



HAL
open science

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Manon Barany, Claire Charbonnier

► **To cite this version:**

Manon Barany, Claire Charbonnier. Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique. Education. 2018. dumas-01927713

HAL Id: dumas-01927713

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01927713>

Submitted on 20 Nov 2018

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.

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

Spécialité : 1^{er} degré

Parcours : Professorat des écoles

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

(Etude de cas)

soutenu par
Manon Barany et Claire Charbonnier
le 24 mai 2018

Référente de mémoire :

Mme. Viles

Jury de soutenance :

Mme. Viles et Mme. Miskiewicz

Remerciements

Nous souhaitons avant tout remercier Mme Viles pour nous avoir accompagnées tout au long de l'élaboration et de la rédaction de ce mémoire durant cette année de Master 2.

Nous aimerions également remercier Mme Stutzmann, conseillère pédagogique ASH du 05, ainsi que Mme Chabot, éducatrice spécialisée, pour leurs précieux conseils.

Une dernière pensée ira aussi à A.S. et aux élèves de grande section de l'école de Bellevue avec qui nous avons vécu des moments formateurs, riches et mémorables.

Table des matières

INTRODUCTION	4
1. CADRE DE L'ETUDE.....	5
1.1. CADRE PROFESSIONNEL.....	5
1.1.1. <i>Cadre professionnel de Manon Barany</i>	5
1.1.2. <i>Présentation de l'école et de la classe de Claire Charbonnier</i>	5
1.1.3. <i>Présentation de l'élève avec troubles du spectre autistique</i>	6
1.1.4. <i>Place de la famille</i>	7
1.2. CADRE INSTITUTIONNEL	8
1.2.1. <i>Textes institutionnels</i>	8
1.2.2. <i>Eviter l'exclusion et la discrimination : apprendre ensemble et vivre ensemble</i>	9
1.2.3. <i>L'école inclusive</i>	9
1.2.4. <i>Les aides de l'institution</i>	14
1.3. CADRE SCIENTIFIQUE	16
1.3.1. <i>Définition des TSA</i>	16
1.3.2. <i>Historique</i>	17
1.3.3. <i>Origines</i>	18
1.3.4. <i>Manifestations</i>	19
1.3.5. <i>Réponses face aux TSA</i>	21
1.4. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES	24
2. L'ETUDE	24
2.1. LE DISPOSITIF.....	24
2.1.1. <i>Nos objectifs</i>	24
2.1.2. <i>Outils mis en place</i>	25
2.2. METHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNEES.....	28
3. LES RESULTATS.....	29
3.1. OBSERVATION PREALABLE	29
3.2. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES	30
3.2.1. <i>Temps</i>	30
3.2.2. <i>Compréhension et résultats des activités</i>	32
3.2.3. <i>Autonomie</i>	34
3.2.4. <i>Agitation</i>	36
3.3. BILAN ET LIMITES.....	37
CONCLUSION	39
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	41
INDEX DES FIGURES	43
ANNEXES	44
RESUME.....	47

Introduction

Tout enfant, présentant ou non un handicap, a le droit à l'éducation : « Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental » (Ministère de l'Education Nationale, 2017). Ainsi, toutes les écoles de France ont pour mission de faire progresser chaque enfant en répondant aux besoins éducatifs propres à chacun.

Les dispositions de scolarisation des élèves en situation de handicap ont évolué avec la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées. Celle-ci affirme le droit aux élèves porteurs de handicap d'intégrer l'école ordinaire la plus proche de leur domicile : « Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements le plus proche de son domicile qui constitue son établissement de référence » et pose une obligation pour le système éducatif de les accueillir.

Aussi, la scolarisation d'élèves en situation de handicap dans les classes en milieu ordinaire s'est annoncée, depuis cette loi, plus fréquente. Le ministère de l'Education Nationale (2017) annonce à ce jour que depuis 2006, l'inclusion scolaire a plus que doublé, grâce aux efforts fournis par l'Education Nationale pour améliorer la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ces efforts se caractérisent notamment par les divers dispositifs de scolarisation, en particulier les projets personnalisés de scolarisation (PPS) qui définissent les modalités d'inclusion des élèves en situation de handicap ainsi que les aménagements individualisés selon les besoins de l'élève.

Le 4ème plan autisme lancé le 6 juillet 2017 met en avant la nécessité d'accueillir les élèves avec des troubles du spectre autistique (TSA) à l'école (MEN, 2017). La haute autorité de santé (HAS) indique les différents paramètres pouvant jouer sur le développement de l'enfant tels que la précocité et l'intensité de prise en charge. Cet encadrement doit être diversifié (professionnels, structures et services) et permet d'adapter le suivi et l'accompagnement des enfants et adolescents atteints de TSA (MEN, 2017).

Conscientes des enjeux multiples et bénéfiques de l'école inclusive, Manon a pu s'imaginer les difficultés que pouvaient faire émerger l'inclusion d'un élève avec les multiples troubles relevant du spectre autistique et Claire a très vite été confrontée aux problématiques de terrain.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Affectée cette année dans une classe de grande section de maternelle qui a la particularité d'accueillir plusieurs élèves en situation de handicap dont un élève ayant des troubles du spectre autistique, Claire a, dès les premiers jours, éprouvé des difficultés face aux comportements de cet élève.

Il nous a semblé dès lors pertinent de s'interroger sur l'accueil d'un élève atteint de « TSA ». Comment accompagner un élève atteint de troubles du spectre autistique (TSA) ? Qu'est-ce que l'autisme exactement ? Quels apprentissages et quelles différenciations mettre en place ? Comment inclure cet élève dans une classe ? Comment gérer la classe ? Quelle implication des institutions ?

Ensemble, nous avons analysé les différents contextes, professionnels, institutionnels et scientifiques, afin de trouver des réponses et des solutions pédagogiques pour inclure cet enfant dans la classe. Puis, nous avons mis en place quelques dispositifs dont les résultats ont ensuite été analysés et interprétés en rapport avec nos lectures.

1. Cadre de l'étude

1.1. Cadre professionnel

1.1.1. Cadre professionnel de Manon Barany

Me concernant, n'étant pas fonctionnaire stagiaire, je n'ai pas de classe en charge. Je suis très intéressée par la question de l'inclusion scolaire et plus particulièrement par les troubles du comportement autistique. Je collabore donc à la recherche autour de ce mémoire qui sera par conséquent basée sur la classe de Claire Charbonnier et étudierai le cas de A.S.

1.1.2. Présentation de l'école et de la classe de Claire Charbonnier

Notre mémoire s'appuie sur l'observation d'un élève avec troubles du spectre autistique d'une classe de grande section de maternelle de Gap, à l'école de Bellevue.

Cette école se situe à côté d'une zone commerciale, d'un quartier HLM et de collectifs résidentiels. Elle accueille à la fois un public de milieu très défavorisé, avec

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

des situations familiales et socio-économiques difficiles, mais aussi des enfants issus de familles sans problématiques apparentes.

Elle est composée de 3 classes en élémentaire (1 classe de CP, 1 classe de CE1 / CE2, 1 classe de CM1 / CM2) et 4 classes en maternelle (1 classe de TPS, 1 classe de PS / MS, 1 classe de MS / GS, 1 classe de GS).

La classe de grande section, composée de 20 élèves, est qualifiée de « remuante et difficile » par les collègues qui l'ont eu en charge les années précédentes. Près de la moitié des élèves présente des difficultés de concentration, d'attention, d'apprentissages et de langage (2 élèves allophones). Elle est composée aussi d'élèves en situation de réussite dans la plupart des domaines. C'est donc une classe très hétérogène. Elle a la particularité d'accueillir aussi 2 élèves en situation de handicap pour lesquels a été mis en place un PPS.

Un de ces élèves présente des troubles du spectre autistique, avec un comportement difficile à gérer. Cet élève est le centre de notre étude. Nous le nommerons, pour des raisons de confidentialité, l'élève A.S.

1.1.3. Présentation de l'élève avec troubles du spectre autistique

L'élève A.S. présente des troubles du comportement. Il est très facilement distrait et a du mal à se concentrer sur une activité plus de trois minutes. Il se déplace fréquemment dans la classe et reste difficilement assis. Il a tendance à bouger beaucoup et a besoin de manipuler les objets qu'il sort régulièrement. Sa concentration est limitée lors des ateliers. Néanmoins, certains jeux ou activités, tels que des jeux de manipulation, de construction ou des puzzles, le motivent plus particulièrement.

Sa concentration reste aussi très limitée lors d'échanges à l'oral en groupe classe (lors des rituels par exemple) ou en petits groupes (lors des ateliers). Il a besoin d'un accompagnement oral individualisé avec une reformulation, tâche après tâche, des consignes. C'est pourquoi la présence de son AVS est importante.

Son langage s'enrichit chaque jour mais reste limité par rapport à un enfant de son âge. Il n'utilise pas de façon adéquate les pronoms et notamment le « je ». Il est toutefois capable de formuler des demandes du quotidien simples, comme par exemple aller aux toilettes.

Il entre quand même en communication avec ses camarades lors de la récréation et aime jouer avec eux. Il est d'ailleurs assez bien intégré et accepté. Les

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

enfants ont appris à le connaître, à le reconnaître comme différent, à accepter ses différences et les différenciations mises en place pour lui.

Il a des difficultés à regarder les personnes dans les yeux, son regard est souvent fuyant. C'est un enfant très actif voire hyperactif qui aime bouger. Il aime manipuler les objets. Il est curieux et très observateur, même s'il ne semble pas comprendre ce qui est dit à l'oral, il écoute. Certaines choses dites ou observées apparaissent en différé à d'autres moments.

Il faut continuellement le stimuler et lui proposer des activités avec manipulation si l'on veut garder son attention.

En fin de matinée ou d'après-midi, il est difficile de le solliciter dans une activité, il présente des signes de fatigue, d'agitation, des déplacements fréquents, un refus d'obtempérer...

1.1.4. Place de la famille

L'environnement familial, notamment les parents, constitue le support principal de l'enfant, il garantit sa sécurité (Pry, 2012).

Les témoignages sur la vie des parents d'enfants avec autisme sont souvent très nuancés et contradictoires nous révèle René Pry (2012). Souvent, ils vivent cela comme un accomplissement personnel et développent une grande empathie pour les autres. Cependant, tous les parents n'ont pas le même avis concernant les bénéfices de cette expérience. En effet, Pry (2012) nous fait part d'un autre témoignage très contrasté : « Un jour, nous avons réalisé que nous n'avions plus de loisirs. Nous ne sortions plus, nous ne recevions plus d'amis. C'est nous qui étions devenus autistes. ». Cette déclaration illustre bien les inégalités sociales pouvant exister entre des parents en charge d'enfants avec TSA et des parents en charge d'enfants ne présentant pas de TSA. En effet, la gestion de la charge éducative est plus importante. Cette dernière peut entraîner un stress élevé, une fatigue extrême, un sentiment de culpabilité et parfois des répercussions sur leur santé mentale. Cependant, selon le psychologue René Pry (2012), éprouver ces sentiments et cette fatigue varie selon différentes caractéristiques : celles de l'enfant, des parents, de l'organisation du système familial, des facteurs socio-économiques ou culturels, de l'aide thérapeutique, du support social, etc.

Les parents de A.S. viennent d'un milieu social économique assez défavorisé. La maman est mère au foyer et le père vient de retrouver du travail. La gestion de

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

A.S. semble plus délicate pour la mère qui a du mal à le canaliser. A travers plusieurs études, ce fait s'avère être plutôt récurrent (Pry, 2012). Dans la situation d'A.S., il semble en effet que le père ait plus d'aisance pour suivre et aider son fils. C'est d'ailleurs lui qui est présent aux différentes réunions et qui suit le parcours éducatif de son fils.

Bien qu'A.S. soit suivi par son médecin traitant, ce n'est que lors de son entrée à l'école maternelle que la MDPH a pu être saisie pour faciliter les démarches administratives et offrir un accès unifié aux droits et prestations prévus pour les personnes en situation de handicap. Ces démarches ont été le point de départ d'une véritable prise en charge avec une mise en réseau des partenaires pédagogiques, éducatifs, sociaux et médicaux.

La famille a été accompagnée par une assistante sociale pour construire le projet personnalisé de scolarisation (PPS). Suite à ce PPS, différentes adaptations ont été mises en place et de réels progrès langagiers, sociaux et comportementaux ont été constatés chez A. S.

