



HAL
open science

Intégrer l'autisme par l'éducation musicale : étude de cas d'un élève autiste dans une classe de cycle 4

Jason Julliot

► **To cite this version:**

Jason Julliot. Intégrer l'autisme par l'éducation musicale : étude de cas d'un élève autiste dans une classe de cycle 4. Education. 2020. dumas-02936746

HAL Id: dumas-02936746

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936746v1>

Submitted on 11 Sep 2020

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.

**Métiers de l'éducation – Éducation musicale
MASTER 2**

Intégrer l'autisme par l'éducation musicale

Étude de cas d'un élève autiste dans une classe de cycle 4

Jason JULLIOT

Sous la direction de François GIROUX, maître de conférences

2019-2020

SORBONNE UNIVERSITE

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Métiers de l'éducation – Éducation musicale
MASTER 2

Intégrer l'autisme par l'éducation musicale

Étude de cas d'un élève autiste dans une classe de cycle 4

Jason JULLIOT

Sous la direction de François GIROUX, maître de conférences

2019-2020

SORBONNE UNIVERSITE

Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

Résumé

L'intégration d'un élève autiste en milieu ordinaire est un processus long et complexe dans lequel l'éducation musicale peut jouer un rôle de premier plan. Ce mémoire étudie le rôle spécifique de la musique au regard de la situation particulière d'un élève au sein d'une classe de cycle 4. Depuis quelques années, l'Éducation nationale pense l'inclusion des élèves avec TSA à l'aide de dispositifs spécifiques, tels que les PAP ou les PPS. Dans ce contexte, l'éducation musicale apparaît comme fondamentale, puisqu'elle permet d'intégrer l'élève au travers d'activités diverses. Si des difficultés liées au handicap sont incontournables, la pratique musicale permet une évolution positive de l'élève, notamment sur le plan de sa socialisation.

Trois principes majeurs ressortent de ce travail : intégrer dans des activités variées, valoriser la culture personnelle et accepter les difficultés inéluctables. En outre, il apparaît que l'intégration d'un élève avec autisme peut s'avérer profitable pour l'ensemble d'un groupe-classe, en cela qu'elle invite à une reconsidération des objectifs et des méthodes pédagogiques.

* * *

Mots clés Autisme, TSA, intégration, musique, chant choral, socialisation.

Remerciements

J'adresse mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie François Giroux, dont les conseils précieux ont su m'orienter dans mes recherches. Sa direction éclairée m'a permis d'aller explorer des thématiques inédites, parfois éloignées de ce qui me semblait être mes préoccupations initiales, mais pourtant si pertinentes et novatrices.

Je tiens également à remercier l'ensemble des enseignants et formateurs en éducation musicale de l'INSPE de Paris, et tout particulièrement Nathalie Dietz, pour son soutien sans faille, et Cyrille Rault-Gregorio.

Merci à mes camarades de promotion, au premier rang desquels Fabrice, véritable puits de culture et de bienveillance. Un grand merci à Sébastien et Chloë pour leur soutien dans les moments de doutes et pour les rires salvateurs – choses inestimables quand le métier semble à la fois si passionnant et si aliénant...

Merci à tous mes collègues de l'Éducation nationale, à commencer par l'équipe du collège Béranger : le principal, Fabrice Meunier, ainsi que Carole, Romain, Frédérique, Léa, Didier, Véronique, pour ne citer qu'eux. Un immense merci à Sophie pour ses conseils militants et toujours pertinents.

Merci à Rosanna, Baptiste et Benjamin.

Enfin, j'adresse mes remerciements tout particuliers à Steven pour sa patience et son soutien au cours de cette année professionnellement mouvementée. Je crains que les prochaines le soient encore davantage.

Introduction

C'est une classe très sympa. Il y a juste un élève autiste, tu verras. Mais globalement, ça se passe bien¹.

S'il est un invariant en matière d'éducation, c'est que la classe est un ensemble se composant d'élèves aux profils variés et aux parcours contrastés. Les dynamiques d'apprentissages qui en résultent sont le fruit d'une délicate alchimie entre de nombreux facteurs, au premier rang desquels l'intégration d'élèves spécifiques rencontrant parfois des troubles de l'apprentissage ou du développement. Depuis quelques années, l'Éducation nationale prévoit en effet l'inclusion et le suivi d'élèves rencontrant des troubles variés (dyslexie, dyspraxie, troubles envahissants du développement...). Cette volonté d'une école inclusive se traduit par exemple depuis 2013 par la mise en place de « plans d'accompagnement personnalisés » (PAP) organisant les aménagements et adaptations pédagogiques dont peut bénéficier l'élève².

