



**HAL**  
open science

# Développer l'autonomie intellectuelle et affective en mathématiques chez les élèves avec TSA

Camille Vigneron

► **To cite this version:**

Camille Vigneron. Développer l'autonomie intellectuelle et affective en mathématiques chez les élèves avec TSA. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02002620

**HAL Id: dumas-02002620**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02002620v1>**

Submitted on 31 Jan 2019

**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.

**CAPPEI – PARCOURS ULIS**  
**EPREUVE 2 : DOSSIER PROFESSIONNEL**  
**SESSION 2018**

**Titre** : Développer l'autonomie intellectuelle et affective en mathématiques chez les élèves avec TSA.

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE** : DESBIENS Agnès

**NOM ET Prénom DU STAGIAIRE** : VIGNERON Camille

# Sommaire

<b>Introduction</b> .....	1
<b>I. Eléments de cadrage de la problématique</b> .....	2
<b>I.1.</b> Textes officiels .....	2
<b>I.2.</b> Contexte de travail .....	6
<b>II. Mes constats</b> .....	10
<b>II.1.</b> Profil des élèves .....	10
<b>II.2.</b> Contexte des observations .....	11
<b>II.3.</b> Analyse des observations et problématique .....	16
<b>III. L'autonomie</b> .....	16
<b>III.1.</b> Définition de l'autonomie .....	16
<b>III.2.</b> Autonomie à l'école .....	16
<b>III.3.</b> Quatre champs d'autonomie .....	18
<b>III.4.</b> Enjeu de l'autonomie .....	18
<b>III.5.</b> Chez les élèves avec TSA, comment peut s'expliquer cette difficulté à être autonome intellectuellement et affectivement ? .....	19
<b>IV. Hypothèses et analyse</b> .....	19
<b>IV.1.</b> Hypothèse .....	19
<b>IV.2.</b> Outils créés et analyse de leur efficacité sur le développement de l'autonomie intellectuelle de Lk et N en mathématiques .....	20
<b>Conclusion et perspectives</b> .....	23
<b>Bibliographie</b>	

## Introduction

L'inclusion scolaire prend appui sur la loi du 11 février 2005 "pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées", généralement désignées comme des élèves "en situation de handicap". L'enjeu principal étant d'offrir à tous les élèves un parcours de vie continu de la maternelle à l'entrée dans la vie active. L'inclusion ne se limitant pas à la présence de l'élève à l'école mais bien à prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève pour adapter sa scolarisation et le faire progresser.

« *Permettre à l'école de la République d'être pleinement inclusive* », objet du Communiqué de presse du 4 décembre 2017 de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Education Nationale montre bien la volonté gouvernementale de développer l'inclusion scolaire. L'objectif étant d'offrir, à tous les élèves en situation de handicap, le droit à une scolarisation de qualité en répondant à leurs besoins éducatifs particuliers.

Le projet d'une école inclusive, énoncé par la loi de refondation de l'école de la République promulguée le 8 juillet 2013, stipule en effet que "le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction". (CNESCO, 12 février 2016)

L'accueil des élèves avec Troubles du Spectre Autistique (TSA) est une priorité marquée par le lancement du 4e plan autisme le 6 juillet 2017. La Haute Autorité de Santé<sup>1</sup> (HAS) montre la nécessité de l'accompagnement de ces élèves par divers professionnels, structures et services pour permettre une adaptation de l'accompagnement et du suivi aux besoins spécifiques et adolescents atteints de troubles du spectre autistique. Ainsi, le plan autisme 2013-2017 a permis de créer des Unités d'Enseignement (UE) maternelles pour les enfants présentant des Troubles Envahissants du Développement (TED assimilés aux TSA dans la nouvelle classification du DSMV, exceptés les troubles désintégratifs qui sortent de la catégorie).

A l'initiative des Inspecteurs d'Académie, les Classes pour l'Intégration Scolaire (CLIS) et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI), en collège, sont apparues dans certains départements en 1991 pour les unes et 1995 pour les autres, elles sont toutes deux devenues Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Dans le premier degré, les ULIS ont été officialisées par la circulaire n° 2015-129. L'appellation identique d'ULIS pour l'école, le collège et le lycée permet « une meilleure lisibilité ». Depuis, des ULIS TED école et collège ont été ouvertes dans le département du Pas-de-Calais.

---

<sup>1</sup> HAS : est une « autorité publique indépendante à caractère scientifique dotée de la personnalité morale » créée par la loi française du 13 août 2004 relative à l'assurance maladie. La HAS remplit trois grandes fonctions : évaluation, recommandation et certification/accréditation.

L'ULIS TED de Boulogne sur mer a ouvert en tant que CLIS TED en septembre 2014 au sein de l'Ecole élémentaire Cary Sauvage. Le passage du fonctionnement CLIS à celui d'ULIS suscita quelques angoisses chez les enseignants. En effet, avec le fonctionnement CLIS, les élèves étaient peu inclus et peu mélangés aux autres élèves. L'inclusion dans les classes de référence s'est faite progressivement et de manière adaptée au profil des élèves. Pour les élèves atteints de TSA, l'inclusion scolaire a pour objectif de développer les compétences scolaires mais aussi les habiletés sociales. Cependant, le temps en classe de référence doit leur être bénéfique et demande aux élèves d'acquérir une certaine autonomie. Cela m'amène donc à m'interroger sur ce qu'il est possible de mettre en place (outils, posture, ...) pour développer l'autonomie chez des élèves porteurs de TSA afin d'augmenter le temps en classe de référence. Dans la première partie, seront commentés des documents officiels, des documents administratifs ainsi que des lectures qui m'ont aidé à définir des objectifs de travail dans un cadre réglementaire. Dans la seconde partie, la présentation des documents personnels d'observation, évaluation, adaptation issus de ma pratique professionnelle m'aideront à analyser en quoi ces objectifs ont-ils été atteints ou non, notamment en Mathématiques. Pour conclure, il me paraît important d'expliquer ce qui sera fait par la suite pour continuer ce développement d'autonomie.

## **I. Eléments de cadrage de la problématique**

### **I.1. Textes officiels**

L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction.

doc 1. Extrait de l'article L111-1 de la loi du 8 juillet 2013.

La loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 réaffirme la volonté de développer l'école inclusive. La modification de l'appellation des Classes d'intégration scolaire en Classes pour l'Inclusion Scolaire (CLIS) puis en Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) doit permettre de mieux répondre à ce concept d'école d'inclusive et ainsi mieux répondre aux besoins des élèves bénéficiant de ces dispositifs.

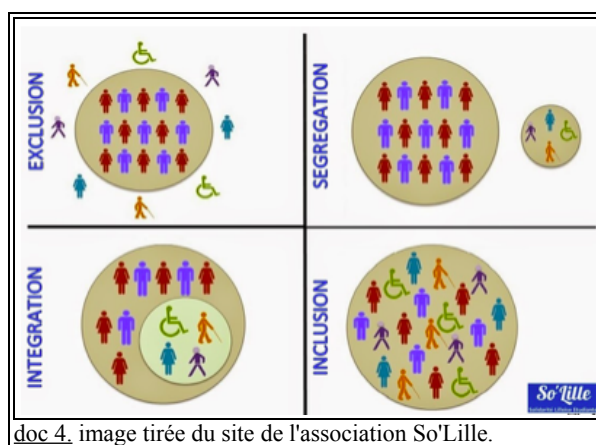
Le droit à l'éducation pour tous les enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap, est un droit fondamental. Ce droit impose au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs particuliers des élèves.  
L'accueil et la scolarisation des élèves en situation de handicap contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences.  
L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable.

doc 2. extrait de la circulaire n° 2016-117 du 8-8-2016

Cette circulaire réaffirme le droit à la scolarisation de tous les enfants en situation de handicap ou non et insiste sur le fait que c'est au système éducatif de s'adapter aux besoins éducatifs de l'élève et non l'inverse.