1.2. Cadre institutionnel

1.2.1. Textes institutionnels

L'école maternelle constitue un premier lieu collectif pour les différents élèves, c'est à ce moment qu'ils découvrent le vivre ensemble, la bienveillance et le respect de chacun. C'est une école bienveillante qui s'adapte aux jeunes enfants, qui tient compte de son développement afin de permettre la réussite scolaire de chaque enfant (MEN, 2015). En effet, le bulletin sur la loi de refondation de l'Ecole souligne « la place fondamentale de la maternelle comme première étape dans la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun ».

Dans ce cadre, l'une des missions de l'enseignant, que nous indique le référentiel de compétences des professeurs (MEN, 2013), est de « prendre en compte la diversité des élèves », ainsi il doit : s'adapter à la diversité de ses élèves en mettant en place une pédagogie différenciée, mettre ses connaissances en commun avec l'équipe éducative afin de mettre en œuvre des projets personnalisés de scolarisation pour les élèves en situation de handicap, et enfin, il doit être capable de remarquer les signes de décrochage pour éviter des situations pénibles.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Son enseignement doit donc être adapté en fonction de chaque élève, ses compétences, ses représentations et connaissances préalables, son rythme et profil d'apprentissage pour répondre à leurs besoins éducatifs particuliers afin de prévenir l'échec et le décrochage scolaires (MEN, 2013).

1.2.2. Eviter l'exclusion et la discrimination : apprendre ensemble et vivre ensemble

Le programme des classes de maternelles (MEN, 2015) nous renseigne sur les différents enjeux de la formation. Le principal étant d'enseigner aux enfants à « apprendre ensemble et vivre ensemble » dans le but de les initier à des comportements citoyens, c'est-à-dire, à respecter les règles de la laïcité et avoir une ouverture d'esprit sur le respect des différentes cultures du monde. Le référentiel de compétences des professeurs (MEN,2013) stipule que l'enseignant doit « organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », il favorise « la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs ». Il recourt à des « stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés ». Ces différentes initiations permettent aux enfants de devenir des élèves, de repérer les différents rôles que peuvent avoir les adultes, la fonction des différents espaces de la classe et les règles de l'école, et de ce fait d'appréhender la vie en société (MEN, 2015).

Ainsi, l'accueil d'un enfant en situation de handicap permet d'apporter un regard positif sur les différences entre les élèves, ainsi que sur l'implication des enfants et des adultes dans l'égalité pour tous : respectivement à travers leur contribution dans la mise en place d'un traitement équitable et la compréhension de la part des pairs des différences de traitement pour certains élèves (MEN, 2015).

1.2.3. L'école inclusive

Les mentions du nom inclusion ou de l'adjectif inclusif sont de plus en plus fréquentes. Il existe depuis plusieurs années une volonté politique et pédagogique forte de promouvoir la démarche inclusive.

A la croisée des champs disciplinaires de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, l'inclusion scolaire correspond à la fois à un mode de pensée de

l'école et à un ensemble de pratiques pédagogiques. Non seulement sa définition ne va pas de soi, mais dans la pratique, sa mise en application varie fortement, suscitant des interrogations et des débats. Ainsi, l'inclusion scolaire semble correspondre davantage à une logique progressive en marche qu'à une réalité parfaitement applicable et appliquée.

Comme évoqué en introduction, d'après la loi du 11 février 2005, l'accès à une scolarisation ordinaire dans l'établissement le plus proche du domicile et à un parcours scolaire continu et adapté est « une chance et un droit » pour tous les enfants (Christnacht, 2017).

Dans l'objectif d'améliorer les conditions d'accès à l'enseignement pour les élèves en situation de handicap, il est attribué, pour la première fois, une valeur importante à l'inclusion scolaire dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 d'après Christnacht (2017). Dans cette loi, le gouvernement énonce le principe d'inclusion scolaire et les fondements de cette école inclusive ainsi : « Le service public reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans distinction ».

Christnacht (2017) ajoute que de nouvelles dispositions ont émergées à travers cette loi, notamment pour la coopération entre l'Education Nationale et les établissements de services médico-sociaux afin qu'il y ait une continuité pour l'enfant entre ces deux milieux, l'aide des outils numériques pour certains élèves à besoins éducatifs particuliers qui en ont la nécessité et la formation des enseignants à l'accueil de ces élèves.

Toutefois, l'école n'a pas toujours été un droit pour les enfants en situation de handicap.

Historique de l'école inclusive

Au début du 19ème siècle en France, l'exclusion semble la règle pour les enfants « idiots » ou « dégénérés » qui sont livrés à eux-mêmes ou hospitalisés dans des asiles.

C'est la loi du 15 avril 1909 qui fera apparaître, pour la 1ère fois, des classes spéciales permettant d'accueillir des enfants en situation de handicap. Ces classes de perfectionnement pour les enfants dits « arriérés » seront créées suite aux

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

revendications du psychologue Binet et du docteur Simon, qui sont à l'origine de l'Echelle Métrique de l'Intelligence (outil utilisé pour le recrutement des élèves de ces classes de perfectionnement). Même si dans le préambule de la constitution française du 4 octobre 1958 on peut lire : « La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ».

Il faudra attendre que, dans les années 70, des associations de parents revendiquent ce droit pour leurs enfants, de poursuivre leur scolarité dans le milieu ordinaire, pour que le mouvement intégratif apparaisse.

Cette avancée va aboutir à la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975, qui va marquer le début d'une politique d'intégration qui devient une « obligation nationale ». Les enfants et adolescents en situation de handicap sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la Commission de l'éducation spéciale (CDES).

Constatant que l'intégration scolaire en milieu ordinaire demeure très peu développée, la circulaire du 4 février 1982, va relancer la dynamique intégrative avec la mise en place de projets éducatifs individualisés et la nécessité d'installer un dispositif institutionnel souple et pouvant prendre en compte chaque enfant en s'adaptant à son évolution.

La circulaire du 29 janvier 1983 précise à nouveau cette volonté d'intégration scolaire : tout doit être mis en place pour permettre le maximum d'activités scolaires et périscolaires avec les autres élèves et pour réaliser dès que possible, même en cours d'année scolaire, une insertion en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein.

Par la suite, plusieurs décrets et circulaires réaffirment l'importance conférée à l'intégration de tous les enfants, handicapés ou non. C'est dans ce mouvement qu'apparaissent les C.L.I.S (Classe d'Intégration Scolaire) qui vont se substituer progressivement aux classes spéciales, dans la circulaire du 18 novembre 1991.

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées vise surtout à améliorer encore les conditions de scolarisation des enfants en situation de handicap.

Elle n'oppose plus l'éducation ordinaire à l'éducation spéciale mais favorise la complémentarité des dispositifs de formation : afin que lui soit assuré un parcours de

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation.

Ainsi, en fonction de ses besoins, qui feront l'objet d'évaluations régulières, l'enfant pourra rejoindre indifféremment une classe ordinaire, une CLIS, une unité d'enseignement de l'établissement médico-social, voire un mélange de plusieurs solutions. L'« intégration » en milieu ordinaire, la souplesse des formes de scolarisation, l'adaptation au plus près des besoins de l'enfant et la place des parents sont ainsi réaffirmés.

Cette loi s'est accompagnée de la prise de conscience et de la mobilisation de tous les personnels de l'Education nationale avec une volonté de formation et d'information. Cette sensibilisation au handicap s'adresse également aux élèves.

L'enseignement de l'éducation civique comporte, également à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes en situation de handicap et à leur intégration dans la société.

Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes en situation de handicap afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves. Cette nouvelle orientation politique devrait permettre aux enfants en situation de handicap, notamment ceux scolarisés en CLIS, de changer leur image et de bénéficier plus aisément de différentes formes de scolarisation, d'intégration voire d'inclusion.

Intégration ou inclusion ?

Même si la loi de février 2005 n'utilise pas encore l'expression d'inclusion, ce concept est utilisé par certains de nos voisins européens et fait débat chez nous.

En France, il est apparu dans les années 2000 et ne cesse de faire des adeptes. En effet, au vu de l'évolution historique, le concept d'intégration devrait disparaître car il sous-entend que l'enfant en situation de handicap a été un moment exclu de la communauté éducative (même aujourd'hui encore, certains enfants en situation de handicap sont encore exclus, ils sont pris en charge par un institut médico-éducatif sans intégration partielle en primaire) alors que l'école pour tous est un droit reconnu.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Ainsi, l'intégration suppose que l'élève en situation de handicap est susceptible, à certaines conditions, de revenir dans le courant principal, alors que l'inclusion pose dès le départ le principe qu'aucun élève ne peut être tenu en dehors de l'école ordinaire et qu'il n'y a pas lieu d'examiner si les conditions d'accueil le permettent.

L'inclusion implique que l'enfant en situation de handicap ne doit pas être singularisé, ni différencié des autres. Ne pas discriminer positivement les personnes en situation de handicap serait nier leur droit à la compensation inscrit dans la loi du 11 février 2005, mais c'est aussi être indifférent à leur différence.

Les limites de l'inclusion

Dans les cahiers pédagogiques (Bussienne et Clavier, 2016), est proposé un dossier complet sur l'inclusion de tous les élèves. La première partie est intitulée « Utopies, Lois, et Réalités », en ces termes nous pouvons constater les difficultés de terrain à mettre en application les textes institutionnels.

Ce dossier nous indique que les élèves sont pris dans la centrifugeuse scolaire, et que l'élève à besoins éducatifs particuliers va se voir imposer par l'école un diagnostic qui la plupart du temps ne met pas l'accent sur les points d'appui qui lui permettraient de progresser. L'école cherche à externaliser, nous précise l'article, « vers d'autres acteurs et d'autres institutions les difficultés alors qu'elle devrait être son propre recours ».

Cet article reprend une citation de Philippe Meirieu qui dit « Dans chaque groupe, dans chaque classe, on identifie l'élève le plus en difficulté pour l'orienter vers un dispositif spécialisé. Mais quand on a décroché le dernier wagon, il reste toujours un dernier wagon... que l'on ne tardera pas à décrocher à son tour ! Ainsi fonctionne, d'exclusion en exclusion, en toute bonne conscience, la centrifugeuse scolaire ». Ainsi, au lieu d'inclure les élèves en difficulté, l'école a tendance à exclure ces derniers.

Mais le principe inclusif suscite des inquiétudes et des réserves légitimes quant à sa mise en œuvre concrète. De nombreux freins, à la fois institutionnels, politiques, budgétaires ou organisationnels, viennent parfois entraver le développement de son application. Aussi noble que puisse paraître la cause de l'inclusion scolaire, elle ne va pas de soi pour qui doit la mettre en œuvre. L'erreur consisterait à nier les désarrois, les désaccords, les peurs avouées et inavouées, les résistances et les

incompréhensions exprimés par les uns et les autres. Non seulement parce qu'un tel manque de respect des personnes concernées (élèves, enseignants, parents...) viendrait contredire le principe même d'inclusion, mais aussi parce que ces réactions en sont la marque vivante et humaine, la preuve que l'inclusion scolaire nourrit les débats fondamentaux d'une société indéfiniment en train de se faire et de se créer.

1.2.4. Les aides de l'institution

Les démarches et aides administratives

La famille de l'enfant procède à la réalisation d'un dossier auprès de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), dispositif qui a pour mission d'accueillir et d'accompagner selon leurs besoins les personnes en situation de handicap et leurs proches. A partir de ce moment, un projet personnalisé de scolarisation (PPS) est élaboré à partir de l'évaluation des besoins de l'enfant afin de mettre en place une organisation, des modalités d'aide ou de compensation répondant à ses besoins éducatifs particuliers pour lui permettre de suivre une scolarisation dans des conditions adaptées (MEN, 2017).

Il est important d'apprécier et de prendre en compte les besoins et les compétences de l'élève en situation de handicap de manière à favoriser un meilleur accueil par l'école, s'adaptant à chaque enfant et à sa situation de manière personnalisée. Toutes les modalités de prise en charge de l'enfant sont regroupées dans le PPS qui garantit la cohérence tout au long de sa scolarité, c'est donc « l'outil de pilotage du parcours de scolarisation ». Ces modalités permettant d'organiser le déroulement de la scolarité peuvent être : « la qualité et la nature des accompagnements, notamment thérapeutiques ou rééducatifs », « les aménagements pédagogiques », « le recours à un matériel pédagogique adapté » et/ou « le recours à une aide humaine individuelle ou mutualisée » (MEN, 2017). Le PPS coordonne également ces dispositions avec les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales extérieures à l'école répondant aux besoins de l'élève.