Pour autant, l'autisme reste un cas particulier, source d'inquiétudes pour de nombreux·euses enseignant·es peu formé·es à l'intégration d'enfants souffrant de ce handicap. C'est notamment le cas en éducation musicale : dans cette discipline, la classe étudie au travers d'activités variées et dans des dispositions particulières (salle dépourvue de tables, élèves debout ou — plus rarement — en mouvement, dimension *ludique* parfois présente dans des échauffements ou des jeux vocaux, etc.). Dans ce contexte, l'individu atteint de troubles du spectre autistique peut

1. Présentation informelle d'une classe de 4e par un collègue en début d'année scolaire, septembre 2019.

2. Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

réagir de nombreuses manières, allant de l'intégration totale dans l'activité au rejet pur et simple de ce qui lui est demandé, en passant par une certaine passivité et une posture attentiste. En outre, la présence d'un·e ou de plusieurs élèves avec autisme³ induit une dynamique de travail particulière, comme nous le verrons dans cette étude. En effet, la réaction des autres élèves est sensiblement influencée par celle de leurs camarades autistes face aux activités proposées : l'ambiance de classe est conditionnée par l'interaction entre l'ensemble des élèves, autiste ou non – mais aussi entre ceux-ci et le ou la professeur·e, acteur·rice de premier plan du climat de classe. Pour autant, il faut garder à l'esprit que si ces élèves peuvent parfois bouleverser l'organisation d'un cours d'éducation musicale, ils peuvent aussi se révéler de véritables moteurs pour l'ensemble de classe. La vivacité et la curiosité importante de ces élèves ultra-perceptif·ves peut en faire des sources d'entraînement lors des activités d'écoute, de création et d'interprétation.

Le présent mémoire repose sur l'étude d'une situation rencontrée lors de notre année de stage. En effet, la présence d'un élève autiste, Thomas, dans une classe de quatrième a été au cœur d'un important travail d'intégration. Au cours des premières séances, les activités vocales ont été grandement perturbées par cet élève à la voix puissante et peu maîtrisée, provoquant l'amusement et la déconcentration de ses camarades. Malgré la bonne volonté dont il faisait preuve, Thomas se montrait incapable de moduler son expression pour chanter avec le reste de la classe. Un travail de remédiation a donc été nécessaire afin d'amener cet élève vers le reste du groupe et de faire en sorte que la classe puisse profiter des compétences de chacun·e pour mener à bien des projets variés. Dans ce contexte particulier, chaque activité a dû être repensée, qu'il s'agisse des pratiques vocales et instrumentales, des projets de création, de l'écoute d'œuvres musicales ou des évaluations écrites et orales.

Notre travail s'effectuera en deux temps : après avoir présenté avec précision la situation pédagogique rencontrée en classe de quatrième, nous verrons

3. La terminologie est particulièrement évolutive concernant l'autisme. Nous parlerons ici d'*élève autiste*, d'*élève avec autisme* (ou *avec TSA*), en évitant de parler d'*autiste*, expression réduisant la personne avec autisme à son handicap.

quel regard porte la science sur l'intégration d'élèves autistes en milieu scolaire. Cette approche scientifique du sujet nous permettra dans un second temps d'élaborer un protocole de travail afin de remédier à la situation rencontrée en classe.

Bien sûr, ce travail est loin d'être exhaustif : l'autisme en milieu scolaire, et plus particulièrement en cours d'éducation musicale, est un sujet qui dépasse de très loin les bornes d'un travail universitaire de master. Par conséquent, nous nous limiterons ici à étudier les modalités d'intégration d'un élève autiste dans une classe de cycle 4, principalement au travers des activités de chant. Quels sont les enjeux et perspectives ouvertes par l'intégration d'enfants souffrant de troubles du spectre autistique en cours d'éducation musicale ? Comment ces élèves peuvent-ils mettre à profit cet enseignement pour développer des compétences extra-musicales et sociales ? Enfin, comment cette intégration peut-elle constituer une véritable force pour la classe, confrontée à des situations d'apprentissage variées et parfois imprévisibles ?

