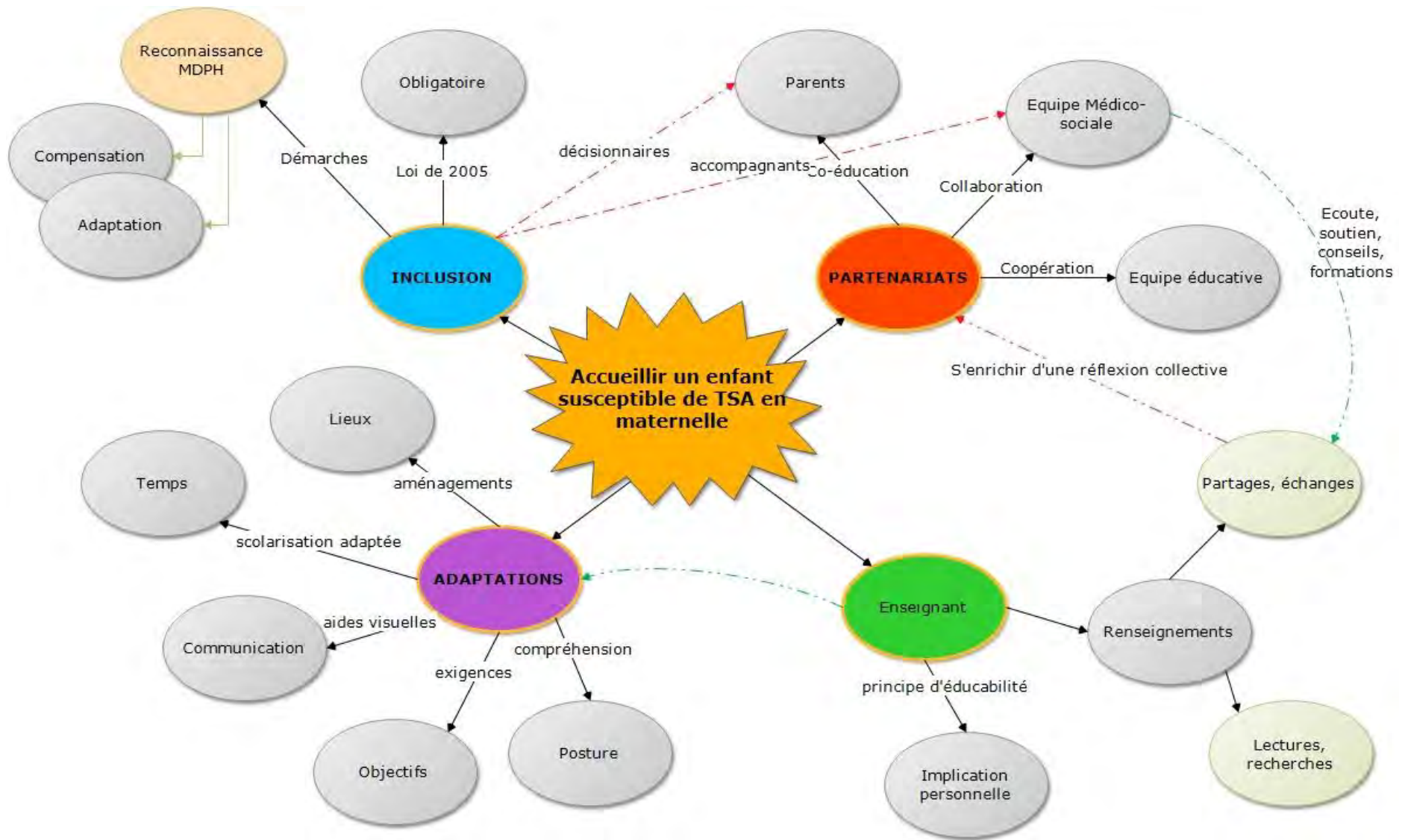
## Décembre 2015

R. est un élève de petite section. Il a des difficultés comportementales et sociales. Il est soupçonné de Troubles du Spectre Autistique par les enseignantes, mais la démarche de dépistage est longue avec des parents démentant toute « étrangeté » dans les agissements de leur enfant. De plus, dans cette école, les professionnels du secteur médico-social (médecin et psychologue scolaires) ne coopèrent pas avec les enseignantes à la hauteur de leurs besoins.