Selon le ministère de l'Education Nationale (2017), la mise en pratique du PPS et un suivi régulier sont assurés par une équipe de suivi de la scolarisation (ESS) qui a lieu au moins une fois par an.

L'accompagnement des élèves en situation de handicap : de l'AVS à l'AESH

Les AVS (accompagnants de vie scolaire) apparaissent en 1998 à l'initiative des associations et repris officiellement par l'Education nationale en juin 2003. Elles ont pour mission d'accompagner les élèves en situation de handicap, et d'améliorer leur vie dans leur environnement scolaire. Le nombre d'enfants en inclusion scolaire a augmenté et continue encore de progresser considérablement grâce à leur intervention.

Aujourd'hui, les AVS tendent à devenir AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap), qui ont le statut d'agent contractuel de l'État recruté par contrat de droit public selon le ministère de l'Education Nationale (2017). Des missions d'aide aux élèves en situation de handicap leur sont attribuées dans l'objectif de favoriser leur autonomie. Trois domaines de pratique de ces accompagnants permettent de travailler sur cet objectif : « les actes de la vie quotidienne », « l'accès aux activités d'apprentissage (éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles) et « les activités de la vie sociale et relationnelle » (MEN, 2017). Ces différentes activités de soutien aux élèves en situation de handicap sont mises en œuvre sur tous les temps et lieux scolaires, y compris les sorties et voyages scolaires ainsi que les stages).

Faire évoluer ses pratiques : remise en question et différenciation

Nombreuses sont les propositions de différenciation qui sont faites dans les différentes lectures que nous avons parcourues. Il est intéressant de constater que certaines propositions sont récurrentes quel que soit le champ du handicap et peuvent être, comme nous l'indique l'article des cahiers pédagogiques de janvier 2016 sur l'école inclusive, bénéfiques pour tous.

L'article nous indique que dans le cas d'enfants ayant des comportements très envahissants, la présence d'une AVS est indispensable pour que l'élève apprenne à se contrôler. Mais l'article précise surtout que ses réactions peuvent être intéressantes si elles nous amènent à nous interroger sur ce qui le dérange dans l'organisation de la classe.

On peut se rendre compte, comme nous indique l'article, que l'élève exprime souvent bruyamment ce que d'autres ont appris à contenir mais qu'ils le ressentent quand même. Ainsi, réorganiser le travail pour qu'un enfant en situation de handicap

participe, bénéficie tout autant à d'autres enfants de la classe. La différenciation devient alors une évidence et les pratiques pédagogiques peuvent évoluer au bénéfice de tous.

Les textes scientifiques concernant les troubles du spectre autistiques font des propositions très concrètes pour accompagner un enfant avec des TSA. C'est ce que nous allons voir dans la prochaine partie.

1.3. Cadre scientifique

1.3.1. Définition des TSA

En France, un diagnostic doit être établi en référence à la CIM, classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes (CNSA, 2016). C'est pourquoi, la définition de l'autisme est rapportée à la définition qu'en donne cette classification établie par l'OMS (organisation mondiale de la santé).

Le terme « autisme » renvoie aujourd'hui à un continuum de troubles neurodéveloppementaux. Ces troubles sont amenés à être regroupés sous la dénomination de « troubles du spectre autistique » (TSA) dans la CIM-11 (OMS, 2017), qui devrait être publiée en 2018. Celle-ci définit ces troubles comme des « déficits persistants dans la capacité à initier et à maintenir une interaction sociale réciproque et une communication sociale, et par une série de modèles de comportement et d'intérêts restreints, répétitifs et inflexibles ». Toujours selon la CIM-11, les manifestations des TSA surviennent généralement durant les premières années de développement. Cependant, elles peuvent n'apparaître que plus tard, lorsque les capacités sociales de l'individu sont dépassées par les sollicitations sociales. Enfin, les troubles peuvent impacter tous les contextes de la vie (personnels, familiaux, éducatifs, professionnels, ...) et impliquent un fonctionnement souvent particulier de l'individu (OMS, 2017).

Bien que la locution « troubles du spectre autistique » tend à se répandre, la définition de l'« autisme » par la CIM-10 est encore d'actualité. Les différentes catégories d'« autisme » classées parmi les troubles envahissants du développement (TED) étant par conséquent susceptibles d'apparaître dans les dossiers ou employées dans les échanges, il est nécessaire de les évoquer. Ainsi, lorsqu'on parle d'autisme infantile, d'autisme atypique, de syndrome de Rett, d'autre trouble désintégratif de l'enfance, d'hyperactivité associée à un retard mental et à

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

des mouvements stéréotypés, de syndrome d'Asperger, d'autres troubles envahissants du développement ou encore de troubles envahissants du développement sans précision, il est question de TSA dont les manifestations se caractérisent par leurs expressions très diversifiées (CNSA, 2016).

Par ailleurs, concernant l'épidémiologie, les différentes études menées dans le monde rapportent des résultats plutôt variés. Néanmoins, on estime qu'en moyenne une personne sur 100 présenterait des TSA (Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des personnes handicapées, 2017). De plus, les garçons seraient plus touchés que les filles, avec un ratio de 4 pour 1 (Inserm, 2013).

1.3.2. Historique

C'est au début du 20^{ème} siècle qu'ont été décrits par les psychiatres des formes de « démences précoces » survenant dans l'enfance, non à la naissance, de façon progressive. En 1911, le psychiatre Eugen Bleuler a remplacé la notion de « démence précoce » par « schizophrénie infantile » et a créé le terme « autisme » pour des symptômes secondaires correspondants à un repli sur soi-même et une froideur affective (Bemben, 2014). Dans la même période, en 1943, les deux psychiatres, Léo Kanner et Hans Asperger, ont soutenu une cause innée de l'autisme. Kanner a considéré l'autisme comme un trouble primaire dont les signes spécifiques étaient une extrême solitude et le besoin d'immuabilité, et était également dépeint par « un trouble affectif de la communication et de la relation n'atteignant pas l'intelligence » (Bemben, 2014). Néanmoins, malgré l'idée que le cerveau qui était physiologiquement atteint, il parlait de parents dont l'objectif pour l'éducation de leur enfant était la performance intellectuelle et dont la relation affective envers leur enfant était peu développée, d'où l'expression de « mère frigidaire ». Quant à lui, Asperger a décrit, en 1944, « le manque d'empathie, la faible capacité à se créer des amis, la conversation unidirectionnelle, l'intense préoccupation pour un sujet particulier, et les mouvements maladroits » ainsi que les « aptitudes intellectuelles inégales » comme étant les symptômes d'une « psychopathie autistique » dont l'origine était organique (Bemben, 2014). De plus, il a estimé que l'hérédité était la raison de la spécificité des parents qu'il a également remarquée.

Cependant, en 1967, Bruno Bettelheim a discrédité l'origine biologique de l'autisme et a mis en cause la responsabilité des parents qui, inconsciemment,

auraient fait comprendre à l'enfant qu'ils désiraient qu'il ne soit pas venu au monde. L'environnement humain hostile dans lequel a grandi l'enfant aurait donc sur lui un impact psychologique qui l'a amené à « s'isoler de toute communication » (Bemben, 2014). Bettelheim a donc entrepris d'isoler de leurs parents les enfants devenus autistes, cette séparation étant censée les guérir par l'interaction avec un environnement favorable au développement de l'enfant.

Par la suite, dans les années 80, le développement de la recherche scientifique a permis de substituer par le concept de « trouble global du développement » (survenant au cours du développement cérébral) celui de « psychose autistique », l'autisme a dès lors été reconnu comme un handicap et non plus comme une maladie mentale. En 2007, le Comité National d'Ethique pour les sciences de la Vie et de la Santé met définitivement fin à la théorie culpabilisante de Bettelheim, pour laisser place à la recherche génétique et neurodéveloppementale (Bemben, 2014).

1.3.3. Origines

Les connaissances actuelles ne permettent pas d'établir toutes les causes des TSA. Toutefois, il est montré que ces troubles ont une origine multifactorielle (Inserm, 2013). Bien que souvent évoquées, les résultats des recherches montrent que les caractéristiques psychologiques des parents, la vaccination combinée contre la rougeole, les oreillons et la rubéole, ainsi que l'intolérance au gluten ne sont pas en cause dans les TSA (Inserm, 2013). En revanche, les données suggèrent des origines génétiques diverses associées à des facteurs environnementaux (Betancur, s.d.). Selon les recherches de l'équipe de Catalina Betancur, des variations du nombre de copies de gènes ou des réarrangements du nombre de copies de gènes sont présents pour environ 20% des patients et engendrent « un continuum de troubles du développement neurologique » (Betancur, s.d.). En effet, de nombreux gènes mutés sont impliqués dans « la formation du système nerveux et la synthèse de substances chimiques indispensables au bon fonctionnement du cerveau » (Inserm, 2013). Ainsi, des anomalies cérébrales ont été mises en évidence par l'imagerie médicale dans des zones du cerveau liées à la cognition sociale et au langage (Inserm, 2013).

1.3.4. Manifestations

Générales

Les TSA peuvent généralement être repéré avant l'âge de trois ans et se manifestent tout au long de la vie (Inserm, 2013). Ils sont, comme décrit plus haut, caractérisés par des déficits de la communication et de l'interaction sociale, ainsi que par des comportements stéréotypés et des intérêts restreints (CNSA, 2016). De plus, les personnes avec des TSA présentent des particularités sensorielles et cognitives communes (CNSA, 2016). Ainsi, les TSA sont souvent marqués par des difficultés à entrer et rester dans une activité, des intérêts et activités obsessionnelles, des comportements répétitifs et une forte résistance au changement et à l'imprévu, ou encore des hypersensibilités sensorielles. La nature et l'intensité des symptômes divergent en fonction des personnes, et varient durant la vie d'une même personne (CNSA, 2016).

En outre, d'autres troubles ou pathologies sont fréquemment combinées à ces derniers : déficience intellectuelle, épilepsie, anomalies génétiques, troubles du sommeil, hyperactivité, troubles anxieux, troubles sensoriels, troubles alimentaires, ... (CNSA, 2016).

En lien avec l'école

Les manifestations des troubles¹ peuvent avoir une répercussion sur les capacités d'intégration scolaire (relations aux autres), de même que sur les apprentissages scolaires. En premier lieu, les manifestations peuvent être dues aux caractéristiques des TSA. Dans le domaine de la communication et des interactions sociales, les élèves avec des TSA peuvent présenter un retard de langage et des difficultés avec les structures des phrases, ce qui engendre des difficultés dans la production orale et écrite. Par ailleurs, la réception de consignes orales peut poser problème car la compréhension de la parole peut être difficile. De même, les obstacles liés à la compréhension de l'implicite ou au sens figuré peut rendre la lecture complexe. Ils peuvent également avoir des difficultés avec les règles de conversation (ne pas respecter le tour de parole lors d'un débat par exemple) ou avec l'expression non verbale (par exemple, le hochement de tête accompagnant l'expression) et ne pas intégrer que le langage a une fonction sociale (il est peu ou pas utilisé vers l'autre). Les tentatives d'entrée en communication sont souvent

¹ La description de ces manifestations est issue du dossier technique de mai 2016 de la CNSA

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

maladroites et l'échange, non maintenu par l'enfant, est court. L'enfant peut éviter le contact oculaire et les gestes comme la désignation pour partager un intérêt peuvent être absents de son comportement. Aussi, les capacités d'empathie peuvent être altérées ou au contraire accentuées et les capacités à interpréter le comportement d'autrui et leur attribuer des états mentaux, ainsi qu'à soi-même peut être compliqué. Tout cela peut engendrer des malentendus, des situations de conflits et surtout l'isolement de l'enfant avec ces troubles. Dans le domaine des comportements et des intérêts restreints, leurs centres d'intérêt, souvent atypiques, prennent beaucoup de place dans leur vie quotidienne (activités et sujet de conversation), ce qui les rend plutôt envahissant pour leurs proches et pour eux-mêmes. De plus, ils s'orientent habituellement vers des activités répétitives et ils présentent souvent des stéréotypies qui peuvent être motrices (mouvements répétés comme le balancement ou l'agitations des mains), liées aux objets (utilisation de façon inhabituelle et répétitive), sensorielles (tactiles, visuelles, auditives, ...) et/ou vocale (écholalies). Ces comportements sont selon les cas plus ou moins envahissants, pouvant ainsi perturber les apprentissages et l'intégration parmi les autres élèves. Cependant, ils sont des indicateurs utiles pour se rendre compte du niveau de stress, de fatigue ou d'ennui de l'élève en question et peuvent permettre de déceler ses préférences et ses antipathies (CNSA, 2016).