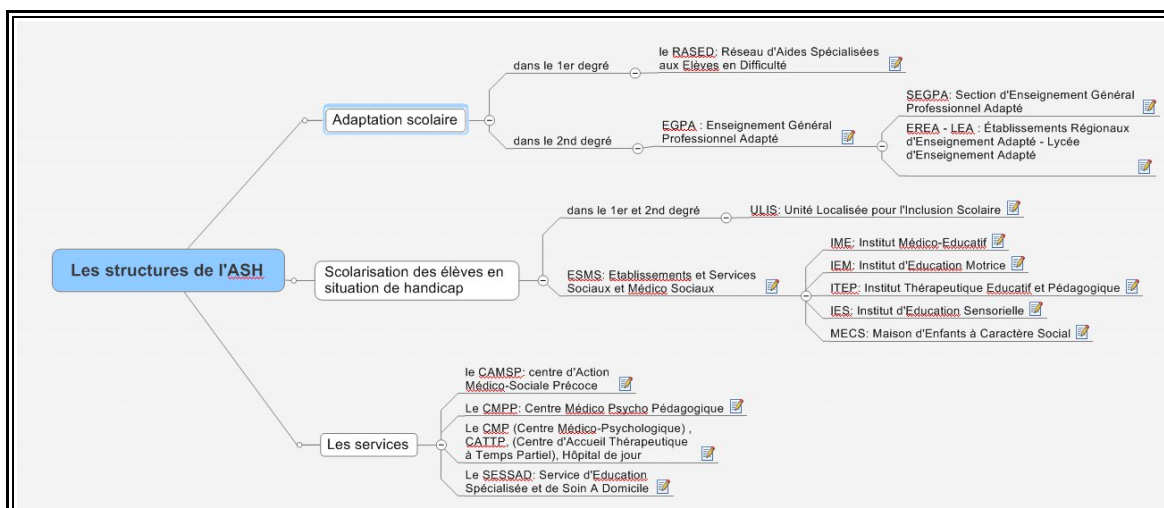
Doc 3. image extraite du site Hoptoys



Selon moi, ces deux images explicitent bien ce que l'on attend de l'éducation inclusive. Ils mettent en parallèle « inclusion » et « intégration » qui sont souvent source de confusion. Intégration scolaire signifie que l'enfant est dans l'école mais dans une classe spécialisée. Cela se traduit par le fait que l'enfant est dans la classe mais rien n'est fait pour lui permettre d'accéder aux apprentissages. L'image du document 3 montre que l'école « inclusive » doit fournir des compensations qui vont permettre à l'élève en situation de handicap d'accéder à l'apprentissage au même titre que les autres élèves de l'école. L'image du document 4 distingue quatre termes :

- exclusion : Les élèves en situation de handicap ne sont pas scolarisés.
- Ségrégation : Les élèves en situation de handicap sont scolarisés mais dans un établissement spécialisé.
- Intégration : Les élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire mais dans une classe spécialisée.
- Inclusion : Les élèves en situation de handicap sont scolarisés en milieu ordinaire dans les classes.

Cette image est donc très représentative de l'évolution du système éducatif quant à la prise en charge des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire. Ainsi, plusieurs structures existent pour répondre aux besoins de tous les élèves.



doc 5. Les dispositifs et structures de l'ASH (site ASH62)

La difficulté étant de bien cibler les besoins de l'élève afin de l'orienter vers la structure la plus adaptée. Le Guide EVALuation (GEVA) est un outil d'aide à la décision de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) en ce qui concerne l'orientation d'un élève. Le volet scolaire (GEVA-SCO) doit être rempli par l'enseignant et les partenaires lors des rencontres d'Equipes de Suivi de Scolarisation (ESS). Une décision est alors prise lors de la Commission des Droits et de l'Autonomie pour les Personnes Handicapées (CDAPH). A l'issue de cette commission, des élèves peuvent être orientés en dispositif ULIS après accord de la famille.

**1. Dispositions générales**

**Public visé**  
 Les commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), au sein des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), ont pour mission de définir le parcours de formation de l'élève dans le cadre de son projet de vie. La CDAPH se prononce sur les mesures propres à assurer la formation de l'élève en situation de handicap, au vu de son projet personnalisé de scolarisation (PPS). Elle peut notamment orienter un élève vers une Ulis qui offre aux élèves la possibilité de poursuivre en inclusion des apprentissages adaptés à leurs potentialités et à leurs besoins et d'acquérir des compétences sociales et scolaires, même lorsque leurs acquis sont très réduits.

**1.1 - L'organisation des Ulis correspond à une réponse cohérente aux besoins d'élèves en situation de handicap présentant des :**

- TFC : troubles des fonctions cognitives ou mentales ;
- TSLA : troubles spécifiques du langage et des apprentissages ;
- TED : troubles envahissants du développement (dont l'autisme) ;
- TFM : troubles des fonctions motrices ;
- TFA : troubles de la fonction auditive ;
- TFV : troubles de la fonction visuelle ;
- TMA : troubles multiples associés (pluri-handicap ou maladie invalidante).

**Ces dénominations ne constituent pas, pour les Ulis, une nomenclature administrative.** Elles permettent à l'autorité académique de réaliser une cartographie des Ulis en mentionnant les grands axes de leur organisation et offrent à l'ensemble des partenaires une meilleure lisibilité.

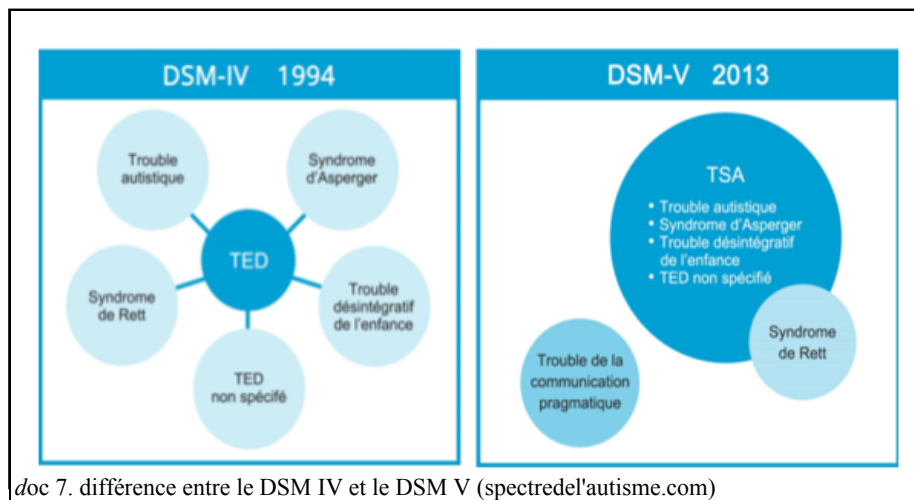
La constitution du groupe d'élèves d'une Ulis ne doit pas viser une homogénéité absolue des élèves, mais une compatibilité de leurs besoins et de leurs objectifs d'apprentissage, condition nécessaire à une véritable dynamique pédagogique.

**1.2 - Les modalités d'organisation et de fonctionnement**  
 Les Ulis constituent un dispositif qui offre aux élèves qui en bénéficient une organisation pédagogique adaptée à leurs besoins ainsi que des enseignements adaptés dans le cadre de regroupement et permet la mise en œuvre de leurs projets personnalisés de scolarisation.

Doc 6. Extrait de la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

Comme décrit dans cette circulaire, l'objectif pour les élèves orientés en ULIS est d'acquérir des compétences sociales et scolaires grâce aux adaptations et aménagements pédagogiques. Chaque dispositif ULIS a une dénomination précise afin de permettre une concordance des besoins éducatifs des élèves. L'ULIS TED a donc pour spécificité d'accueillir des élèves diagnostiqués comme porteurs de TSA : Troubles du Spectre de

l'Autisme. La classification et le diagnostic des TSA sont en constante évolution selon l'avancée des recherches et pourrait entraîner la confusion. Il existe donc un manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux communément appelé DSM.



doc 7. différence entre le DSM IV et le DSM V (spectredel'autisme.com)

Le grand changement entre le DSM IV et le DSM V est le retrait des troubles désintégratifs dont le syndrome de Rett (qui est maintenant considéré comme une maladie génétique rare) et la distinction d'avec le trouble de la communication pragmatique ainsi que l'ajout des particularités sensorielles dans les comportements stéréotypés. Cette classification évoque plutôt une dyade autistique avec :

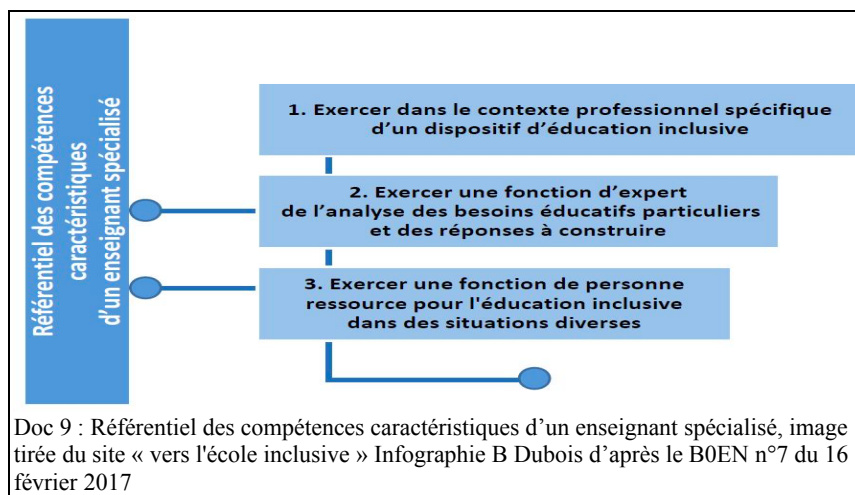
- des altérations de la communication et des interactions sociales
- des comportements, intérêts ou activités « restreints ou répétitifs », des particularités sensorielles déclinés en trois niveaux de sévérité et qui requièrent un soutien différent.