Chapitre 1

L'élève autiste en cours d'éducation musicale

[L'institutrice] se demande s'il ne faut pas l'exclure du groupe pour préserver les autres. Je ne crois pas. Il est encore tôt et il me semble important d'insister et de le laisser dans le groupe. L'exclure serait un échec. Il a des choses à exprimer et il faut lui en donner la possibilité. Il faut l'aider à travailler avec le groupe et non l'en retirer¹.

1.1 Présentation de la situation pédagogique

Comme nous l'avons brièvement expliqué en introduction, la place de l'enfant autiste en cours d'éducation musicale est un sujet complexe qui amène à des situations parfois imprévisibles. La réaction de ce type d'élève aux différentes activités proposées est difficile à anticiper, notamment parce qu'elle est conditionnée par le climat de classe — en retour, la réaction de l'élève autiste pourra conditionner fortement ce même climat de classe, dans une boucle de rétroaction sur laquelle nous reviendrons.

Notre travail de recherche se fondera ici sur une situation rencontrée lors de notre année de stage qu'il est nécessaire de développer avant d'entrer plus en

1. Julie GEBEL. *Musicothérapie et intégration scolaire*. Parempuyre : Éditions du Non Verbal, 2010, p. 50.

détail dans les liens entre autisme et éducation musicale.

1.1.1 Une première séance de travail chaotique

Ci-dessous, nous retranscrivons les notes prises à l'issue de la première séance de travail :

Vendredi 6 septembre — 4^e D — séance 1

Séance diagnostique de chant et des habitudes d'écoute des élèves. Après un bon début de cours au cours duquel je présente les modalités du travail en éducation musicale, j'entreprends un chant avec les élèves : « Quand on arrive en ville » (Michel Berger — *Starmania*).

Bref exercice d'échauffement : la classe se montre réactive, même s'il faut rappeler à l'ordre quelques élèves qui se dispersent facilement.

Chant : un élève, Thomas, imite mon modèle vocal en criant et en ne respectant aucun rythme. La classe s'en amuse et se déconcentre. Travail très difficile, surtout au début du refrain qui part sur un *ré* aigu².



FIG. 1.1 : Michel BERGER, *Starmania*, « Quand on arrive en ville », premières mesures du refrain.

La première séance nous a donc permis de rencontrer les élèves de cette classe et d'observer, le plus rapidement possible, leurs habitudes en matière de pratique vocale. Alors que les élèves déclarent n'avoir fait que chanter avec le

2. Le refrain de la version originale commençant par un *mi* aigu difficile à préparer vocalement, nous avons choisi de transposer le morceau une seconde majeure plus bas, en *ré* mineur.

professeur stagiaire précédent³, ils semblent peu disposé·es à constituer un groupe de chanteur·euses solidaires et ne maîtrisent aucun des codes propres à l'apprentissage d'un chant. Au contraire, la classe se disperse rapidement et son attention est immédiatement détournée par le comportement atypique de Thomas, l'élève autiste pourtant présent dans cette même classe l'an passé. Par son imitation exagérée du modèle vocal donné, Thomas provoque le rire de ses camarades — un amusement qui semble à la fois moqueur et complice —, si bien qu'il s'avère nécessaire de ramener à plusieurs reprises les élèves au calme et à la concentration.

Le résultat de cette séance de travail est extrêmement peu satisfaisant : après de longues minutes à travailler sur le projet musical, la classe ne maîtrise que difficilement le refrain de « Quand on arrive en ville ». La justesse mélodique laisse à désirer, le rythme reste approximatif et le son du groupe n'est absolument pas homogène. Par jeu, de nombreux élèves se mettent à imiter le chant exagérément fort et manquant de justesse de Thomas, notamment sur la première note du refrain. Les différentes stratégies d'apprentissage se sont finalement révélées peu efficaces, l'essentiel de notre énergie étant consacrée à mettre les élèves en activité tout corrigeant Thomas sans qu'il ne se sente ostracisé.