En second lieu, les manifestations peuvent être dues aux particularités communes des élèves présentant des TSA. Le traitement de l'information sensorielle est très varié d'une personne à l'autre et chacun des sens peut être affecté : visuel (l'éclairage peut poser problème par exemple), auditif (ne répond pas à l'appel de son prénom, ou le bruit de la classe ou un bruit à l'extérieur peuvent perturber la concentration), tactile (le toucher de l'enseignant ou la température ambiante, ...), olfactif (odeur d'huiles essentielles quelques fois utilisés en classe par exemple peut agresser le nez de l'enfant avec des TSA), ... Ces stimuli sont parfois tellement envahissants qu'ils en deviennent impossibles à réguler, et peuvent amener l'élève à adopter des comportements problématiques, voire de l'automutilation. Enfin, les particularités cognitives concernent les capacités intellectuelles et les fonctions exécutives de l'enfant. L'abstraction, la conceptualisation puis la généralisation font souvent défaut dans les apprentissages des élèves présentant ces troubles. Au contraire, les apprentissages « par cœur » sont souvent un de leurs points forts. De même, leurs résultats dans les tâches spatiales et perceptives sont fréquemment

bons. Les enchaînements logiques leur sont difficiles, et ils ont des difficultés dans la planification et l'organisation des actions et des mouvements ainsi que pour l'adaptation aux changements : même procédure employée dans chaque exercice (CNSA, 2016). Il convient donc à l'enseignant de s'adapter à la singularité et à toutes les difficultés rencontrées par l'élève avec des TSA.

1.3.5. Réponses face aux TSA

Il n'existe pas de traitement curatif pour les TSA. Un accompagnement le plus précoce possible par une alliance pluridisciplinaire est de nos jours la meilleure aide qu'on puisse apporter aux personnes concernées (Inserm, 2013). Cette prise en charge est individualisée pour chacun et permet de mieux vivre avec ces troubles. Elle se compose de soins éducatifs qui reposent sur des méthodes comportementales et développementales, adaptés selon le profil de la personne concernée. Les objectifs sont de lui permettre de développer ses compétences à interagir avec son entourage en faisant progresser son langage et ses capacités cognitives, ainsi qu'en l'aidant à adapter son comportement dans diverses situations et à gérer ses surcharges sensorielles et émotionnelles (Inserm, 2013).

Parmi les méthodes éducatives existantes, le PECS (Système de communication par échange d'images) a pour but d'accroître la communication par l'intermédiaire de pictogrammes ; le Makaton a le même objectif et s'appuie sur le même outil mais est complétée par des gestes ; l'ABA (Analyse appliquée du comportement) se fonde sur la récompense pour encourager les comportements attendus (Bintz, 2013) ; enfin, le TEACCH (traitement et éducation d'enfants atteints d'autisme et de troubles apparentés de la communication) est la méthode sur laquelle nous nous appuyons dans l'élaboration de notre dispositif, c'est pourquoi elle est plus amplement développée ci-dessous.

La méthode TEACCH

Eric Schopler, se rendant compte que les méthodes d'accompagnement des enfants avec autisme de Bettelheim étaient inefficaces, mit en place en 1966 le programme TEACCH. Ce dernier s'est propagé dans le monde et est peu à peu arrivé en France dans les années 90 (Dionisi, 2012).

Cette approche développementale repose sur les spécificités du fonctionnement autistique (déficits des fonctions exécutives, de la cohérence

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

centrale, de la généralisation, de la théorie de l'esprit, ainsi que des problèmes sensoriels et des motivations atypiques) et prend en compte la diversité des profils par l'individualisation des pratiques. Elle vise à développer les compétences de la personne concernée afin de favoriser son autonomie et son intégration dans la vie sociale, en lui transmettant les ressources nécessaires pour « comprendre les situations, communiquer avec autrui de façon fonctionnelle, prendre part à ce qui fait la richesse des échanges sociaux » (Dionisi, 2012).

La mise en pratique du programme TEACCH repose essentiellement sur l'organisation de l'environnement par des procédés visuels, notamment les pictogrammes, car les personnes avec des TSA sont des « penseurs visuels ». Ainsi, on adapte de manière individualisée, la structuration :

- De l'espace : l'enfant avec autisme, souvent confus dans la discrimination des informations de son environnement (confusion qui est source d'angoisse) a besoin de repères spatiaux apparents afin de situer les lieux avec leurs fonctions spécifiques (lire, jouer, manger, travailler, ...).
- Du temps : Utiliser des outils concrets de visualisation du temps et de la chronologie permet à un enfant avec des TSA de se représenter ce qu'il doit faire à quel moment.
- Des tâches : la présentation des activités pour un enfant avec des TSA doit se faire de façon la plus visuelle possible, il est important également de lui donner des repères concernant la chronologie de la tâche et de le placer à une table isolée afin d'éviter tout « stimulus parasite ».

Par ailleurs, il est indispensable afin d'appliquer les principes de cette méthode de considérer les parents comme collaborateurs, le travail effectué à la maison avec l'enfant étant tout aussi important, voire plus, que le travail réalisé avec le thérapeute professionnel (Dionisi, 2012).

A l'école, les points d'appui au service de la pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée regroupe toutes les dispositions volontaires et conscientes à l'initiative de l'enseignant visant à répondre aux différences entre les élèves. Il peut être question de la mise en forme du savoir, des activités proposées, de l'organisation temporelle et spatiale de la classe, des regroupements d'élèves, des règles instituées dans la classes, des formes d'évaluation, ... (UE de tronc commun). La pédagogie différenciée se situe à deux niveaux. D'une part, la

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

différenciation pédagogique s'adresse à l'ensemble du groupe classe qui est par nature hétérogène ou à un élève en particulier. Il s'agit de varier les dispositifs afin que chacun puisse atteindre les objectifs d'apprentissage, identiques pour tous les élèves de la classe. D'autre part, l'individualisation concerne un élève en particulier qui, par les difficultés qu'il rencontre, ne peut effectuer la tâche demandée. De ce fait, il est amené à atteindre un objectif différent.

Comme nous l'avons énoncé précédemment, les enfants avec TSA fonctionnent de manière différente. Elisabeth Bintz (2013) nous conseille de prendre en considération leurs spécificités et de s'en servir de points d'appui. Afin de mettre en place cette pédagogie différenciée, nous pouvons donc nous appuyer sur :

- Le temps : il est indispensable de leur laisser beaucoup de temps pour installer des acquis et il faut faire preuve de patience.
- Les conduites répétitives et la mémoire : la répétition, par laquelle les enfants à TSA sont sécurisés, engendre une installation durable des apprentissages et facilite la mémorisation ce qui permet de partiellement compenser les difficultés de conceptualisation.
- La stabilité : il est indispensable, au moins au début, que les repères de l'élève soient le plus invariable possible, le déroulement de la journée doit être stable et les objets toujours à la même place.
- Le climat d'apprentissage : il doit être le plus sobre et paisible possible, le moindre parasitage visuel ou auditif pouvant entraîner une rupture d'attention.
- L'analyse des détails : pour favoriser les acquisitions, il est nécessaire de s'appuyer sur la vision qu'ils ont des objets : en détail plutôt que dans leur globalité.

Le plus souvent, en classe, d'autant plus en maternelle, les explications et les consignes sont données à l'oral. Or, la communication verbale est un obstacle pour l'élève avec TSA. Il en est de même pour A.S. qui est beaucoup plus réceptif aux supports visuels et a besoin de stabilité et de structuration pour mener à bien son travail.

Dans la classe de GS de Bellevue à Gap, il n'existe pas de dispositif visuel pour structurer le temps hormis un calendrier mensuel et des affichages autour des saisons. Il n'existe pas non plus de dispositif visuel pour structurer les diverses tâches lors d'une activité.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Il nous a donc semblé pertinent de nous appuyer sur la méthode TEACCH qui propose notamment des outils permettant l'organisation du temps et des tâches à partir de procédés visuels et de pictogrammes pour accompagner les enfants avec TSA.

1.4. Problématique et hypothèses

Au regard de l'ensemble des données et préconisations que nous avons recueillies précédemment sur l'inclusion des enfants avec TSA, il nous est maintenant possible de poser la problématique suivante :

Dans quelle mesure, en s'appuyant sur la méthode TEACCH, peut-on amener un enfant avec des TSA en Grande Section de maternelle à stabiliser ses troubles du comportement dans les activités d'apprentissage ?

Pour répondre à cette problématique, nous faisons les hypothèses suivantes :

- La visualisation de l'organisation temporelle de la journée va lui permettre de mieux comprendre ce qu'il a à faire à chaque moment afin d'entrer plus rapidement dans une activité et éviter les contrariétés
- Les pochettes et le tableau de décomposition de la tâche vont lui permettre de déterminer ce qu'il a à faire et par où débiter la tâche afin d'entrer plus facilement dans la tâche
- Le même tableau et le minuteur vont lui permettre de maintenir son attention dans l'activité
- Les pochettes et le minuteur vont lui permettre de savoir lorsqu'il a terminé la tâche demandée
- La conjonction de tous ces facteurs va induire la diminution de ses troubles du comportement ainsi que lui permettre de mieux apprendre.

2. L'étude

2.1. Le dispositif

2.1.1. Nos objectifs

Nos objectifs sont d'améliorer le temps de mise en activité d'A.S., accroître sa durée de maintien au travail, lui permettre d'aboutir une tâche et la réussir, afin

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

d'accéder à l'apprentissage sans déstabiliser le reste des élèves de la classe par ses comportements perturbants leur attention.

2.1.2. Outils mis en place

Nous avons donc choisi de mettre en place différents outils de structuration et visualisation inspirés de la méthode TEACCH :

- Emploi du temps personnel matérialisé par des pictogrammes (utilisé de façon active), afin que A.S. se représente mieux le déroulement de sa journée (annexe 1)
- Tableau de décomposition des phases de la tâche à l'aide de pictogrammes, afin de mieux comprendre et mémoriser ce qu'il doit faire pour chaque tâche (annexe 2)
- Pochettes matérialisant les tâches à effectuer et le travail terminé, pour qu'il voie le travail qu'il lui reste à réaliser et comprenne lorsqu'il a terminé (annexe 3)
- Minuteur, pour visualiser le temps des activités (annexe 4).

Les pictogrammes

Pourquoi l'utilisation de pictogrammes ?

Comme nous avons pu le voir ci-dessus, très souvent les enfants avec TSA ont des troubles du langage : absence, retard, utilisation inadaptée ou inappropriée ou des difficultés de compréhension. En revanche, ils ont de bonnes capacités de discrimination visuelle.

C'est pourquoi le pictogramme apporte une aide à l'enfant avec TSA pour communiquer et accéder au langage. Il lui permet de mieux comprendre les situations d'apprentissage et le déroulement des activités. Il renforce le sens de ce que l'on demande. La présence de la consigne reste ainsi permanente, contrairement à celle formulée à l'oral. Les pictogrammes utilisés pour représenter les différentes activités et le déroulement de la journée sont structurants et rassurants pour lui car il a du mal à se repérer dans le temps et à appréhender la succession des activités. Il a d'ailleurs du mal à estimer les durées et à percevoir le temps qui passe. Il est donc essentiel qu'il ait un emploi du temps visuel et un minuteur peut l'aider à visualiser les durées et diminuer les troubles de l'attention.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

La structuration de l'emploi du temps et des activités paraît ainsi essentielle et apporte à l'élève une certaine prévisibilité et des repères temporels stables. Il est bien évidemment aussi essentiel de préparer l'enfant à tout changement dans l'emploi du temps.

Le pictogramme favorise ainsi l'autonomie, à condition d'être adapté aux capacités de l'élève.

Quel type de pictogrammes choisir ?

Nombreux sont les sites qui proposent des pictogrammes pour accompagner les enfants à TSA. Des milliers de pictogrammes sont ainsi accessibles, mais lesquels choisir ? Quels pictogrammes sont les mieux adaptés ? Difficile de s'y retrouver dans cette jungle visuelle.