NIVEAUX DE SÉVÉRITÉ DU TSA		
NIVEAU DE SÉVÉRITÉ	COMMUNICATION SOCIALE	INTÉRÊTS RESTREINTS ET COMPORTEMENTS RÉPÉTITIFS
<b>Niveau 3</b> Nécessite un soutien très important	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficits graves dans les compétences de communication sociale verbale et non verbale, provoquant des déficiences graves dans le fonctionnement.</li> <li>• Initiation très limitée des interactions sociales.</li> <li>• Réponse minimale aux tentatives de socialisation d'autrui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des préoccupations, des rituels fixes et/ou des comportements répétitifs qui nuisent considérablement au fonctionnement dans tous les domaines.</li> <li>• Détresse marquée lorsque les rituels et/ou routines sont perturbés.</li> <li>• Il est très difficile de rediriger les intérêts puisque la personne y retourne rapidement.</li> </ul>
<b>Niveau 2</b> Nécessite un soutien important	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficits marqués au niveau des compétences de communication sociale verbales et non verbales.</li> <li>• Altérations sociales manifestes, en dépit des mesures de soutien mises en place.</li> <li>• Initiation limitée des interactions sociales, avec réponses réduites ou déficientes aux tentatives de socialisation des autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les comportements restreints et répétitifs et/ou les préoccupations ou les intérêts se manifestent assez souvent pour perturber le fonctionnement de la personne dans plusieurs contextes.</li> <li>• La détresse et la frustration se manifestent lorsque les comportements restreints et répétitifs sont interrompus; il est difficile de rediriger les intérêts de la personne.</li> </ul>
<b>Niveau 1</b> Nécessite un soutien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sans soutien, les déficits au niveau de la communication sociale provoquent des déficiences notables.</li> <li>• Difficulté à initier des interactions sociales, manifestation concrète de réponses atypiques ou vaines aux ouvertures sociales d'autrui.</li> <li>• Manque d'intérêt apparent pour les interactions sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les rituels et comportements restreints et répétitifs nuisent considérablement au fonctionnement de la personne dans un ou plusieurs contextes.</li> <li>• Résistance lors des tentatives d'une personne tierce de mettre fin aux comportements restreints et répétitifs ou la redirection des intérêts spécifiques.</li> </ul>

Doc 8. niveaux de sévérité (Garcin, Moxness, L'impact de la nouvelle définition des Troubles du Spectre de l'autisme du DSM-5, 2013).



Ce document montre la diversité des élèves porteurs de TSA et qu'il est important d'en tenir compte pour répondre à leurs besoins. Prendre en compte la diversité des élèves apparaît dans le référentiel de compétences du professeur des écoles. En ce qui concerne l'enseignant spécialisé, il est attendu qu'il exerce une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire.



Le coordonnateur ULIS, en tant qu'enseignant spécialisé, doit développer ces compétences en les appliquant à la spécificité de son dispositif.

L'action du coordonnateur s'organise autour de 3 axes :

- l'enseignement aux élèves lors des temps de regroupement au sein de l'ULIS ;
- la coordination de l'ULIS et les relations avec les partenaires extérieurs ;
- le conseil à la communauté éducative en qualité de personne ressource.

Le coordonnateur de l'ULIS est un spécialiste de l'enseignement auprès d'élèves en situation de handicap, donc de l'adaptation des situations d'apprentissage aux situations de handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves. Sa première mission est, dans le cadre horaire afférent à son statut, une mission d'enseignement visant à proposer aux élèves en situation de handicap, quand ils en ont besoin, les situations d'apprentissage que requiert leur handicap. Son expertise lui permet d'analyser l'impact que la situation de handicap a sur les processus d'apprentissage déployés par les élèves, aux fins de proposer l'enseignement le mieux adapté. Tous les élèves de l'ULIS reçoivent un enseignement adapté de la part du coordonnateur, pas nécessairement au même moment, que cet enseignement ait lieu en situation de regroupement ou dans la classe de référence. En outre, le coordonnateur organise le travail des élèves en situation de handicap dont il a la responsabilité en fonction des indications portées par les PPS et en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS). Enfin, s'il n'a pas prioritairement vocation à apporter un soutien professionnel aux enseignants non spécialisés, il est cependant, dans l'établissement, une personne ressource indispensable, en particulier pour les enseignants des classes où sont scolarisés les élèves bénéficiant de l'ULIS, afin de les aider à mettre en place les aménagements et adaptations nécessaires.

Doc 10 : Missions du coordonnateur ULIS -extrait de la circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015

Ainsi, une des missions du coordonnateur ULIS est donc de faire du lien entre tous les partenaires afin d'adapter au mieux la scolarité de l'enfant. Le dispositif ULIS est sous la responsabilité de l'école. C'est pourquoi il me paraît important de présenter l'école où j'exerce.

## I.2. Contexte de travail

### a) Présentation de l'école

École	Ecole Cary Sauvage
Directeur/Chef d'établissement	Mme M.

Nombre de classes	13 classes
Niveaux d'enseignements	CP au CM2
Nombre d'enseignants	15 enseignants
Axes du projet d'école	<p>Le projet de l'école s'appuie sur trois axes prioritaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traitement de la difficulté scolaire : réduire les difficultés de maîtrise des langages oral et écrit, les difficultés de compréhension pour accroître le niveau de performances des élèves et assurer la maîtrise des fondamentaux.</li> <li>• Ouverture culturelle : mettre en place un véritable parcours culturel.</li> <li>• Comportement et autonomie des élèves : accompagner l'enfant à devenir élève et les parents à devenir parents d'élèves avec l'aide et la mobilisation des partenaires de l'école. Valoriser l'ambition scolaire, promouvoir l'image de l'école publique, créer les conditions d'une amélioration du climat et du bien être scolaires.</li> </ul>

Doc 11 . Présentation de l'école - Extrait du projet ULIS

## **b) Le dispositif ULIS**

### **➤ Présentation du dispositif**

La CLIS TED a ouvert en septembre 2014 et est devenue ULIS en septembre 2016. La localisation du dispositif au rez- de- chaussée a été décidée en amont pour la proximité des lieux tels que les toilettes, la cour de récréation ou le préau ainsi que pour limiter les nuisances sonores liées aux déplacements des élèves dans les étages. La salle du dispositif bénéficie de l'accès à un local annexe et dédié aux rééducations thérapeutiques des intervenants extérieurs. L'objectif du dispositif est de permettre aux enfants porteurs de TSA de trouver leur place au sein de l'école et accéder à des compétences scolaires et sociales.

### **➤ Organisation du dispositif**

#### **• Equipe pédagogique**

Le dispositif est composé d'une enseignante en cours de spécialisation ainsi que de deux Accompagnants d'Elèves en Situation de Handicap (AESH) -co et une AESH-i. Les missions des AESH, définies dans le protocole d'accompagnement, sont variées :

- Accueil des élèves dans l'école et dans la classe
- Développer les comportements sociaux en l'aidant à interagir avec ses camarades.
- Aider les élèves à respecter les codes sociaux et les règles de vie pour leur permettre de trouver leur place au sein de la classe.
- Mettre les élèves en confiance et les aider à exprimer ce qu'ils pensent ou ressentent.
- Valoriser les compétences des élèves et leurs progrès.
- Favoriser l'autonomie des élèves

- Préparation et gestion de matériel, des emplois du temps des élèves.
- Aide spécifique lors des temps de travail individuels ( répétition de la consigne, contrôle de la tâche, maintien de la concentration, aide à la prise de notes...)
- Accompagnement des élèves lors des temps en classe de référence.
- Accompagnement lors des sorties scolaires.

Au sein du dispositif, les AESH disposent d'une feuille de liaison qui leur précise l'objectif de l'activité, les modalités de l'activité ainsi que le déroulement de l'activité. L'AESH pourra également me noter ses observations. Cette fiche de liaison me permet de guider au mieux l'action de l'AESH afin de la rendre la plus pertinente possible.