Il faut stimuler R., il a beaucoup de capacités cognitives, mais les exploite à des moments le plus souvent inappropriés. Il faut sans cesse réguler son comportement physique (il fait beaucoup de grands gestes, se balance, agite ses mains, se lève, se tourne, etc). Il a des difficultés de motricité fine. Il ne parvient pas à gérer son corps dans son environnement (il ne fait pas attention aux autres, se cogne, etc.). En résumé, R. est envahi de difficultés qui obstruent sa capacité de concentration, donc de compréhension du monde qui l'entoure et sa capacité d'action. Par moment, il ne comprend pas ce qui se passe autour de lui, ou se fixe dans une attitude distante où il ne va rien faire. A d'autres moments, il va être en relation avec les autres en répétant ce qu'ils disent (écholalie), mais il n'a pas un comportement adapté avec les autres. Dans la cour de récréation, on le voit courir dans tous les sens, de façon gauche et désordonnée. Lors du rituel, il répète tout ce que disent l'enseignante ou les élèves interrogés, et parfois en décalé (il lui arrive de réciter l'alphabet alors qu'il faut chanter la comptine numérique). Concernant les travaux manuels, surtout ceux demandant une certaine précision, il a des difficultés à les réaliser et à s'y intéresser.

Pour tenter de pallier à ses difficultés, l'enseignante a peu de recours et de ressources. Elle l'isole parfois, ce qui lui permet de se concentrer davantage. Elle reste près de lui pour le guider et l'encourager (mais il répète souvent ces stimulations comme « bravo R. ! »). Lors des regroupements, quand il s'agite, elle se met devant lui et tente de l'apaiser en lui faisant de petites pressions sur les épaules ou les cuisses, en lui tenant la main, ou en l'interrogeant. En motricité, il court entre les ateliers, a du mal à comprendre et à respecter les consignes ; c'est pour cette raison que l'enseignante a essayé de le faire rester et participer à un atelier autonome, simple (lancer des anneaux sur des barres verticales), ce qui semble lui convenir. Mais on peut dire que l'enseignante aujourd'hui se sent un peu « dépassée » et parfois « démunie », ne pouvant pas le faire progresser au mieux car il n'est pas dans son élément et est souvent perturbé par son environnement.

## Carte conceptuelle du mémoire



## Résumé

Tout enseignant, au quotidien, doit s'adapter à l'hétérogénéité de ses élèves. Pour autant, celle-ci est d'autant plus grande quand au moins un élève est porteur d'un handicap. Il faut alors que l'enseignant tienne compte des spécificités de cet élève pour l'inclure au mieux. Mais comment faire lorsqu'aucun diagnostic n'est posé, qui plus est en maternelle, première année de socialisation extérieure à la famille pour la plupart des enfants ? Au-delà du repérage des difficultés, ce mémoire traite des actions possibles de l'enseignant pour (ré)agir au mieux, quand il accueille dans sa classe de petite ou moyenne section un enfant présentant *a priori* des Troubles du Spectre Autistique (TSA). Il s'avère le plus souvent que les professionnels rencontrés sont dans une démarche active de recherches et tâtonnements pour faire au mieux pour cet enfant, tout en composant avec le groupe-classe. L'enseignant fait appel aux partenariats proches (parents, équipe éducative, équipe médico-sociale) mais les réponses ne sont pas toujours immédiates ou appropriées. Seul un réel engagement de la part de l'enseignant, qui reste en première ligne, permet d'améliorer les conditions d'apprentissage et la progression de chacun.

### Mots-clés :

maternelle – handicap – adaptation – Troubles du Spectre Autistique (TSA) – enseignant