Les pictogrammes utilisés dans les différentes structures qui accueillent ces enfants ne sont pas vraiment normés. Pourtant, comme nous avons pu le constater au cours de nos différentes lectures, l'enfant avec TSA accorde une grande importance aux détails et donc aux détails des représentations.

Il existe des formes très variées de pictogrammes pour accompagner l'enfant à TSA. La progression dans les représentations en termes de degré de difficulté peut passer dans un premier temps par l'objet réel, puis par l'image réelle. L'étape suivante est celle du pictogramme figuratif, ensuite vient le dessin stylisé. Cela peut aller jusqu'au pictogramme schématique ou symbolique.

Certains enfants sont dans l'incapacité de comprendre directement le pictogramme et doivent d'abord passer par l'image réelle.

Ces différentes représentations peuvent servir à montrer un lieu, une action, une activité, un objet, une personne, une fonction...

Un bon pictogramme se doit d'être compréhensif, lisible, visible et expressif. Il est primordial qu'il y ait le moins d'interprétations possibles pour les enfants avec TSA. Il n'est pas absolument nécessaire que l'enfant apparaisse sur la photo ou le visuel désignant l'activité car il n'a pas une image précise de lui-même.

Chez l'enfant avec TSA, l'association signifiant et signifié ne s'effectue pas automatiquement. Il faut proposer une image pour chaque mot afin que l'enfant s'en fasse une représentation mentale. La généralisation conduisant à la conception est difficile. Il faut qu'il soit confronté aux différentes représentations et à l'objet dans ses

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

divers états car pour lui à chaque fois c'est un objet différent. L'enfant va pouvoir conceptualiser des tâches, objets et outils du quotidien grâce à une accumulation de vécus.

Dans le cas de A.S., nous avons pu constater qu'il était capable de comprendre certains pictogrammes figuratifs illustrant les activités quotidiennes par des dessins stylisés. Cependant, pour d'autres pictogrammes choisis, un temps d'explication et d'adaptation pour accéder à leur compréhension a été nécessaire. Par exemple, pour représenter l'action : coller, ne trouvant pas de pictogramme assez représentatif de la colle utilisée en classe, le choix s'est fait sur un dessin d'une colle en tube alors qu'en classe, la colle utilisée est en pot. Il a fallu expliquer à A.S. et lui montrer plusieurs outils « colle » pour qu'il assimile la représentation de l'action : coller.

Voici donc l'une des difficultés rencontrées lors de la création et de l'utilisation des pictogrammes. Il a fallu tenir compte de la représentation de l'objet et de l'action par rapport au contexte de l'école mais aussi au souci du détail qu'a souvent l'enfant avec TSA.

Nous avons fait le choix d'un style graphique identique pour les différents pictogrammes pour plus de visibilité globale. Un code couleur autour des pictogrammes a également été mis en place pour les différents domaines afin de multiplier les approches visuelles de repérage. Certains détails significatifs ont aussi été ajoutés pour représenter l'activité afin d'apporter plus de compréhension (par exemple, des chiffres pour représenter les activités numériques). Nous avons aussi fait le choix de renforcer nos pictogrammes de mots écrits, afin que les différents adultes présents en classe utilisent les mêmes mots.

Les pochettes et le minuteur

Les pochettes, en vert pour celle contenant le travail à faire et en rouge pour celle où il faut ranger le travail terminé, permettent de matérialiser et visualiser les fiches de travail à réaliser. Placées respectivement à gauche et à droite des pictogrammes représentant les étapes des tâches à effectuer, elles matérialisent la continuité de l'activité à réaliser et indiquent à A.S. qu'il a bien abouti son travail. La pochette verte matérialise le fait que A.S. doit rester à sa table pour effectuer son travail et la pochette rouge matérialise, elle, la fin d'une activité et la permission d'aller faire autre chose en attendant l'activité suivante.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Le minuteur permet de matérialiser et visualiser (en rouge) le temps qui passe, donc le temps déjà écoulé et le temps qu'il reste pour finir l'activité en cours. Cela amène A.S. à prendre conscience du temps, à s'en faire une représentation mentale et peut l'inciter à diminuer les troubles de l'attention et son instabilité motrice.

2.2. Méthodologie de recueil des données

Afin d'obtenir des données à analyser, il nous a semblé, dans cette situation, que l'utilisation d'une grille d'observation était la méthode la plus pertinente. Ainsi, les données seront principalement recueillies par observation outillée du comportement de travail d'A.S (annexe 5).

Pour chaque activité réalisée, nous avons observé six catégories d'items en rapport direct avec le comportement de travail ou pouvant avoir un effet sur son travail. Ces catégories sont :

- Le temps, dans laquelle sont relevées les heures précises de fin d'énoncé de la consigne et les heures de début et de fin d'activité de A.S., ainsi que les heures d'arrêts/reprises de travail d'A.S., celui-ci ne travaillant souvent pas en continu. Cela nous permet de calculer le temps qu'il faut à A.S. pour entrer dans l'activité et sa durée effective de travail. De ce fait, nous pouvons déterminer s'il parvient à entrer plus rapidement dans l'activité et à maintenir son attention sur l'activité.
- La compréhension et le résultat de l'activité, où on observe s'il suit les consignes (énoncées par Claire ou répétées par l'AVS et étayée par les pictogrammes). On peut ainsi déterminer s'il a compris la tâche demandée et comment la réaliser pour ainsi entrer plus facilement dans la tâche et maintenir son attention. Sont également pris en compte l'aboutissement de celle-ci et sa réussite. Cela permet de déterminer s'il est parvenu à maintenir son attention jusqu'à la fin de la tâche et s'il a compris la tâche à effectuer, et enfin à évaluer ses apprentissages.
- L'autonomie : on observe s'il travaille seul, avec le soutien de l'AVS ou de Claire, avec le modèle de l'AVS ou de Claire ou en co-action avec l'AVS ou Claire. Ce qui nous permet également d'estimer sa compréhension de la tâche.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

- Les prises de paroles, où on note chacune d'elles en fonction de sa pertinence avec l'activité. Nous relevons cela toujours pour évaluer son attention pour l'activité.
- Une catégorie « Autres », dans laquelle est estimée son niveau d'agitation qui influe sur la durée de maintien de son attention.

A la fin de grille d'items, on a laissé un espace afin de noter les observations diverses ayant une importance dans l'évaluation de son comportement ou pouvant avoir un effet sur celui-ci, ou pour inscrire un comportement inattendu ou non relevé à travers la grille, ou encore commenter une réponse dans la grille.

Nous avons réalisé trois journées d'observation à l'aide de la grille, la première le 19 février 2018, la deuxième le 12 mars 2018 et la troisième le 19 mars 2018.

Une observation préalable avait également eu lieu le 7 novembre 2017, où nous avons décrit le comportement d'A.S. mais sans la grille.

3. Les résultats

3.1. Observation préalable

Lors de cette observation en novembre, avant la mise en place du dispositif, nous avons pu constater une forte instabilité comportementale chez A.S.

En effet, il restait très peu assis, il avait du mal à être présent avec ses camarades au moment des rituels et des échanges à l'oral au coin regroupement. Il entrait très difficilement dans les activités proposées et ne parvenait pas à travailler plus de 3 minutes sur la même tâche. Il était très agité, se balançait sur sa chaise, se déplaçait souvent dans la classe, jouait avec d'autres objets présents. A ce moment, l'appui de l'AVS était indispensable pour l'inciter à entrer dans les activités et à rester concentré. De plus, il paraissait effectuer les actions demandées sans réellement comprendre l'objectif des tâches.

Par ailleurs, son langage était limité, il intervenait très régulièrement de façon inopinée sans vraiment se faire comprendre et il faisait beaucoup de bruits avec sa bouche/voix, ...

Voici maintenant le résultat de nos relevés effectués lors des nos 3 observations après la mise en place du dispositif. Ces 3 observations se sont faites

sur des journées complètes permettant l'observation de nos items dans différents domaines d'apprentissages et lors d'activités variées (échange oral, manipulation...), ritualisées ou non.

3.2. Traitement et analyse des données

3.2.1. Temps

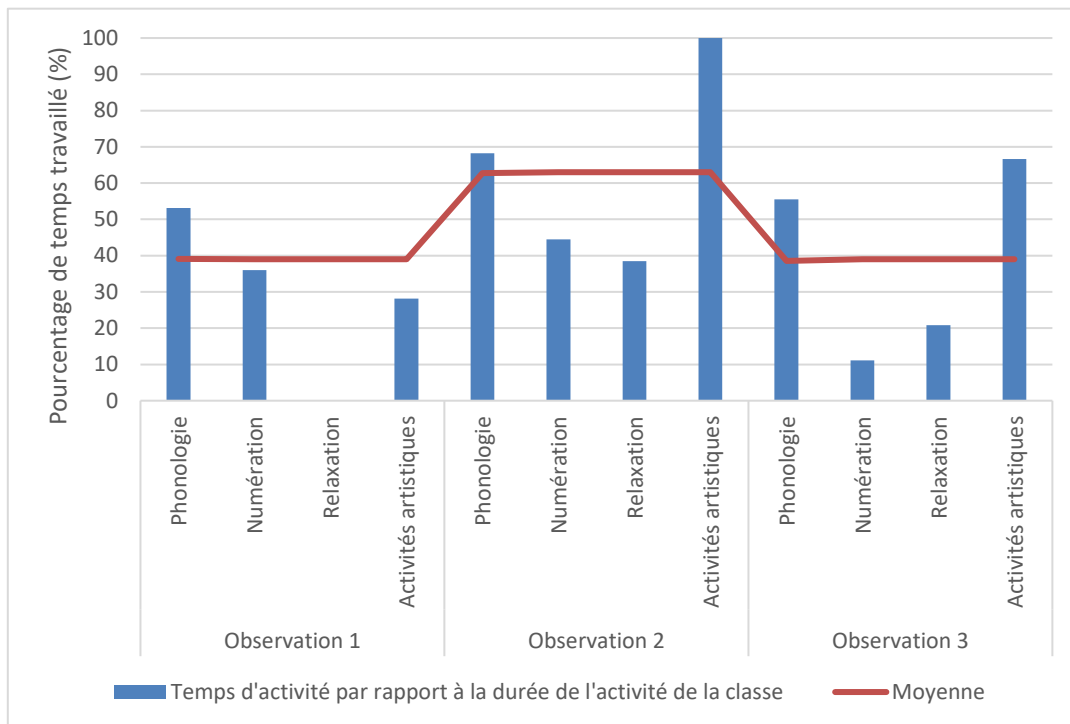


Figure 1. Pourcentage de temps travaillé d'A.S. par rapport à la classe

Dans cette première représentation, la durée d'activité moyenne d'A.S. par rapport à la durée totale prévue pour l'activité est plus élevée à l'observation 2 (~60%) qu'à l'observation 1 (~40%). A l'observation 3, on voit que le temps d'activité d'A.S. est environ au même niveau qu'à l'observation 1. Il s'est donc maintenu globalement le plus longtemps au travail au cours de la journée lors de l'observation 2. Nous pouvons également voir que c'est en phonologie et dans les activités artistiques qu'A.S se maintient le plus longtemps au travail.

Analyse et interprétation :

A.S. a progressé entre l'observation 1 et 2 et l'observation préalable, en se maintenant globalement plus longtemps au travail ou dans l'activité, sauf en numération. En effet, l'utilisation des pictogrammes pour décomposer les tâches et le maintenir plus longtemps au travail, s'est avérée plus difficile en numération car les

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

pictogrammes n'étaient pas vraiment appropriés visuellement. Pour la relaxation, les pictogrammes n'étaient pas non plus adaptés.

Dans le cas de la phonologie, c'est une activité ritualisée, qui est pratiquée régulièrement, cela a donc apporté un bénéfice complémentaire (les enfants avec TSA ayant besoin de cette régularité). Le déroulement des tâches était le même et dans le cadre de notre dispositif, ces tâches ont pu être matérialisées par des pictogrammes. Pour les activités artistiques, ce sont des activités qui demandent de la manipulation avec différents outils et techniques (peinture, dessin...) assez appréciées par A.S. Là aussi des pictogrammes ont pu être utilisés pour matérialiser le déroulement des tâches.