Lors des temps d'accompagnement en classe de référence, les AESH disposent d'un classeur pour chaque élève avec des fiches de suivi. Sur cette fiche, est demandé l'objectif de la séance, le niveau de difficulté de l'élève (apprentissage et comportement) ainsi que les notions à revoir en ULIS. Cela me permet de savoir comment s'est passée la séance en classe de référence et si besoin remédier ou consolider ce qui a été fait en classe. Pour le comportement de l'élève, cela m'aide à essayer de comprendre ce qui aurait pu provoquer un trouble du comportement et ainsi voir avec l'enseignante de la classe ce qu'il est possible de faire pour éviter cela lors de la prochaine séance.

- **Autres partenaires**

Comme écrit précédemment, le rôle du coordonnateur est de faire lien entre tous les partenaires qui participent au suivi des élèves. Pour les élèves de l'ULIS TED, ils sont variés. Les premiers partenaires sont les parents avec lesquels un contact régulier est important pour le suivi des progrès de l'élève. Il y a également les enseignants des classes de référence, l'Hôpital de jour, le SESSAD ainsi que les professionnels libéraux tels que les Orthophonistes, les Ergothérapeutes. Le temps de prise en charge diffère (entre 5 et 10h, tantôt en HJ, tantôt au SESSAD selon les besoins identifiés de l'enfant).

La multiplicité des partenaires est parfois difficile à gérer. C'est pourquoi sont mis en place différents outils de communication : classeur de suivi et feuille de route avec les AESH, fiche profil et Projet Individualisé avec les enseignants des classes de référence, cahier journalier ou de liaison avec les parents...

- **Organisation du lieu pour soutenir l'autonomie des élèves**

Le dispositif est organisé de manière à prendre en compte les spécificités des élèves porteurs de TSA notamment par :

◆ **la structuration de l'espace**

<u>Tables de travail individuelles</u>	<u>Postes TEACCH*</u> (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children)	<u>Tableau Rituels</u>	<u>Table ronde</u>
Travail en binôme, travail individuel ...	Temps en autonomie ou par besoin	Temps de regroupement pour les rituels	Séance en collective (lecture album, jeux )

◆ **la structuration du temps**

Chaque élève dispose d'un emploi du temps hebdomadaire affiché et d'un emploi du temps individuel sur sa table. Cette structuration du temps et de l'espace prend appui sur la méthode TEACCH ( Traitement par l'éducation des enfants présentant de l'autisme ou un handicap de la communication) mise au point par Eric Schopler aux Etats-Unis dans les années 1960. Elle permet de rassurer les élèves avec TSA, de limiter les manifestations d'anxiété et ainsi d'être plus serein pour entrer dans les apprentissages.

• **Organisation des temps de regroupement**

Les temps de regroupement dans le dispositif ULIS sont organisés en tenant compte des prises en charges extérieures des élèves et du temps en classe de référence. Pendant ces temps de regroupement, j'ai fixé des objectifs pour les élèves en rapport avec leurs besoins éducatifs particuliers. La priorité est donnée à l'apprentissage de la lecture. Les temps de regroupement sont utilisés également pour travailler le langage, revoir les notions mathématiques et développer les compétences transversales telles que la mémorisation, la planification, le logique, la coopération... par le biais d'ateliers hebdomadaires.

• **organisation des temps en classe de référence**

Prénom	Age	Classe de référence	Disciplines							
			Maths	Français	Anglais	Questionner le monde	EPS	Education Musicale	Arts visuels	Autres
Lk	10 ans 1/2	CM1 Mme S	Techniques opératoires		X	Sciences	X	X	X	Informatique
N	9 ans	CE1-CE2 Mme J	X	vocabulaire	X		X	X	X	
L	8 ans					X				
F	8 ans	CE2 Mme C	X			X				
V	8 ans	CE1 Mme C	X						X	
J	9 ans		Jeux maths		X	X	X			
E	7 ans	CP Mme W	X		X	X	X	X		Informatique / EMC

Les élèves sont inscrits dans une classe de référence correspondant à leur âge réel si possible sinon de niveau inférieur. Le temps en classe de référence est décidé en accord avec les partenaires selon les objectifs fixés pour l'élève concerné tout en respectant le rythme de l'enfant. Ces temps sont spécifiés dans leur emploi du temps personnel mais également dans leur projet d'inclusion. Les temps en classe de référence sont régulièrement ajustés selon les observations faites et les progrès de l'élève. Ce fonctionnement me permet d'observer régulièrement les élèves bénéficiant du dispositif ULIS en classe de référence et de faire des constats.

## **II. Mes constats**

Jeune enseignante, en poste sur une classe de CP en Réseau Education Prioritaire (REP) + l'année précédant mon arrivée, je prends conscience de ma difficulté pour m'adapter aux élèves et à leurs besoins. Ainsi, pour poursuivre ma formation professionnelle, je décide de postuler à ce poste de coordonnateur ULIS TED. Ma prise de fonctions a débuté en septembre 2016. La scolarisation des enfants porteurs de TSA est très spécifique, il a donc fallu que je m'informe (lectures personnelles, formation autisme au Centre Ressources Autisme (CRA), stage d'adaptation à l'emploi, ... ) et adapte ma pratique pour essayer de répondre au mieux à leurs besoins. J'ai ensuite décidé de m'inscrire au Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Education Inclusive (CAPPEI) pour bénéficier d'une formation spécifique aux élèves à besoins éducatifs particuliers avec un module spécifique aux élèves porteurs de TSA. Les élèves, porteurs de TSA ou non, sont tous différents : ce qui fonctionne avec l'un, ne fonctionne pas avec un autre c'est pourquoi bien connaître le profil des élèves est indispensable.

### **II.1. Profil des élèves**

Sept élèves sont inscrits en ULIS TED, uniquement des garçons, âgés de sept à onze ans, tous diagnostiqués porteurs de TED/TSA. Chacun bénéficie de temps de regroupement en ULIS et de temps en classe de référence selon leurs besoins. Des difficultés communes aux élèves peuvent correspondre à des besoins communs. Pour répondre à ces besoins, des adaptations/compensations sont donc mises en place au sein du dispositif.

Difficultés communes à tous les élèves	S'adapter aux changements	Communiquer Interagir socialement	Concentration limitée / fatigabilité	Motricité	Comportement et intérêts restreints
Besoins communs à tous les élèves	Besoin de repères temporels pour être rassuré	Besoin de comprendre les codes sociaux pour communiquer	Besoin de respecter leur rythme pour soutenir l'attention	Besoin de développer la motricité fine pour augmenter les temps d'écriture	Besoin d'être guidé vers le bon comportement pour être au sein d'un groupe
Compensations mises en oeuvre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Emploi du temps personnel sur la table (picto/ photos ou mots)</li> <li>- Gérer les imprévus</li> <li>- Activités ritualisées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide de l'adulte pour aider à communiquer et à interagir</li> <li>- Travailler les codes sociaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- temps de pause réguliers</li> <li>- Alternier activités rassurantes et activités sollicitantes.</li> <li>- éviter la surcharge cognitive.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de notes par l'AESH</li> <li>- Limiter les temps d'écriture textes à trous, étiquettes. ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Règles de vie simples et visibles</li> <li>- Travail sur les émotions</li> <li>- Utilisation de renforçateurs en cas de bon comportement.</li> <li>- Utilisation de picto</li> </ul>

Doc 14. Difficultés communes aux élèves du dispositif et compensations mises en œuvre – extrait projet ULIS.

« Mais le très large spectre des troubles et des handicaps qu'ils engendrent ne permet pas d'établir une règle éducative unique pour tous » (Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement, Scéren CNDP 2009). Les décisions relatives à ce qui doit être enseigné ou à la façon d'enseigner à un élève particulier ne doivent pas reposer uniquement sur le diagnostic de TSA. Il n'existe pas de méthode ou d'intervention unique pour répondre aux besoins de tous les élèves atteints de TSA, car les capacités et les besoins diffèrent considérablement d'un enfant à l'autre (National Research Council, 2001). C'est pourquoi, il est important d'observer les élèves, de croiser les observations obtenues avec celles des partenaires pour comprendre au mieux les difficultés de chaque élève, identifier ses besoins éducatifs particuliers et mettre en place des adaptations individualisées.