Pour autant, cette première séance de travail est loin de s'être avérée inutile : à l'instar d'une évaluation diagnostique, elle a permis d'isoler le profil spécifique de Thomas et d'entrevoir la place centrale qu'il occupe dans la classe de 4^e D. Mobiliser l'ensemble du groupe tout en faisant progresser individuellement cet élève — tant dans sa pratique musicale que dans sa sociabilité au sein de la classe — est un enjeu crucial sur lequel nous bâtissons la progression et la stratégie pédagogique du premier semestre.

1.1.2 Le profil de Thomas

Thomas est un élève de 13 ans dont le parcours n'est balisé ni par un PAP, ni par un PPS⁴. Depuis sa petite enfance, il est diagnostiqué comme atteint de

3. Cette donnée nous a par la suite été confirmée par l'ensemble des classes ayant eu ce professeur l'an passé.

4. Projet personnalisé de scolarisation. Les différents plans d'accompagnement proposés à certain·es élèves autistes sont présentés page 23.

troubles du spectre autistique à haut niveau de fonctionnement — proches de qui était autrefois qualifié de *syndrome d'Asperger*. Pour autant, n'étant pas suivi par la MDPH⁵, il n'est officiellement assisté d'aucun-e AESH⁶. Toutefois, dans les faits, Thomas est activement accompagné depuis son entrée en sixième par une AESH : l'un de ses camarades, lourdement dyspraxique, est suivi par une accompagnatrice. Celle-ci est présente dans de nombreux cours — pas en éducation musicale — et l'assiste dans différentes tâches. Par la même occasion, elle en profite pour guider Thomas dans ses apprentissages.

Le milieu socio-culturel dans lequel évolue Thomas doit être souligné, car il explique partiellement le rapport qu'entretient cet enfant avec les disciplines artistiques : issu de classes intellectuelles supérieures, Thomas grandit dans un cadre relativement privilégié, ne serait-ce qu'au regard de l'offre culturelle à laquelle il est confronté au cœur du 3^e arrondissement de Paris. Jouant la clarinette en école de musique depuis plusieurs années, il est amené à pratiquer de la musique avec régularité⁷. D'autre part, Thomas écoute une grande variété de musiques en dehors du collège : au cours de l'année, il mobilise des références précises pour commenter et situer des morceaux de rock des années 1950 à 1980, de musique de films ou encore de musique classique⁸. Nous reviendrons sur la culture musicale de Thomas ultérieurement, notamment en mentionnant le « *blind test* de Noël » organisé au mois de décembre.

Sa posture d'élève en classe de 4^e D est le résultat d'une longue évolution : lors de son entrée au collège, Thomas est incapable de se faire des amis, présentant alors des lacunes sociales typiques des élèves avec TSA⁹. Son année de sixième est donc particulièrement difficile : rejeté à de nombreuses reprises par ses camarades et souffrant de problèmes d'organisation, Thomas pleure très sou-

5. Maison départementale des personnes handicapées.

6. Accompagnant-trice des élèves en situation de handicap, anciennement auxiliaire de vie scolaire (AVS).

7. Pour autant, Thomas ne mentionnera sa pratique instrumentale qu'au mois de février, restant discret à ce sujet pendant une grande partie de l'année scolaire.

8. Tout au long de ce mémoire, sauf mention contraire, l'expression « musique classique » désignera l'ensemble de la musique savante occidentale, et non pas seulement celle de la seconde moitié du XVIII^e siècle.

9. Nathalie POIRIER et Catherine KOZMINSKI. *Accompagner un enfant autiste : guide pour les parents et les intervenants*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2011, p. 117.

vent. Ses difficultés au sein du collège sont, en outre, renforcées par des parents relativement peu à l'écoute et intransigeants sur les résultats scolaires. Au cours de l'année de sixième, la posture de Thomas évolue peu à peu. Sur le plan de la socialisation, il tend à se montrer assez envahissant avec ses camarades — ceux-ci développant en retour des stratégies d'évitement au collège comme à l'extérieur. En classe, les difficultés se multiplient également : profitant de capacités intellectuelles hors-norme, Thomas se permet d'intervenir librement et d'engager des conversations parfois passionnées avec ses professeur·es¹⁰.