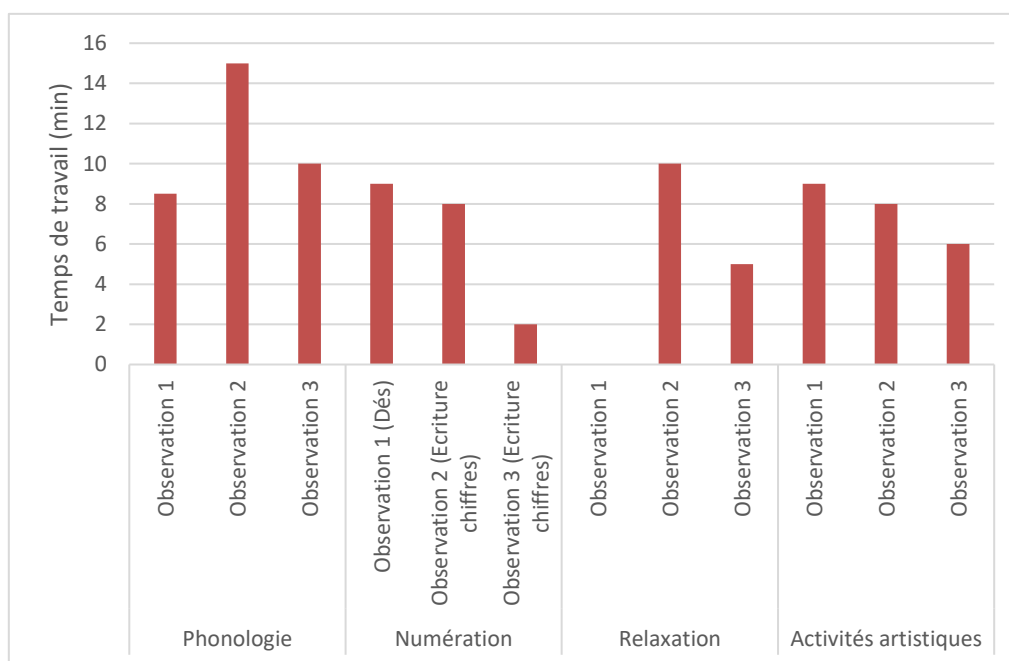


Figure 2. Durée effective de travail d'A.S. selon les différentes activités

Nous pouvons constater dans cette deuxième représentation que le temps de travail d'A.S. est en moyenne d'environ 8 min. Ce deuxième graphique confirme les premières données, à savoir qu'il a un temps de travail plus long en phonologie, avec une nette augmentation entre les observations 1 et 2.

En numération et activités artistiques, son temps de travail effectif a un peu diminué. En observation 3, on observe une chute de son temps de travail.

En relaxation, A.S. ne participait pas à l'activité avant l'observation 2. Lors de cette dernière, il a spontanément pris l'initiative de s'allonger sur son tapis comme

les autres en fin de séance. A l'observation 3, il s'est de nouveau allongé en fin de séance.

Analyse et interprétation :

Au cours des différentes observations, et cela dans la plupart des domaines d'activités, A.S. a quasiment triplé son temps de travail. Il faut rappeler que lors de l'observation préalable, il ne restait pas plus de 3 mn sur une tâche alors qu'après la mise en place du dispositif, il se maintient en moyenne plus de 8 mn sur une tâche.

Nous constatons de nouveau que pour une activité bien ritualisée, il est capable de tenir plus longtemps sur son travail, telle la phonologie.

Pour la relaxation qui est aussi très ritualisée, nous avons observé qu'il entre progressivement dans l'activité, en s'installant sur son tapis et qu'il s'est maintenu un peu plus de 5 mn et même 10 mn lors de l'observation 2, couché sur son tapis, calme.

3.2.2. Compréhension et résultats des activités

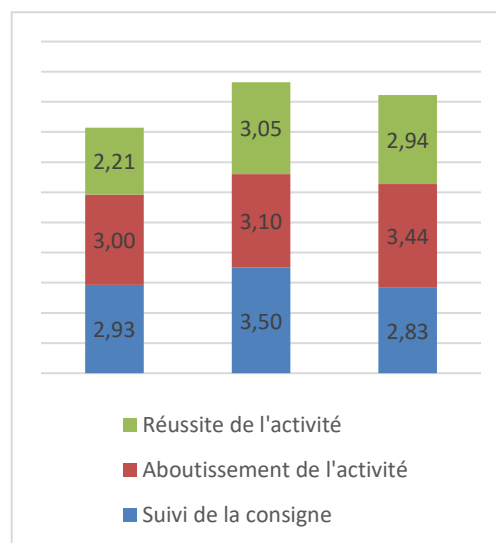


Figure 3. Compréhension globale d'A.S. des activités

Pour ce troisième graphique, pour chacune des activités, chaque item a été évalué et un score (sur 5) lui a été attribué. Ainsi, on voit que la compréhension des activités pour A.S. a été meilleure en observation 2 qu'en observation 1, avec notamment un suivi des consignes de meilleur niveau (3,5 au lieu de 2,9) et une réussite plus importante (3 au lieu de 2,2).

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Il a progressé globalement entre les observations 1 et 2 et a légèrement régressé à l'observation 3 pour le suivi des consignes et la réussite des activités.

Nous voyons, lors de cette dernière observation, un niveau de suivi des consignes plus bas qu'à l'observation 1, mais une réussite des activités tout de même plus élevée qu'en observation 1, et des activités plus abouties (3,4 au lieu d'environ 3 aux deux observations précédentes).

Analyse et interprétation :

Le dispositif a permis un meilleur aboutissement des activités grâce à la décomposition visuelle des tâches.

En lui montrant les pictogrammes des tâches à effectuer, A.S. se relançait dans l'activité permettant de fait, de mieux aboutir et réussir celle-ci.

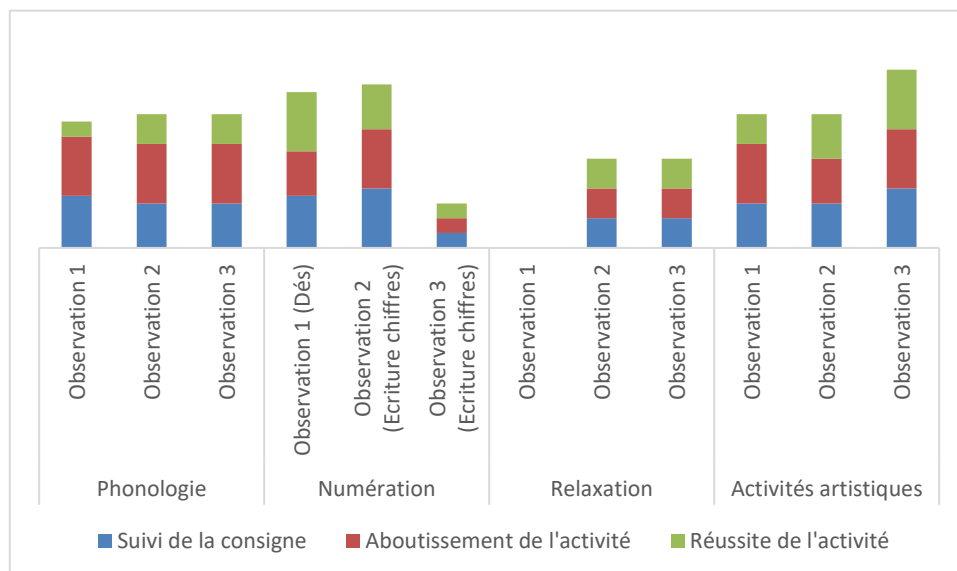


Figure 4. Compréhension d'A.S. selon les différentes activités

Sur ce graphique, nous observons que la compréhension d'A.S. en numération est généralement plus élevée, mais qu'il y a eu une forte chute en observation 3. En phonologie, sa compréhension est globalement stable, avec une très légère augmentation en observation 2 où il a un peu mieux réussi l'activité. Dans les activités artistiques, A.S. a une compréhension moyenne en observations 1 et 2, puis elle augmente en observation 3.

Analyse et interprétation :

Nous pouvons voir qu'en numération, lors de l'observation 3, l'écriture des chiffres s'est avérée plus difficile que lors de l'observation 2. Comme nous allons le voir dans les limites de notre recherche, il se peut qu'A.S. ait été perturbé par le bruit de travaux à l'extérieur et c'est sur le créneau horaire de la numération que les bruits se sont intensifiés. Cela explique peut-être ce plus faible score.

Nous constatons de nouveau que les différents éléments du dispositif ont apporté de la stabilité en phonologie et une progression dans les activités artistiques.

3.2.3. Autonomie

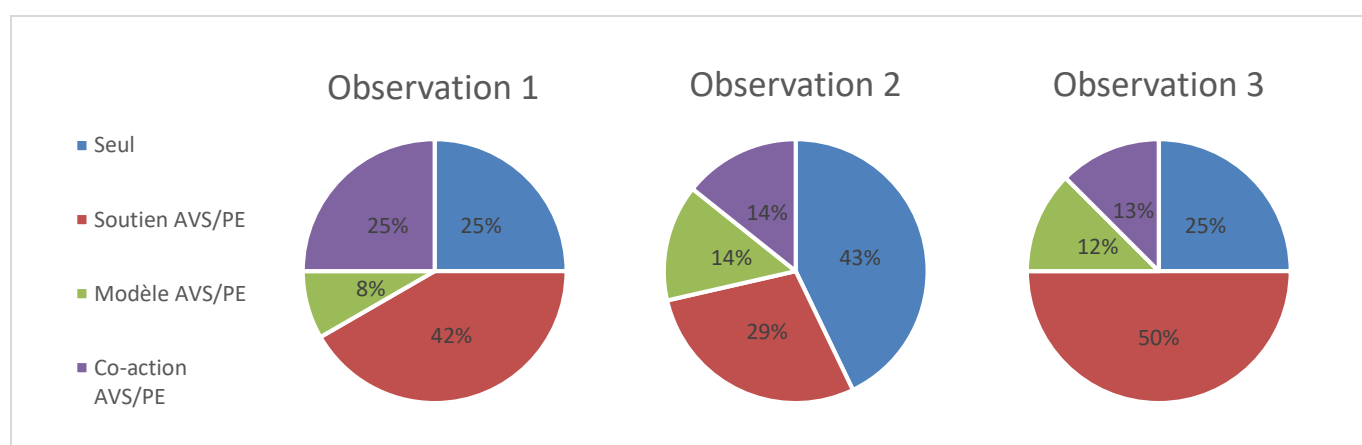


Figure 5. Evolution de l'autonomie d'A.S.

Ces 3 représentations nous montrent l'évolution de son autonomie au cours des 3 observations et nous pouvons remarquer qu'à la première observation, A.S. travaillait majoritairement avec le soutien de l'AVS ou de Claire (42%), et n'avait pas souvent besoin de modèle (8%).

A l'observation suivante, il a beaucoup gagné en autonomie (43%) mais il avait encore besoin de temps en temps de soutien (29%).

Le jour de l'observation 3, le soutien de l'AVS ou de Claire a eu une grande importance (50%), mais tout comme à l'observation précédente, le travail avec modèle ou en co-action a été moindre (12 et 13%).

Analyse et interprétation :

Nous pouvons penser, au vu de ces résultats, que l'emploi du temps journalier des activités a apporté une plus grande autonomie à A.S., il allait de lui-même tourner les pictogrammes correspondants aux activités déjà réalisées, montrant qu'il a compris le principe de cet outil. Les pictogrammes pour décomposer les tâches lui

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

ont permis d'avancer dans l'activité en étant de moins en moins accompagné et donc plus autonome. Cela s'explique par ce principe de la présence visuelle permanente de la consigne, ainsi que par la ritualisation des activités, installée lors de la mise en place de l'emploi du temps.