## II.2. Contexte des observations

J'ai choisi de prendre le cas de deux élèves N et Lk qui mènent quelques apprentissages mathématiques dans leur classe de référence. N et Lk ne sont volontairement pas accompagnés d'AESH lors de ces séances d'observation afin d'évaluer leur autonomie actuelle. Je vais expliquer ci-après pourquoi l'autonomie est une des priorités fixées pour ces deux élèves.

### a) Profil de Lk

Lk a 10 ans et demi. Il est arrivé en CLIS en septembre 2014.

➤ **données recueillies**

Données familiales	<p>Lk a bientôt 11 ans. Lk a un petit frère scolarisé en CE1 dans l'ordinaire. Lk est très proche de sa mère.</p> <p>Lk est content de venir à l'école. Lk ne raconte pas ce qu'il a fait à l'école. Lk a des troubles du sommeil et est sous traitement ce qui implique une grande fatigabilité en classe. Il arrive parfois qu'il s'endorme en classe. Son temps d'attention est donc limité en classe. Il aime regarder des vidéos en anglais.</p> <p>Lk n'aime pas qu'on lui dise bonjour ou que quelqu'un qu'il ne connaît pas s'adresse à lui. Il réagit en criant ou en courant après la personne qui lui a dit bonjour.</p>
Données scolaires à l'école	<p>Lk est inscrit en classe de référence CM1 mais a plutôt un niveau CE2. Son efficience intellectuelle est normale.</p> <p>Lk est lecteur mais faible compreneur. Lk a de bonnes compétences scolaires mais n'a pas acquis le niveau de compétences scolaires attendu pour un élève de CM1.</p> <p>Lk aime aller dans sa classe de référence mais n'entreprend aucun échange avec les élèves. Lk ne sait pas s'y prendre et semble avoir peur que l'on se moque de lui.</p> <p>Avec les adultes, les échanges sont concis et toujours amenés par l'adulte mais Lk est capable de faire une demande urgente.</p> <p>Lk adore l'anglais et aime s'exprimer en Anglais. Sa mère ne sait pas d'où cela vient car elle ne parle pas du tout anglais.</p> <p>Lk n'aime pas se tromper : il crie, s'énerve ou se met à pleurer. Il semble sensible à la valorisation (verbale, visuelle et tactile) de l'adulte.</p>
Données fournies par les partenaires	<p>Lk est souriant, « dans sa bulle » mais communique peu. Lk suit le groupe.</p> <p>Lk accepte de faire ce qu'on lui demande si les consignes sont simples et explicites.</p> <p>Lk s'intéresse beaucoup à tout ce qui est culturel notamment les livres, spectacles, films, arts et autres sujets culturels abordés en classe.</p>

➤ **Observations lors d'une séance de mathématiques en classe de référence**

Les critères d'observations prennent appui sur la grille d'observation de Nader-Grosbois et sur la grille d'observation élaborée par A.Desbiens lors de la formation

CAPPEI.

Identifie le but à court terme : ce qu'il doit faire	non	Utilise les référents de l'enseignant	Non, pas de lui même
Identifie le but à long terme : (à quoi cela va lui servir ? )	non	Demande de l'aide	Oui mais d'une façon incorrecte
Se met au travail	Non, attend l'adulte	Planifie la tâche	non
Retient la consigne	Ne se sent pas concerné par la consigne orale et ne lit pas celle écrite	Persévère durant la tâche	non
Se représente la tâche (mime, schématise, ou réexplique)	non	Vérifie la tâche relativement au but initial	non
Convoque en mémoire les connaissances utiles à la tâche	non	S'auto-évalue	non
Recherche lui-même des référents utiles à la tâche	non	Accepte de se tromper	non

Doc 15. Grille d'observation utilisée pour les observations

➤ extrait de son projet individualisé

Besoins éducatifs particuliers				
OBSERVABLES	DIFFICULTES	POINTS D'APPUI	BESOINS	ADAPTATIONS
Lk aime être seul, se sent agressé quand on lui parle et répond souvent de manière un peu agressive ou crie en cour de récréation.	Lk ne sait pas communiquer avec les autres élèves.	Enfant agréable et avec un bon niveau de langage.	Lk a besoin d'outils de communication pour développer les relations sociales.	Apprendre des jeux qu'il pourra utiliser en récréation. Scénarii sociaux en récréation (dire bonjour, communiquer avec un copain) et en cours (demander de l'aide, ...)
En autonomie, Lk crie parfois: c'est trop difficile, je ne peux pas le faire ! Ne pense pas à aller chercher ses outils. Réclame souvent l'adulte en criant. En classe de référence, notamment en mathématiques, Lk ne rentre pas dans la séance et attend que l'adulte le sollicite et commence avec lui.	Lk ne sait pas par où commencer, ce qu'on attend de lui. Lk a des difficultés dans la planification de la tâche. Lk a peur de se tromper.	S 'exprime correctement (phrase simple) Peut être autonome un temps réduit (20 min). Veut faire comme les autres (ex en calcul mental, Lk veut aller aussi vite que les autres et crie s'il a du retard). Lk a un niveau correct en mathématiques.	Lk a besoin d'outils pour être plus autonome notamment en séance de mathématiques.	Augmenter les situations d'autonomie et augmenter le temps progressivement. Créer un classeur outils avec Lk, apprendre à l'utiliser seul dès que nécessaire (autonomie, classe de référence). - fiches modèles de travail -fiches procédures pour séquencer les tâches -consignes simples et rappelées de manière individuelle. -explicitier clairement ce qu'on attend de lui.
Lk a une attention limitée	Lk n'arrive pas à garder une attention soutenue très longtemps (en particulier en séance d'apprentissage en classe de référence).	A des compétences disciplinaires niveau CE1-CE2. Peut être attentif en séance duelle. Porte de l'intérêt pour les activités culturelles.	Lk a besoin de développer son attention pour s'engager dans les tâches proposées et les terminer.	Jeux qui développent l'attention (tam tam safari, dobble, le lynx, ..) alterner phases sollicitantes et phases rassurantes

Doc 16. extrait du projet individualisé de Lk.

Ayant un niveau correct en mathématiques, Lk pourrait suivre davantage d'apprentissages en maths dans sa classe de référence s'il était plus autonome. C'est pourquoi



développer son autonomie intellectuelle est une des priorités.

**b) Profil de N**

N a 9 ans, est arrivé en CLIS en septembre 2015

➤ **données recueillies**

Données familiales	<p>N a 9 ans. N vit seul avec sa mère et son beau-père, voit très peu son frère qui vit avec son père.</p> <p>N aime venir à l'école mais pas pour travailler. N adore jouer à la tablette, à l'ordinateur, ou à la console. N est hypotonique<sup>2</sup>. N aime discuter avec les adultes. N ressent beaucoup la tristesse des personnes qui l'entourent et cela l'affecte.</p>
Données scolaires à l'école	<p>N est inscrit en classe de référence CE2.</p> <p>N hausse parfois la voix envers l'adulte, veut décider et essaie toujours de négocier. Il aime tester le cadre régulièrement.</p> <p>N est lecteur faible compreneneur et a acquis des compétences scolaires similaires à un élève moyen de CE2.</p> <p>N aime aller dans sa classe de référence pour voir ses camarades mais a du mal à se mettre au travail. N aime communiquer. N a envie de se faire des amis mais ne sait pas comment s'y prendre : il prend le ballon, le goûter, tape, dit des choses inappropriées, parle très près. N aime également entrer en discussion avec les adultes mais ce n'est pas un réel échange (coupe la parole, pose des questions qui n'ont pas forcément de lien, parle de ses jeux vidéos, ...). N est très fatigable car il se couche parfois tard (s'endort avec sa tablette).</p> <p>N n'aime pas se tromper et est très sensible à la valorisation (verbale, tactile et visuelle) de l'adulte.</p> <p>N a une mauvaise gestion de l'espace : se cogne souvent sur le bord des tables, bancs, ...</p>
Données fournies par les partenaires	<p>N aime décider et tester le cadre. Mais une fois le cadre posé, N fait ce qu'on lui demande même s'il reste très fatigable.</p> <p>N s'intéresse beaucoup aux autres enfants et veut entrer en communication. Le SESSAD a commencé à travailler les habiletés sociales mais observe un manque de maturité. N a une pensée en détail.</p> <p>N a une compréhension verbale échouée (ne comprend pas ce qu'on attend de lui).</p>

<sup>2</sup> Hypotonique : tonus musculaire faible ce qui nécessite de limiter les temps assis et accepter des postures moins sollicitantes pour lui.