L'année de cinquième est celle d'une prise de repères et de confiance en soi. Thomas continue fréquemment de faire abstraction de ses camarades et d'échanger librement avec les adultes en classe. Au cours de l'année, l'AESH doit intervenir à plusieurs reprises pour expliquer la situation particulière de Thomas à la classe, ce qui améliore nettement son acceptation par ses pairs. À cette même époque, ses parents l'autorisent à accéder à l'ordinateur familial et lui confient un téléphone portable : Thomas entre peu à peu dans le monde de ses camarades et, aidé des conseils réguliers de l'AESH, il développe ses compétences sociales en apprenant à mener des conversations sur des sujets « de son âge¹¹ ».

C'est seulement en quatrième, au moment où commence notre étude, que Thomas semble évoluer le plus : il se lie d'amitié avec deux garçons de sa classe — dont l'autre élève suivi par l'AESH. Ceux-ci l'invitent même à des sorties hors du collège, à leur domicile ou dans des expositions. Pour autant, ces nouvelles relations ne sont pas surprenantes, des études montrant que les élèves autistes sont généralement bien acceptés par leurs camarades, mais qu'ils n'arrivent le plus souvent à nouer des amitiés qu'avec peu d'entre elleux :

Sur le plan de l'affiliation à un groupe social, la majorité des résultats vont dans le sens de ceux obtenus par Beauminger et Shulman (2003) selon lesquels les enfants autistes rapportent avoir un ami, cette amitié étant confirmée par leurs parents.

[...] bien qu'ils soient relativement bien acceptés socialement, les élèves TED par-

10. Ces différents éléments nous ont été rapportés par l'AESH intervenant en 4^e D, des professeurs de cette même classe ainsi que par des assistants d'éducation.

11. L'AESH nous rapporte qu'au début de l'année de cinquième, plusieurs élèves se plaignaient que Thomas leur expliquait longuement — ou leur imposait le récit extrêmement détaillé — des guerres napoléoniennes.

participant à l'étude ne sont pas nécessairement considérés comme les meilleurs amis de la part de leurs camarades de classe¹².

1.1.3 Premières tentatives de remédiation

Les séances suivant celle du 6 septembre se sont révélées déterminantes pour transformer un groupe d'élèves dissipé en une classe volontaire et investie dans les activités musicales. Comme expliqué plus haut, le travail mené entre septembre et octobre avait pour objectif principal de bâtir des habitudes en cours d'éducation musicale, tout en intégrant pleinement Thomas au sein de la classe.

Pour commencer, nous avons choisi de mettre de côté le projet musical entamé en première séance (« Quand on arrive en ville ») afin d'apprendre un chant plus dynamique, sur un ambitus plus restreint et avec des rythmes relativement rudimentaires : « Bambali », un chant traditionnel de piroguiers du Sénégal.



FIG. 1.2 : « Bambali », chant traditionnel sénégalais, premières mesures.

Dans un premier temps, le résultat de l'apprentissage de ce chant est proche de celui tiré de *Starmania* : imprécision rythmique, hauteurs approximatives, manque d'homogénéité du groupe... Thomas rencontre lui aussi les mêmes difficultés que lors de la première séance, avec un chant proche de la voix criée et une absence manifeste de compréhension de la notion de pulsation (ralentissant et accélérant sans tenir compte du professeur et de ses camarades).

À partir de la séance n° 3, plusieurs élèves ont pour rôle d'accompagner la classe par un ostinato au djembé. Thomas est de ceux-ci, mais il rencontre les

12. Céline CLÉMENT, Ghislain MAGEROTTE et Annie PAQUET. « Scolarisation Des Élèves Avec Autisme En Milieu Ordinaire ». In : *Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED : Vers l'inclusion*. Sous la dir. de Jean-Louis ADRIEN, Ghislain MAGEROTTE et Christine PHILIP. Paris : Dunod, 2012, p. 99.

mêmes problèmes qu'en chant, frappant son instrument trop fort, sans écouter la classe et en accélérant à la fin de chaque phrase. À partir de cette séance, il semble que Thomas a pleinement conscience qu'il perturbe le cours et amuse ses camarades. Pour autant, une partie de la classe, soucieuse de bien faire, perd patience et certain-es élèves se permettent de lui donner des conseils (« Fais des efforts ! », « Chante moins fort, écoute un peu ! ») ou lui demandent même de se taire. Il est alors nécessaire de ramener le calme et de rappeler à la classe qu'il est de notre responsabilité de guider Thomas dans ses apprentissages.