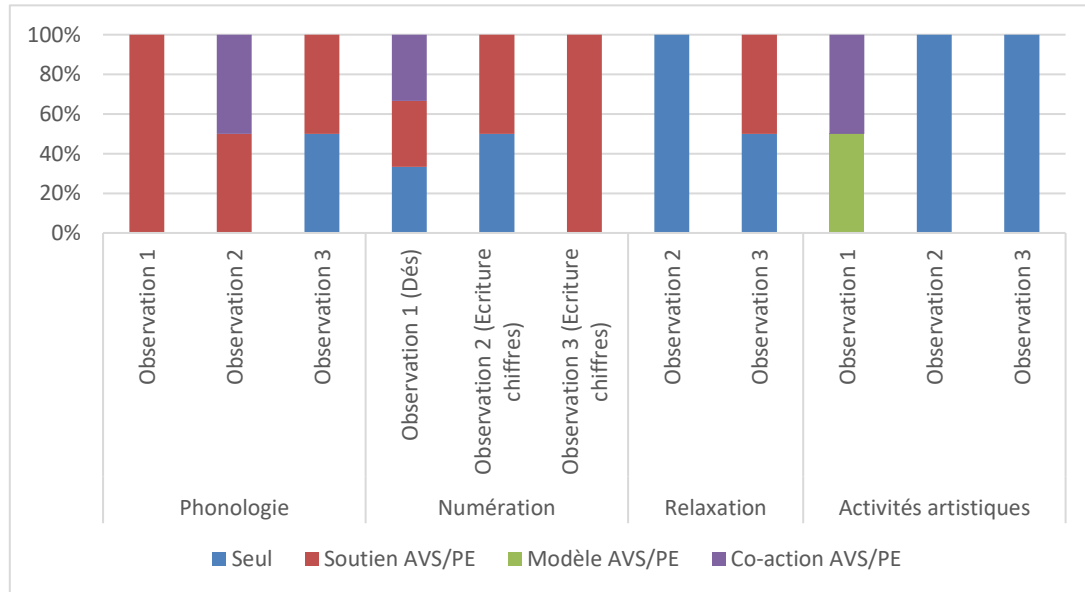


Figure 6. Mode de travail selon les différentes activités

Nous pouvons constater que A.S. travaille principalement avec le soutien de l'AVS ou de Claire en phonologie et numération, avec une légère amélioration de l'autonomie au cours des observations.

En activités artistiques, il y a une nette amélioration entre les deux premières observations, il passe d'un travail en co-action ou avec modèle à un travail totalement seul.

En relaxation, A.S. a pris l'initiative en observation 2 de se joindre à l'activité, il effectue donc les tâches seul, puis à la dernière observation, l'AVS l'a soutenu pour entrer dans la tâche.

Analyse et interprétation :

Selon la nature des activités, A.S. a travaillé plus ou moins en autonomie, mais nous constatons que les dispositifs ont permis une progression générale dans l'autonomie. C'est dans les activités artistiques qu'A.S. a été le plus autonome, cela s'explique aussi par l'affection que porte A.S. à ces activités.

3.2.4. Agitation

Grâce à la figure 7, nous remarquons que le niveau d'agitation d'A.S. était assez élevé à la première observation (~3,7/5), a diminué à la deuxième (~2,5/5) puis a de nouveau augmenté à la troisième (~3,3/5) sans toutefois atteindre le niveau d'agitation de la 1ère observation.

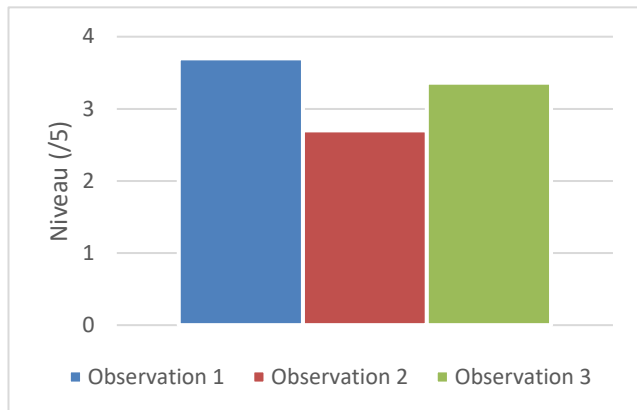


Figure 7. Evolution générale de l'agitation d'A.S.

Analyse et interprétation :

Lors des différentes activités, A.S. est apparu moins agité globalement. Nous pensons que le dispositif a permis de le sécuriser et de prendre confiance en lui, le rendant ainsi moins agité. Mais encore une fois lors de l'observation 3, il a été plus agité, alors qu'il avait progressé à l'observation 2. Cela s'explique certainement par l'ambiance bruyante, engendrée par les travaux à l'extérieur de l'école. Nous voyons là l'impact que le bruit et l'ambiance de classe peuvent avoir sur le comportement d'un élève avec TSA.

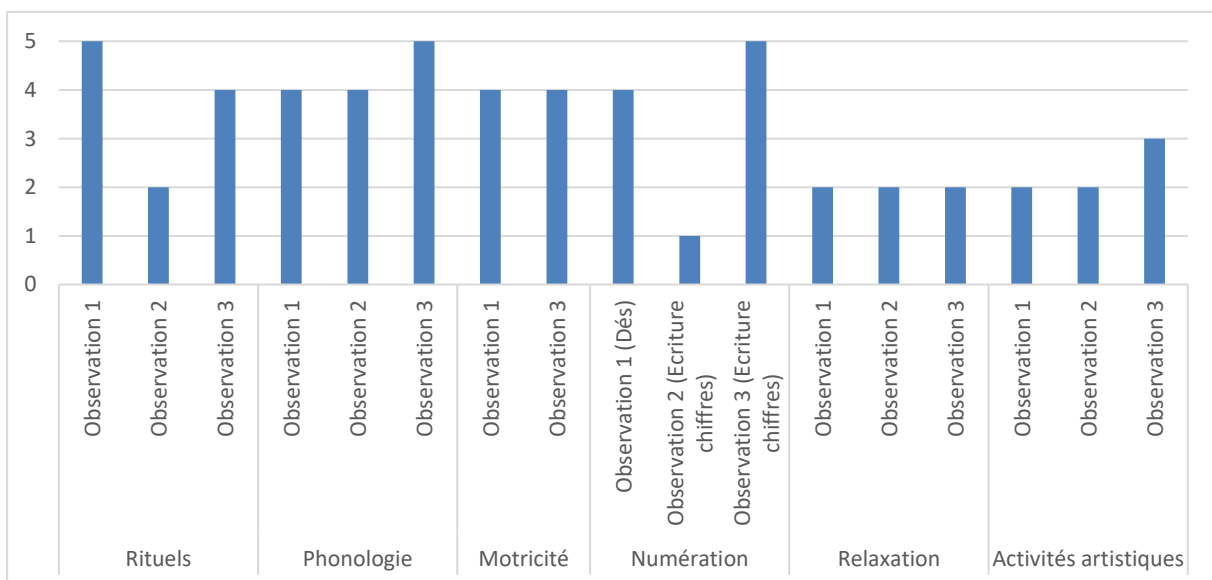


Figure 8. Niveau d'agitation d'A.S. selon les différentes activités

Nous pouvons voir qu'A.S. est toujours relativement calme (niveau moyen de 2/5) en relaxation, tout comme au cours des activités artistiques, bien qu'il ait été un peu plus agité en arts à l'observation 3 (3/5).

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

En revanche, lors de la phonologie et la motricité (pas de motricité lors de l'observation 2), il est souvent plus agité (4/5) et encore plus en phonologie en observation 3 (5/5). Pendant la numération et les rituels, il était plutôt très agité à l'observation 1 (4 ou 5/5), et il s'est considérablement amélioré à l'observation 2 (1 ou 2/5), mais à la dernière observation, son niveau d'agitation a de nouveau été très élevé, notamment en numération (5/5). Nous observons aussi que, lors de l'observation 3, il a été plus agité dans l'ensemble que lors des autres observations quelles que soient les activités.

Analyse et interprétation :

Le dispositif a été présenté lors du premier rituel en observation 1, A.S. était plutôt agité à ce moment-là.

Les données nous montrent un niveau d'agitation plus faible en relaxation et en activités artistiques. La classe à laquelle appartient A.S. est une classe qu'il faut canaliser régulièrement et c'est lors de la relaxation et des activités artistiques que celle-ci est la plus calme, nous pouvons penser que cela influe sur le comportement d'A.S.

Comme nous l'avons décrit précédemment, il y a eu des travaux à l'extérieur lors des différentes activités, en observation 3, cela peut expliquer certaines données notamment en phonologie et numération pour l'observation 3.

3.3. Bilan et limites

Comme nous l'avions supposé lors de nos hypothèses, nous avons pu observer, suite à la mise en place de notre dispositif, une progression du comportement d'A.S. ainsi qu'un meilleur aboutissement et réussite des activités proposées.

Toutefois, nous voyons aussi qu'A.S. a légèrement régressé lors de l'observation 3 alors qu'il avait progressé globalement dans les différents items lors de l'observation 2. Nous avons remarqué que lors de l'observation 3, des bruits liés à des travaux extérieurs sont venus parasiter l'ambiance de classe. Cela explique peut-être cette régression. En effet, nos lectures scientifiques nous indiquent que les enfants à TSA sont très sensibles aux bruits et au climat ambiant. Ainsi, un élément qui peut sembler avoir peu d'importance pour nous ou même ne pas être remarqué,

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

peut avoir des conséquences importantes sur le comportement de travail des élèves avec TSA.

La mise en place d'un emploi du temps visuel des différentes activités de la journée a permis de ritualiser les activités et de les matérialiser. En effet, comme le précise E. Bintz dans « Scolariser un enfant avec autisme » (2013), les activités répétitives sont rassurantes et viennent renforcer l'efficacité des apprentissages. Une grande stabilité des repères permet une meilleure gestion comportementale de l'enfant à TSA. Le CNSA (2016) préconise aussi que la même procédure puisse être employée le plus souvent possible afin de permettre la réussite de l'activité.

Les différents supports visuels ont été bénéfiques à A.S., cela confirme aussi que les enfants à TSA sont des « penseurs visuels ».

Une fois l'activité achevée, l'étiquette avec le pictogramme de l'activité était retournée et permettait clairement à A.S. de passer à l'activité suivante sans stress. E. Bintz nous indique que le temps qui s'écoule et achevé doit être matérialisé pour les enfants à TSA.

Les pochettes qui étaient là pour matérialiser le début et la fin de l'activité ont peu été utilisées, A.S. ne comprenant pas pourquoi on ne lui distribuait pas ses fiches comme les autres. De plus, le travail terminé était par habitude, déjà instaurée avant le dispositif, soit mis à sécher, soit rangé dans son casier.

Le minuteur permettant de matérialiser et visualiser le temps qui passe, a finalement été utilisé pour l'ensemble de la classe et non pour A.S. en particulier qui, par conséquent, n'y prêtait pas forcément d'attention.

D'ailleurs, nous avons pu observer que les outils mis en place pour accompagner A.S. dans ses apprentissages, ont été bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe, c'est ce que constataient aussi les auteurs de l'article des cahiers pédagogiques de janvier 2016 sur l'école inclusive : « réorganiser le travail pour qu'un enfant en situation de handicap participe, bénéficie tout autant aux enfants de la classe ».

Nous pensons qu'un plus grand nombre d'observations aurait été nécessaire pour avoir des données plus précises et significatives.

Par ailleurs, entre l'observation préalable et les premières observations avant la mise en place du dispositif, nous avons constaté qu'A.S. avait déjà fait des progrès considérables dans son attitude.

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Enfin, ces résultats sont significatifs seulement pour cet élève, cette classe et ce contexte environnemental, chaque individu et chaque contexte étant singuliers.

Conclusion

Ce mémoire nous a permis de mieux appréhender les spécificités des troubles du spectre autistique, notamment, concernant la planification et l'attention ainsi que les difficultés que peuvent rencontrer ces élèves face à une tâche ou dans leur quotidien.

Ainsi, l'ensemble de nos lectures nous ont permis d'enrichir nos connaissances sur les enfants présentant des troubles du spectre autistique et sur leurs spécificités neurologiques. Nous avons pu mieux comprendre comment accompagner, mais aussi mieux inclure ces enfants et quelles modalités d'apprentissages pertinentes il est possible de mettre en place.

Au travers d'un dispositif permettant de visualiser l'emploi du temps journalier et les étapes des tâches à réaliser mis en place lors de cette recherche, nous avons pu recueillir des données mettant en évidence l'importance des référents visuels dans l'apprentissage de ces élèves.

Ces données montrent aussi l'impact positif d'un emploi du temps stable, de la répétition et ritualisation des tâches et des processus pour qu'ils soient intégrés par l'enfant avec TSA afin que celui-ci soit plus sécurisé, confiant, autonome et donc ainsi plus performant.

En parallèle, nous avons observé qu'une ambiance de classe sereine et calme rassure l'enfant et l'aide à mieux appréhender ses apprentissages.

De plus, nous avons constaté que ce qui est valable pour l'enfant avec TSA est tout aussi valable, applicable et profitable à l'ensemble des élèves de la classe.