➤ **Observations lors d'une séance de mathématiques en classe de référence**

Identifie le but à court terme : ce qu'il doit faire	non	Utilise les référents de l'enseignant	non
Identifie le but à long terme : (à quoi cela va lui servir ? )	non	Demande de l'aide	Oui avant même d'essayer seul.
Se met au travail	Non, attend l'adulte	Planifie la tâche	non
Retient la consigne	Ne se sent pas concerné par la consigne orale et ne lit pas celle écrite	Persévère durant la tâche	non
Se représente la tâche (mime, schématise, ou réexplique)	non	Vérifie la tâche relativement au but initial	oui
Convoque en mémoire les connaissances utiles à la tâche	oui	S'auto-évalue	Non, il a besoin qu'on lui dise s'il a réussi ou non.
Recherche lui-même des référents utiles à la tâche	oui	Accepte de se tromper	Non, s'énerve, veut effacer l'erreur

doc 17. grille d'observation utilisée

➤ **extrait de son projet individualisé**

Besoins éducatifs particuliers				
OBSERVABLES	DIFFICULTES	POINTS D'APPUI	BESOINS	ADAPTATIONS
N teste parfois le cadre, hausse la voix, refuse, essaie de commander.		Le plus souvent N se calme dès que l'adulte hausse la voix. N est sensible à la valorisation de l'adulte.	N a besoin d'un cadre contenant, de règles et de souplesse.	Rappel des règles de vie (affichées), utiliser un renforçateur pour respect de maxi 3 critères. (support fait par SESSAD)
N est parfois très fatigué en classe, tête posée sur la table, semble ailleurs, manipule des objets.	Difficulté à rester concentré sur ce qui est dit, à fixer son attention.	N ne perturbe pas la classe. N est hypotonique.	N a besoin d'être stimulé avant l'entrée dans l'activité.	Prévoir des pauses, alterner phases sollicitantes et phases rassurantes, tolérer de temps à autre sa mauvaise posture. Le stimuler par des jeux de concentration (lynx, sudoku, mandala, tam tam safari, dobble,...)
N va voir les autres enfants, fait des pompes, montre ses muscles, prend le ballon, le goûter, veut se battre..... hyposensibilité proprioceptive	Ne sait pas s'y prendre pour jouer avec les autres, ne connaît pas les codes sociaux.	Nohan veut aller vers les autres, les impressionner,..., essaie d'entrer en communication, pose beaucoup de questions.	N a besoin de connaître des stratégies pour entrer en communication de façon adaptée.	Développer la socialisation : lui apprendre des jeux de récréation / scénarii sociaux. veste lestée ? (voir avec le SESSAD)
En mathématiques, N attend que l'adulte vienne à côté de lui pour se mettre au travail. N peut rester inactif lors d'une séance en groupe classe. Ne se sent pas concerné par les consignes de l'enseignant.	N ne sait pas par où commencer et a peur de se tromper.	N a de bonnes compétences mathématiques. N est sensible à la valorisation de l'adulte.	N a besoin d'outils pour être plus autonome lors d'une séance mathématique.	-modèles fiches de travail -fiches procédures pour séquencer les tâches -consignes simples et rappelées de manière individuelle. -dédramatiser l'erreur à l'aide de tampons correcteurs uniquement positifs. -travailler l'utilisation du classeur outils -expliquer clairement ce qu'on attend de lui.

Doc 18. extrait du projet individualisé de N.

Tout comme Lk, N a un bon niveau en mathématiques. Le temps en classe de

référence pourrait être développé et plus efficace si N était plus autonome.

### **II.3. Analyse des observations et problématique**

On constate par ces observations que N et Lk aiment être en classe cependant l'accès aux apprentissages est parfois difficile car ils sont peu autonomes. Les difficultés résident principalement dans l'entrée dans la tâche (N et Lk attendent souvent qu'il y ait un adulte à côté d'eux pour faire la tâche), la planification de la tâche, la persévérance durant la tâche, la recherche d'informations et l'auto-évaluation. N a le réflexe de regarder dans la classe si des choses peuvent l'aider mais ne va pas penser à aller chercher des outils. Lk ne pense pas à regarder si des référents vont l'aider. Il s'énerve ou crie s'il n'y arrive pas. La plupart du temps, les AESH accompagnent N et Lk en séance de mathématiques mais Lk et N vont bientôt entrer au collège. Il me paraît donc important de les préparer à être plus autonomes notamment en mathématiques.

Cela m'amène donc à me demander quelles aides puis-je fournir à N et Lk afin qu'ils deviennent plus autonomes en mathématiques dans leur classe de référence.

Je définirai dans la partie qui suit ce qu'est l'autonomie, dans le contexte de l'enseignement ainsi que les quatre champs d'autonomie, l'enjeu de l'autonomie en classe de référence. Ensuite, je présenterais les vulnérabilités connues des élèves avec TSA dans ce domaine.

## **III. L'autonomie**

### **III.1. Définition de l'autonomie**

<p>[...] Autonomie = « Capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui ; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose. » [...]</p>
--

*doc 19 : définition de l'autonomie - extrait du site larousse.f*

### **III.2. L'autonomie à l'école**

Vue sous l'angle des apprentissages, l'autonomie est la capacité à prendre en charge ses apprentissages ou son autoformation. Mais même celui qui s'est « autoformé » n'est pas nécessairement autonome.

Etre un apprenant autonome dans ses apprentissages implique de :

- comprendre et formaliser son programme d'apprentissage ;
- accepter explicitement la responsabilité de son apprentissage ;
- participer à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, pensés dans un contexte social qui n'est pas neutre ;
- prendre l'initiative de planifier et mettre des activités d'apprentissage, en relation avec autrui ;
- faire régulièrement le point sur ses apprentissages et en évaluer les effets. [...]

C'est avec le soutien de l'enseignant que les élèves vont acquérir ce comportement, qui leur permettra plus tard de s'épanouir, de prendre plaisir à agir dans le monde, et de faire ce qui parfois les rebutait auparavant, dès lors qu'ils seront capables d'agir seuls, sans faire appel à l'enseignant. Cette autonomie s'acquiert progressivement, tout au long du parcours scolaire [...]

*doc 20.* extrait tiré de « Le travail autonome », Yolande Maury, Vincent Liquète, 2007, page 25

En vérité, on ne devrait donc pas parler d' « autonomie », mais de « processus d'autonomisation », signifiant par là, non qu'un sujet parvient progressivement à se suffire à lui-même, mais à se construire comme quelqu'un de capable de décider de plus en plus lucidement de ses actes et son destin. [...] C'est pourquoi il faut aider l'enfant et l'adolescent à construire cette autonomie pas à pas. [...] Trop souvent, on présuppose l'autonomie, oubliant qu'elle est l'objectif de l'éducation. [...] Souvenons-nous de la formule de Maria Montessori, qui résumait ainsi l'éducation : « Aide-moi à faire tout seul. » Prenons l'image du mur, on le construit en l'étayant, puis on ôte les étais lorsqu'on estime qu'il peut tenir tout seul.

*Doc 21.* Extrait de « Comment aider nos enfants à réussir ? » Philippe Mérieu, 2015, page 55-56

L'autonomie est d'après la définition du Larousse, la « capacité à ne pas être dépendant d'autrui ». A l'école, cela se caractérise par « prendre en charge ses apprentissages ou son autoformation ». Cependant, Philippe Mérieu insiste sur le fait qu'il s'agit bien d'un « processus » et qu'« il faut aider l'enfant à construire cette autonomie pas à pas ». Il y a plusieurs façons de construire cette autonomie selon le profil des enfants et ce processus est long. Il demande de bien identifier les difficultés des élèves pour savoir quelles aides leur permettront cette autonomie. Comme souligne Philippe Mérieu avec cette métaphore avec le mur « on le construit en l'étayant, puis on ôte les étais lorsqu'on estime qu'il peut tenir tout seul », les aides fournies aux élèves doivent évoluer voire disparaître lorsque l'élève estime qu'elles ne sont plus nécessaires. Pour mieux cibler les aides à fournir, il faut savoir dans quel champ s'inscrit le manque d'autonomie.

### **III.3. Quatre champs d'autonomie**

La nomenclature des déficiences, incapacités et désavantages du 9 janvier 1989 nous donne un cadre technique pour apprécier certains aspects de l'autonomie des personnes handicapées. S'agissant d'enfants handicapés, les compétences utiles sont celles qui interviennent pour pallier la déficience en permettant de se déplacer, de se repérer dans l'espace (de la classe, de l'établissement, du quartier), de communiquer en utilisant des codes complémentaires ou substitutifs à la communication. On peut repérer quatre champs différents dans lesquels peut s'exercer l'autonomie.