Plusieurs stratégies ont été suivies afin d'apprendre à Thomas à écouter ses camarades et à moduler son expression vocale :

- Lui demander de ne pas chanter dans un premier temps pour écouter ses camarades (apprentissage par mobilisation des pairs) ;
- Lui demander de chanter tout doucement, en essayant d'écouter ses voisin-es à une place d'écart ;
- Faire appel à des images pour chanter avec plus de douceur : « Chante comme si tu tenais un chaton endormi entre tes mains », « Chante le plus doucement possible, comme si tu murmurais un secret à quelqu'un... » ;
- Lui demander de faire un retour critique sur son interprétation et d'en tirer des pistes d'amélioration.

Ces stratégies n'ont pas semblé particulièrement efficaces pour faire progresser Thomas. En effet, ces approches relevaient d'une forme d'intuition didactique et de conseils que l'on pourrait donner à n'importe quel apprenant non-autiste. Or, seule une réelle connaissance de l'autisme et de la manière de l'aborder au collège permet de guider correctement un-e élève souffrant de troubles du spectre autistique. À ce stade, il semble donc indispensable d'observer ce que nous renseignent les sciences humaines quant à l'autisme en milieu scolaire.

Toutefois, il convient, afin de clore ce tableau de la première période de Thomas en cours d'éducation musicale, de revenir sur l'évaluation du projet musical de la séquence n° 1.

1.1.4 Évaluation du premier projet musical

L'évaluation du projet musical de la séquence n° 1 portait sur le chant précédemment évoqué, « Bambali ». Après l'avoir intégralement appris en classe entière, les élèves ont été réparti·es dans des groupes mixtes par cinq ou six. Chaque groupe avait pour objectif d'interpréter le chant en s'accompagnant de deux ostinatos rythmiques simples : l'un aux claves et l'autre aux djembés. Ces ostinatos, créés par chaque groupe, devaient naturellement s'accorder avec la partie vocale et ne pas couvrir les chanteur·euses.

Une grille d'autoévaluation avait été distribuée et expliquée au préalable, détaillant l'intégralité des compétences évaluées¹³. Cette fiche permettait également aux élèves de se répartir les rôles au sein du projet (voix et instruments), mais aussi et surtout d'effectuer un retour critique après leur passage devant la classe (identification des élèves moteurs dans le groupe, commentaires sur l'interprétation...).

Connaissant encore peu les affinités des élèves lors de la constitution des groupes, nous avons choisi d'intégrer Thomas parmi des camarades impliqués et bienveillants. Toutefois, une absence lors de la séance précédant l'évaluation a fait surgir un problème inattendu : les élèves du groupe de Thomas avaient choisi de le placer aux claves, lui confiant un rythme simple et régulier. Évidemment, ces élèves l'avaient fait dans leur intérêt, comprenant que Thomas risquait de les mettre en difficulté — ce qui, en langage d'élève, se traduit par « perdre des points » —, mais ils souhaitaient également lui confier un rôle fondamental pour l'intégrer au sein du groupe. Pourtant, le jour de l'évaluation, Thomas refusait catégoriquement de jouer les claves : il était impératif qu'il chante, quoi qu'en pensent ses camarades. Face à son entêtement, nous avons permis au groupe d'aller s'entraîner une nouvelle fois avant de passer devant la classe, non sans rappeler à Thomas la responsabilité qui reposait sur ses épaules en tant que chanteur et ce qui était attendu de lui pour cette évaluation.

Cette responsabilisation et les conseils de ses camarades semblent avoir porté leurs fruits : si de nombreux défauts subsistaient, notamment concernant

13. Cette fiche d'autoévaluation est reproduite en annexe n° 1, page 55.

l'équilibre sonore des différentes parties, le morceau a pu être interprété intégralement, chacun réalisant sa partie avec une grande implication. Pendant presque toute l'interprétation, Thomas a fait preuve d'une bonne qualité d'écoute, ce qui s'est traduit par une conscience manifeste de la pulsation et une assise rythmique satisfaisante. Thomas lui-même semblait fier de sa production et d'avoir pu mener à bien ce projet avec ses camarades. Pour autant, ces dernières étaient particulièrement inquiet-ètes et peu convaincu-es du résultat : en fin d'heure, plusieurs d'entre eux vinrent même demander que Thomas soit noté à part, compte tenu de ses difficultés.