Ce mémoire a été pour nous le moyen d'enrichir notre pratique professionnelle pour les années futures. Nous nous sentons un peu plus armées pour accompagner des enfants avec TSA et plus largement des enfants en situation de handicap.

Cependant, nous pouvons aussi déplorer le manque de lien entre l'école et les différentes structures médico-sociales, les rencontres instaurées actuellement (1 à 2

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

par an en moyenne lors des équipes éducatives) restent insuffisantes pour être vraiment pertinentes.

Nous avons dû nous informer et nous former seules, et sur « le terrain ». Le droit à l'éducation pour tous les enfants, quel que soit leur handicap, est un droit fondamental. Mais nous pouvons déplorer aussi, à ce jour, le manque de formation des professeurs des écoles et de moyens pour accompagner avec bienveillance ces enfants.

Pour conclure, la place de la maternelle est centrale, c'est le 1^{er} lieu collectif de découverte et d'apprentissage du vivre ensemble, de la bienveillance et du respect et nous pouvons affirmer aujourd'hui que l'inclusion d'un enfant en situation de handicap est un atout pour tous (élèves, parents, professeurs des écoles, communauté éducative).

Références Bibliographiques

Bemben, L. (2014). *L'autisme Aspects descriptifs et historiques*. Repéré à <http://cms.psymas.fr/sites/all/modules/fichiers/reperes-ethiques/autisme-descriptif-historique.pdf>

Betancur, C. (s.d.). *Génétique de l'autisme*. Repéré à <http://www.ibps.upmc.fr/fr/Recherche/umr-8246/genetique-de-l-autisme>

Bintz, E. (2013). *Scolariser un enfant avec autisme*. Paris : Tom Pousse.

Bussienne, E., Clavier, E. (2016). Inclure tous les élèves. *Cahiers pédagogiques*, (526), 10-57.

Christnacht, V. (2017). Refonder l'école, L'école inclusive. Repéré à <http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

CNSA. (2016). *Troubles du spectre de l'autisme : Guide d'appui pour l'élaboration de réponses aux besoins des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*. Repéré à http://www.cnsa.fr/documentation/cnsa-dta-2016_web.pdf

Dionisi, J.-P. (2012). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, pp. 236 - 242. Repéré à <https://projets-ima.plil.fr/mediawiki/images/d/d4/TEACCH.pdf>

Inserm. (2013). *Autisme, Un trouble envahissant du développement affectant les relations interpersonnelles, la communication et le comportement*. Repéré à <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/autisme>

Ministère de l'Education Nationale. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. (Bulletin Officiel n°30). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Ministère de l'Education Nationale. (2015). *Programme de l'école maternelle*. (Bulletin Officiel Spécial n°2). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

Ministère de l'Education Nationale. (2017). *La scolarisation des élèves en situation de handicap*. (Publication n°2005-102). Repéré à

Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

<http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Les Programmes Personnalisés de Réussite Educative : objectifs et organisation*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid50680/les-programmes-personnalisés-de-reussite-educative-ppre.html>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2017). *Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap*. (Publication n°18). Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=115996

OMS. (2017). *6A02 Autism spectrum disorder*. Repéré à <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f437815624>

Pry, R. (2012). *100 Idées pour accompagner un enfant avec autisme dans un cadre scolaire, de la maternelle au collège...* Slovénie : Tom Pousse.

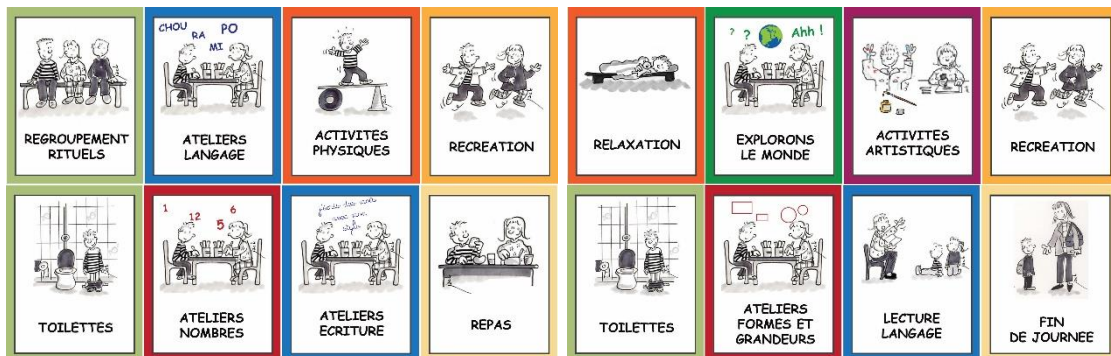
Secrétariat d'État auprès du Premier ministre chargé des personnes handicapées. (2017). *L'état des connaissances, Synthèse du rapport de la HAS 2010*. Repéré à <http://handicap.gouv.fr/focus/l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/article/l-etat-des-connaissances>

Index des figures

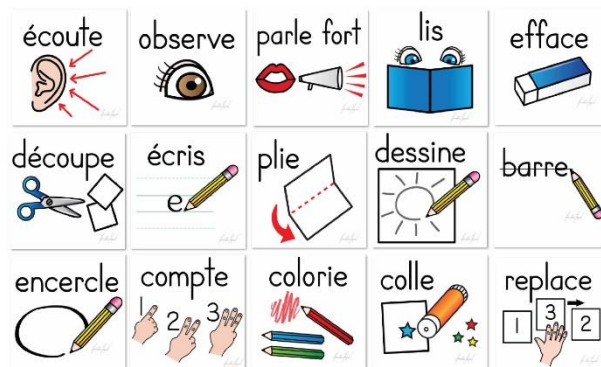
FIGURE 1. POURCENTAGE DE TEMPS TRAVAILLE D'A.S. PAR RAPPORT A LA CLASSE	30
FIGURE 2. DUREE EFFECTIVE DE TRAVAIL D'A.S. SELON LES DIFFERENTES ACTIVITES	31
FIGURE 3. COMPREHENSION GLOBALE D'A.S. DES ACTIVITES	32
FIGURE 4. COMPREHENSION D'A.S. SELON LES DIFFERENTES ACTIVITES.....	33
FIGURE 5. EVOLUTION DE L'AUTONOMIE D'A.S.....	34
FIGURE 6. MODE DE TRAVAIL SELON LES DIFFERENTES ACTIVITES	35
FIGURE 7. EVOLUTION GENERALE DE L'AGITATION D'A.S.....	36
FIGURE 8. NIVEAU D'AGITATION D'A.S. SELON LES DIFFERENTES ACTIVITES	36

Annexes

Annexe 1. Les pictogrammes représentant les activités de la journée



Annexe 2. Les pictogrammes pour décomposer les tâches d'une activité

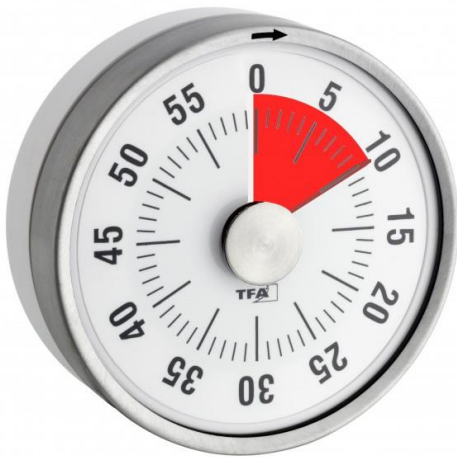


Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Annexe 3. Les pochettes de début et fin d'activité



Annexe 4. Le minuteur utilisé pour le dispositif



Inclusion d'un élève avec des troubles du spectre autistique

Annexe 5. Grille d'observation pour évaluer le comportement de travail d'A.S.
(Observation 3)

Grille d'observation du comportement scolaire de A.S.

Date : 19 / 03 / 18

<u>COMPORTEMENT DE TRAVAIL</u>	ACTIVITE	Appel (C)	Fiche photo (E/I)	Écriture chiffres (E/I)	Relaxation	Temps de consigne en classe (E/I)
TEMPS						
HEURE A LA FIN DE LA CONSIGNE			9h 12'03"	11h 26'55"	13h 54	14h 46'14"
HEURE AU DEBUT DE LA MISE EN ACTIVITE			9h 14'05"	11h 28'43"	14h 10	14h 47'36"
PAUSES (ARRETS/REPRISES D'ACTIVITE) :			9h 15'20" 9h 16'10" 9h 17'06" 9h 18'04"	11h 30'30" 11h 33'10" 11h 33'25"		14h 53'49"
HEURE DE FIN D'ACTIVITE			9h 26'57"	11h 33'28"	14h 15	14h 53'49"
HEURE DE FIN D'ACTIVITE (POUR LA CLASSE)			9h 30'20"	11h 44'08"	14h 18	14h 55
DUREE D'ENTREE DANS LA TACHE			2'02"	1'48"	16'	1'22"
DUREE EFFECTIVE D'ACTIVITE	9/9 sec		10'04"	2'02"	5'	6'13"
COMPREHENSION ET RESULTAT DE L'ACTIVITE						
SUIVI DES CONSIGNES	~	~	--	--	-	+
ABOUTISSEMENT DE L'ACTIVITE	+	+	--	--	=	+
REUSSITE DE L'ACTIVITE	+	-	--	--	-	+
AUTONOMIE						
TRAVAILLE SEUL	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
TRAVAILLE AVEC SOUTIEN AVS/PE	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TRAVAILLE AVEC LE MODELE DE L'AVS/PE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TRAVAILLE EN CO-ACTION AVEC L'AVS/PE	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PRISES DE PAROLE						
CONCERNANT L'ACTIVITE	1					
NE CONCERNANT PAS L'ACTIVITE			1			
AUTRES						
AGITATION	+	++	++	++	-	~

OBSERVATIONS DIVERSES :

Bruits de travaux toute la matinée (plus bruyant en fin de matinée)
Beaucoup de bruits avec sa bouche et voix (vocalises)

Résumé

L'école d'aujourd'hui a le devoir d'accueillir et d'inclure les élèves en situation de handicap conformément à la loi de 2005. Mais comment inclure et faire progresser dans ses apprentissages un élève avec des troubles du spectre autistique (TSA) dans une classe de grande section ? Pour répondre à cette question, nous avons étudié les textes institutionnels puis les particularités des enfants avec TSA. Des pistes générales de différenciation sont suggérées, mais chaque enfant avec TSA présente ses spécificités propres qu'il faut identifier afin de s'adapter à ses besoins. Suite à nos lectures et à la constatation que l'élève en question (A.S.) a besoin de stimulations visuelles et d'un cadre structurant pour comprendre, nous avons pris appui sur la méthode TEACCH, employant des pictogrammes ainsi que des outils visuels, pour mettre en place différents dispositifs permettant de visualiser le temps et les étapes des tâches à réaliser. A travers nos différentes données, nous avons pu constater des progrès de l'élève A.S. dans son comportement de travail. La structuration et l'organisation de son emploi du temps scolaire et de ses activités lui ont permis de mieux appréhender ses apprentissages, confirmant ainsi nos hypothèses. Cependant, un simple élément perturbateur ou un contexte inhabituel peut troubler son fonctionnement, faire régresser son comportement et nuire à ses apprentissages. Bien sûr, ces résultats ne peuvent pas être généralisées au regard de la singularité de ces élèves et du contexte de notre étude.

Mots clés :

Inclusion, troubles du spectre autistique, pictogrammes, méthode TEACCH, différenciation

Today's school has the duty to welcome and include pupils with disabilities in accordance with the law of 2005. But how to include and enable to progress in his learnings a pupil with autism spectrum disorder (ASD) in the last year of nursery school ? To answer this question, we studied the institutional texts and the particularities of children with ASD. General differentiation trails are suggested, but each child with ASD presents his own specificities which must be identified with the aim of adapting to his needs. Following our readings and the observation that the pupil in question (A.S.) needs visual stimulations and a structuring framework to understand, we relied on the TEACCH method, using pictograms as well as visual tools, in order to set up different devices to visualize the time and the steps of the tasks that he has to carry out. Through our various data, we were able to notice progress of the pupil A.S. in his work behavior. The structuring and organization of his school timetable and his activities allowed him to better understand his learnings, thereby confirming our hypotheses. However, a simple disturbing factor or an unusual context could disturb his functioning, make his behavior regress and adversely affect his learnings. Of course, these results cannot be generalized in view of the singularity of these pupils and the context of our study.

Key words :

Inclusive education, autism spectrum disorders, pictograms, TEACCH method, differentiation