L'autonomie physique : elle consiste en la prise de conscience de ses possibilités physiques et l'apprentissage de l'autonomie dans les gestes quotidiens. [...]

L'autonomie intellectuelle : Son apprentissage consiste à mener l'enfant à pouvoir penser par lui-même, c'est-à-dire à acquérir la capacité à organiser, planifier, conduire, contrôler son travail au sens d'une capacité d'initiative toujours plus grande dans la construction de ses savoirs. Pour cela, il faut aider l'élève à donner du sens à la tâche scolaire. [...] Cette clarté ne pourra s'envisager que si l'élève est associé à l'évaluation de son travail et à la prise de conscience de ses progrès. [...]

L'autonomie affective et relationnelle : Elle consiste pour l'apprenant, à pouvoir se détacher petit à petit de l'aide de l'adulte. [...] Un aspect important associé au développement de l'autonomie est la confiance en soi et la capacité à aller seul au bout d'une tâche (mais sans doute avec des aides s'agissant de nos élèves), sans solliciter en permanence l'adulte.

L'autonomie sociale : La classification internationale des fonctionnements définit la situation de handicap par l'empêchement, ou la restriction de participation à la vie sociale. Si l'objectif de l'enseignant, comme tous les acteurs du champ du handicap, est leur inclusion sociale, alors les compétences sociales doivent être des objectifs d'enseignement. [...]

*doc 22. Les quatre champs d'autonomie - extrait tiré de "Scolariser les élèves handicapés et mentaux ou psychiques", Bruno Egrou, 2017, page 156-157.*

L'autonomie travaillée avec Lk et N s'inscrit dans le champ de l'autonomie intellectuelle et affective. En effet, ce manque d'autonomie intellectuelle peut être un obstacle lors des séances en classe de référence.

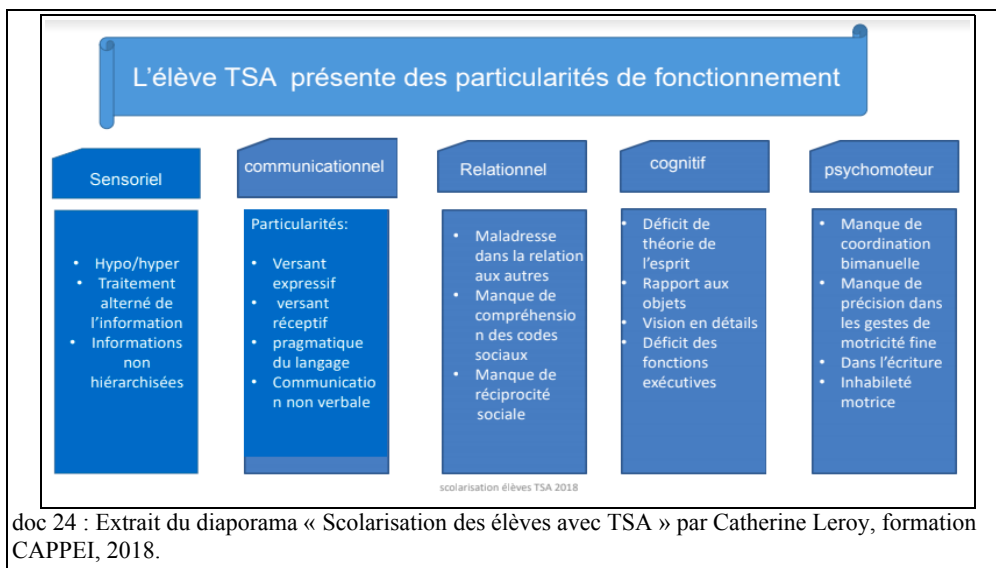
### **III.4. Enjeu de l'autonomie**

Les élèves bénéficiant du dispositif ULIS sont, la plupart du temps, accompagnés par un AESH en classe de référence. Leur aide permet à l'enfant de mieux suivre les apprentissages menés dans la classe. Cependant, une des missions principales de l'AESH est de rendre l'élève le plus autonome possible. Les AESH doivent donc aider les élèves à être plus autonomes intellectuellement et affectivement. N et Lk vont bientôt devenir des adolescents. Ils vont entrer au collège et ne vivront peut-être plus de la même façon le fait d'être accompagné par un AESH. C'est pourquoi, selon moi, développer leur autonomie intellectuelle et affective fait partie des priorités. Développer l'autonomie intellectuelle et affective de Lk et N participe également au développement de leur autonomie sociale.

### **III.5. Chez les élèves avec TSA, comment peut s'expliquer cette difficulté à être autonome intellectuellement et affectivement ?**

La fonction exécutive est un terme désignant le processus mental à l'oeuvre dans l'autorégulation et l'autonomie. Dans une classe, les habiletés scolaires associées à la fonction exécutive - par exemple porter une attention aux détails, retenir de l'information, planifier, s'organiser, élaborer des stratégies pour effectuer des tâches - sont déterminantes pour que l'élève parvienne à travailler de façon autonome.

doc 23. Extrait de "Des routines de classe pour mieux apprendre", Jennifer Harper, Kathryn O'Brien, 2017, p 59



La fonction exécutive est donc essentielle pour être autonome. Or, les élèves avec TSA ont, la plupart du temps, un déficit des fonctions exécutives. C'est pourquoi, les aides fournies par l'enseignant doivent permettre une compensation de ce déficit. Les fonctions exécutives sont celles que l'on utilise notamment pour planifier, s'organiser, élaborer des stratégies ... C'est également ce qui est apparu des observations menées de Lk et N en classe de référence. En effet, Lk et N ont des difficultés pour entrer dans la tâche, la planifier, retrouver les informations nécessaires, évaluer la réalisation de la tâche.

## **IV. Hypothèse et analyse**

### **IV.1. hypothèse :**

L'autonomie (intellectuelle et affective) des élèves porteurs de TSA, peut être développée par l'utilisation d'outils qui leur permettra de compenser ce déficit des fonctions exécutives.

## IV.2. Outils créés et analyse de leur efficacité sur le développement de l'autonomie intellectuelle de Lk et N en mathématiques

Je détaillerai ici les outils créés et en quoi leur utilisation aura permis ou non de développer leur autonomie en mathématiques. Enfin, je proposerai des perspectives de travail pour continuer le développement de leur autonomie.

### **a) des fiches modèles de travail :**

Une des difficultés réside dans l'entrée dans la tâche. En effet, N et Lk attendent l'adulte pour se mettre au travail. Si l'on exclut les difficultés liées à la perception de l'environnement, je suppose qu'ils n'osent pas commencer car ils ne savent pas par où commencer et/ou ont peur de se tromper. C'est peut-être aussi parce qu'il s'agit d'une activité nouvelle et qu'ils ne savent pas ce que l'enseignant attend d'eux. Ils ne pensent pas à relire la consigne écrite. Un des premiers outils à créer est donc un outil qui doit les rassurer, leur permettre de savoir ce qu'on attend d'eux.

$6471 \times 72 = \underline{\hspace{2cm}}$

		6	4	7	1
	x			7	2
		○	○	○	○
+					0
=					

dm	um	m	c	d

A → 2 x 6471 = \_\_\_\_\_

B → 70 x 6471 = \_\_\_\_\_

**C = A + B**

doc 25. modèle fiche pour la multiplication par un nombre à deux chiffres avec Lk et N.

J'ai donc créé des modèles différents selon l'objectif fixé : connaissance de la suite numérique, lire, écrire, comparer, décomposer les nombres, opérations posées, lecture de l'heure...Elles sont construites de façon similaire. Puis je m'appuie sur les variables didactiques (taille des nombres, couleurs, représentation imagée, ..) pour les faire évoluer progressivement. L'utilisation de ces fiches permet à l'élève de savoir ce que l'enseignant attend de lui. Pour l'instant, ces fiches sont utilisées dans le dispositif ULIS. N et Lk sont plus autonomes pour effectuer une multiplication par un nombre à deux chiffres grâce à l'utilisation de ce support. Le but ultime est que l'enseignante de la classe de référence puisse adapter ces fiches à la séance d'apprentissage en cours.

### **b) des fiches procédures :**

D'après la grille d'observation, Lk et N ont des difficultés à se représenter la tâche et à la planifier. Par exemple, pour les techniques opératoires, Lk a du mal à se souvenir des

**Pour poser une multiplication par un nombre à deux chiffres :**

1/ J'écris la multiplication sur la fiche support.

2/ Je complète la ligne A.

3/ Je complète la ligne B.

4/ Dans la ligne c, je fais l'addition de A + B.