D'autre part, il semble que l'intégration même de Thomas ait été une source de tension et d'inquiétude pour les autres membres du groupe. Malgré le travail de préparation, la collaboration avec cet élève autiste restait un vecteur d'imprévu et les élèves craignaient manifestement ses réactions imprévisibles. Par conséquent, que ce soit en classe entière ou lors des activités par groupes, l'intégration d'un-e élève autiste reste un sujet sensible dont ses camarades ont partiellement conscience.

1.2 L'autisme en milieu scolaire : approche historique, médicale et politique

1.2.1 Les troubles du spectre autistique (TSA)

Il semble que la difficulté d'intégration, voire même simplement d'inclusion d'élèves avec autisme soit d'abord due à l'appréhension complexe de l'autisme : entre l'invention du mot en 1911 par le psychiatre Eugen Bleuler et notre étude, le sens du mot *autiste* a grandement évolué. Initialement considéré comme un trouble schizophrénique, l'autisme est longtemps resté un facteur d'exclusion. En 1943, le mot prend un sens nouveau avec les découvertes parallèles de l'*autisme infantile précoce* par Leo Kanner (parfois appelé *autisme de Kanner*) et de la *psychopathie autistique* d'Hans Asperger — ce dernier mettant en avant les capacités cognitives avancées de certains autistes que l'on qualifiera à partir de 1993 et jus-

qu'en 2013 d'*atteints du syndrome d'Asperger*¹⁴.

À partir de 1994, les troubles autistiques sont intégrées dans le groupe des *troubles envahissants du développement* (TED)¹⁵. Toutefois, cette classification est revue dans le DSM-V de 2013 : on préfère alors parler de *troubles du spectre de l'autisme* (TSA), témoignant ainsi d'une prise en considération de l'autisme sous de nombreuses manifestations¹⁶. Les troubles autistiques constituent un spectre distinct d'autres troubles, tels que le syndrome de Rett ou le trouble désintégratif de l'enfance. Le syndrome d'Asperger est dès lors intégré à ce spectre comme une forme parmi d'autres des troubles autistiques : si le terme d'« autiste Asperger » est encore largement aujourd'hui utilisé dans les médias — probablement à cause de la considération positive de ces troubles associés à une forme de « génie » —, la communauté scientifique préfère parler d'autisme à *haut niveau de fonctionnement* (AHN, souvent présenté sous sa traduction anglaise *high-functioning autism*).

De la deuxième moitié du xx^e siècle à nos jours, la littérature scientifique consacrée à l'autisme s'est extrêmement enrichie. De nombreux psychologues et experts en développement de l'enfant ont écrit à propos de l'accompagnement des enfants avec autisme, si bien qu'il est aujourd'hui impossible de dresser une liste exhaustive des travaux sur la question. Pour autant, il semble que la majorité de ces recherches s'intéresse aux premières années du développement de l'enfant¹⁷. Certes, il existe bien des travaux centrés sur l'appréhension de l'autisme au collège et au lycée, mais ceux-ci semblent se regrouper autour de deux thématiques précises : d'une part, ceux analysant les dispositifs spécifiques mis

14. Jacques HOCHMANN. *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob, 2009. 528 p.

15. Ces troubles sont décrits dans le DSM-IV, ou *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, volume 4, 1994.

16. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Trad. par Marc-Antoine CROCQ et Julien Daniel GUELF. Édition originale en 2013. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2016. 1114 p.

17. Voir, par exemple, POIRIER et KOZMINSKI, *Accompagner un enfant autiste : guide pour les parents et les intervenants*, op. cit. ; ou encore Jonathan BOLDUC et Mélanie EVRARD. « L'éducation musicale : un outil créatif pour soutenir les interactions sociales chez un enfant autiste d'âge préscolaire ». In : *Revue canadienne de l'éducation* 41.1 (2018), p. 44-68.

en place par l'Éducation nationale, à l'instar des ULIS¹⁸ ; de l'autre, ceux s'intéressant à l'intégration d'enfants à haut niveau de fonctionnement (anciennement Asperger). Les recherches sur l'intégration des élèves avec autisme au collège, et plus spécifiquement dans les disciplines artistiques, sont encore rares. Nous y reviendrons ultérieurement.