5/ J'écris le résultat dans le calcul en ligne. □

6/ Pour vérifier mon travail, je peux utiliser la calculatrice.

doc 26. fiche procédure pour multiplier par un nombre à deux chiffres

étapes qu'il doit réaliser pour poser l'opération. Lk a donc besoin d'une fiche procédure qui séquence la tâche de manière progressive et structurée.

Les consignes différemment colorées permettent à l'élève de mieux savoir où il en est. Ces fiches procédures sont, si possible, construites avec l'élève pour que l'élève s'y retrouve. Elles peuvent donc

différer d'un élève à l'autre pour un même exercice.

Au début, l'élève a encore besoin de l'adulte pour étayer ses étapes puis il saura l'utiliser seul. L'élève aura besoin de cette fiche procédure jusqu'à ce qu'il mémorise les étapes qui le mènent au résultat.

Ces fiches procédures sont aussi bien utilisées en ULIS que dans les classes de référence et s'avèrent très utiles pr Lk et N mais aussi pour d'autres élèves. Les étapes sont maîtrisées avec appui sur la fiche procédure au bout de 3, 4 utilisations. J'envisage de faire évoluer cette fiche en diminuant le nombre d'étapes écrites jusqu'à ce qu'ils n'en aient plus besoin.

### **c) le classeur d'outils**

Une des difficultés des élèves avec TSA est la généralisation des apprentissages. En effet, il est difficile pour eux de transférer les apprentissages dans d'autres situations. Si la situation change, ils ne se souviennent plus de ce qu'ils ont appris. J'ai donc décidé de leur donner un classeur divisé en deux parties pour le moment (Français/Mathématiques).

Dans ce classeur seront mis des outils d'aide comme des supports pour les techniques opératoires, des référents (sons, grammaire, tables de multiplication, addition, soustraction), des fiches procédures, ... Ces outils peuvent être utiles à l'élève pour réaliser seul un exercice. Le fait de distinguer Mathématiques et Français a pour but d'aider les élèves à catégoriser les apprentissages pour qu'ils y mettent plus de sens.

L'utilisation de ce classeur est pour l'instant encore très guidée par l'adulte par le biais de questions : que dois-tu faire ? Sais-tu le faire seul ? Quel outil pourrait t'aider ? Où se



trouve cet outil ? S'il estime qu'il a besoin d'outils, alors il prend son classeur et choisit l'outil dont il pense avoir besoin. Pour l'instant, l'efficacité du classeur d'outils est difficile à évaluer car il se construit progressivement. L'objectif de ce classeur est que Lk et N sachent l'utiliser seuls que ce soit en ULIS ou en classe de référence.

#### **d) cahier de progrès :**

La création du cahier de progrès prend appui sur ce que dit Bruno Egrou sur le fait que « l'élève doit être associé à l'évaluation de son travail et à la prise de conscience de ses progrès. » En effet, N et Lk ont des difficultés à s'auto-évaluer et ont du mal à accepter de se tromper. Par exemple, lors d'une séance sur la multiplication, N et Lk n'auront pas de mal à s'auto-évaluer à l'aide de la calculatrice. S'ils réussissent ces multiplications sans erreur, ils pourront alors mettre un point vert à côté de la compétence associée dans le cahier de progrès. Au bout de dix points verts, ils mettent un tampon « excellent travail » pour montrer que c'est acquis maintenant. L'objectif est qu'ils voient qu'au fur et à mesure de l'année, de plus en plus de savoirs sont acquis. Le cahier de progrès sera gardé pour les années suivantes pour faire le lien entre les classes de référence.

En ce qui concerne l'acceptation de l'erreur, ce cahier permettra à N et Lk de visualiser que même s'ils ne colorient pas un point vert à chaque fois, ils finiront quand même par y arriver. Ils progresseront à leur rythme. En général, les exercices sont donnés de telle sorte que la difficulté soit progressive et ne les mettent pas en échec. Ainsi, les compétences du cahier de progrès doivent être très ciblées et progressives pour permettre une validation rapide. Le cahier de progrès est divisé en sous-parties : dire, lire, écrire, calculer, connaître les nombres, géométrie/mesures, être élève et autres. Ainsi, son utilisation sera régulière et permettra aussi aux parents de suivre les progrès de leur enfant.

Ce cahier de progrès est en construction progressive. Pour le moment, je ne peux donc pas évaluer son efficacité. Je peux dire, que pour l'instant, Lk et N semblent fiers de pouvoir se mettre un point vert quand ils réussissent un exercice. Ce cahier de progrès est également utilisé pour les autres élèves bénéficiant du dispositif ULIS.

## Conclusion et perspectives

Ces outils aident Lk et N à être plus autonomes en séance de mathématiques. En effet, N et Lk entrent de manière autonome dans la tâche si les fiches modèles sont utilisées car ils savent ce qu'on attend d'eux et comment ils doivent s'y prendre. Les fiches procédures, quant à elles, leur permettent de séquencer une tâche cependant leur utilisation n'est pas encore automatisée et reste très guidée par l'adulte tout comme le classeur d'outils. Pour le cahier de progrès, il me faut un peu de temps pour émettre un avis sur son efficacité.

Au regard des difficultés observées chez N et Lk en classe de référence, je pense que l'utilisation de ces outils leur permet réellement d'être plus autonomes intellectuellement notamment en mathématiques. L'utilisation des outils est encore très guidée par l'adulte car ces élèves ont besoin de temps pour se les approprier et les utiliser de façon autonome. C'est pourquoi il est encore trop tôt pour évaluer leur efficacité sur le développement de leur autonomie affective. Ces outils ont été pensés grâce aux observations de N et Lk en classe de référence mais s'avèrent très utiles pour l'ensemble des élèves bénéficiant du dispositif. Cependant, ils doivent évoluer voire disparaître dès que Lk et N n'en auront plus besoin. Dans cet écrit, j'ai montré que l'enseignant pouvait aider les élèves à développer leur autonomie intellectuelle en mathématiques notamment par le biais d'outils spécifiques. Je pense qu'il en va de même pour d'autres disciplines par exemple en français (fiche procédure « comment trouver le verbe et le sujet d'une phrase », ...).

Développer l'autonomie intellectuelle des élèves permet de faciliter l'accès aux apprentissages des élèves avec TSA. Selon Joseph Schovanec, *"Un enfant exclu de l'école, exclu des apprentissages sera exclu plus tard dans la vie"*. Ainsi, cette phrase résume l'enjeu majeur de l'école inclusive.

Pour les élèves avec TSA, les compétences sociales doivent être aussi travaillées à l'école afin de développer leur autonomie sociale. Cet aspect sera travaillé en parallèle au cours de l'année.

# Bibliographie

Bintz E., *Scolariser un enfant avec autisme*, Ed. Tom Pousse, 2013

Delplace A.V., *Enseigner en Clis avec des enfants autistes, le champ des possibles...*, Autoédition, 2012

Eglin E., *Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle*, 2013

Egrou B., *Scolariser les élèves handicapés et mentaux ou psychiques*, 2017

Maury Y., Liguète V., *Le travail autonome*, 2007

Mérieu P., *Comment aider nos enfants à réussir ?*, 2015

Ministère de l'Éducation Nationale, *Scolariser les autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Scéren, collection repères handicap, 2009

Philip C., Magerotte G., Adrien J-L., *Scolariser des élèves avec autisme et TED, Vers l'inclusion*, Ed. Dunod, 2012.

Schopler E., Lansing M. et Water L., *Activités d'enseignement pour enfants autistes, avec la participation des parents de la division TEAACH*, Ed. Masson, 2000

Schovanec J., *Je suis à l'est !*, Ed. Pocket, 2013

Williams D., *Si on me touche, je n'existe plus*, Ed. J'ai lu, 1992

## **Résumé**

Les études montrent que développer l'autonomie des élèves est un enjeu primordial de l'école. Ce développement de l'autonomie est un processus qui doit être accompagné par l'enseignant. Fournir des outils à l'élève est un accompagnement possible. Chez les élèves avec TSA, le déficit des fonctions exécutives est un obstacle à leur autonomie intellectuelle. L'enseignant doit donc lui fournir des outils qui compenseront ce déficit et rendront donc l'élève plus autonome. En mathématiques, les outils créés ont pour but de les aider à entrer, planifier, séquencer la tâche mais aussi rechercher les connaissances nécessaires et prendre conscience de leurs progrès. Ainsi, les modèles de fiches de travail, les fiches procédures, le classeur d'outils et le cahier de progrès ont permis de pallier quelques difficultés et les rendent plus autonomes intellectuellement. L'autonomie affective peut être ensuite développée quand l'utilisation des outils sera automatisée chez l'élève.