1.2.2 Manifestations des TSA

Les troubles du spectre autistiques se manifestent sous des formes extrêmement variables. Ils sont le plus souvent identifiés au cours de l'enfance avec l'aide d'un professionnel de la santé, même s'il arrive que des individus se découvrent atteints de troubles de ce spectre à l'âge adulte, expliquant alors des faits survenus des années auparavant. Le nombre de diagnostics tardifs de TSA tend à augmenter ces dernières années du fait de la disponibilité des informations et l'importance prise par les réseaux d'accompagnement de personnes avec autisme (notamment dans les CRA et les associations)¹⁹.

Les personnes autistes présentent des niveaux d'intelligence très variables, ce qui se manifeste dès l'enfance au moment du développement du langage :

Le niveau de langage et d'intelligence des enfants autistes varie très sensiblement de [la] norme habituelle. La plupart de ces enfants sont évalués comme présentant un retard mental. Et si quelques autistes parlent couramment, environ la moitié ne parle pas à l'âge de 5 ans²⁰.

Le trouble autistique est considéré au regard des déficiences mentales présentées et des troubles du langage. Ils se traduisent principalement de deux manières :

18. Unités localisées pour l'inclusion scolaire. Ces unités ne sont pas spécifiques aux élèves avec autisme, mais visent à l'intégration d'élèves avec troubles des fonctions motrices, auditives, visuelles, cognitives ou encore mentales.

19. Il convient toutefois de considérer avec une certaine distance les nombreux tests d'auto-diagnostic qui fleurissent sur Internet depuis quelques années et qui ne sauraient se passer d'un diagnostic complémentaire auprès d'un-e médecin psychiatre.

20. Colwyn TREVARTHEN. « Autisme et langage ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Trad. par Caroline CARIMANTRAN. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 217-218.

- des compétences limitées en ce qui relève de la communication et de la socialisation ;
- ces centres d'intérêts spécifiques et restreints, souvent associés à des comportements stéréotypés.

Le collège constituant une période importante dans la socialisation des adolescent-es, on comprendra aisément les difficultés que peut rencontrer un-e élève autiste dans ce contexte – difficultés qu'iel entretiendra parfois tout au long de sa vie :

Les compétences sociales des enfants autistes sont déficitaires. Dans les critères diagnostiques de leur trouble, il est mis en évidence qu'ils présentent des difficultés importantes. Plusieurs vivent du rejet ou de l'isolement social parce qu'ils ne savent pas entrer en interaction avec leurs pairs. Étant donné qu'ils sont souvent maladroits quand ils interagissent, leurs interactions deviennent alors des expériences négatives qui leur amènent du rejet. Puisque ces conséquences peuvent durer dans le temps, il n'est pas rare que même rendues à l'âge adulte, les personnes autistes ont des ennuis sur les plans social, cognitif et émotionnel²¹.

Ces difficultés de socialisation sont évidemment liées à celles relevant de la communication, comme on a pu le voir avec les difficultés de Thomas à mener des conversations ordinaires (au sens de *banales*) avec ses camarades. Comme pour l'ensemble des manifestations de troubles du spectre autistique, on rencontre une grande variété de niveaux de maîtrise du langage chez les personnes autistes. Certaines s'expriment tout à fait *normalement*, tandis que d'autres sont incapables de mener une conversation élémentaire. Toutefois, plusieurs caractéristiques se rencontrent fréquemment :

- une difficulté à interpréter ce qui est signifié par l'intonation, par les variations du débit de la parole...
- une incapacité à comprendre le point de vue de l'interlocuteur (difficulté à se mettre *dans la tête de l'autre*) ;

21. POIRIER et KOZMINSKI, *Accompagner un enfant autiste : guide pour les parents et les intervenants*, op. cit., p. 117.

- une absence de compréhension du second degré et de l'ironie (cf. premier point)...

Ces difficultés de communication, ce « langage qui refuse le langage²² », sont au cœur des problématiques d'intégration des élèves autistes en milieu ordinaire :

Les enfants autistes qui parlent sont ainsi souvent difficiles à comprendre et il est malaisé de les amener à prendre part à une conversation. Dans leur langage, les expressions d'intentions et de sentiments font défaut alors que ce sont surtout celles-ci qui permettent habituellement de communiquer avec les autres (comme la fierté, la sympathie, le doute, l'humour). La parole de l'autiste est aussi inappropriée du point de vue du rythme, de la prosodie ou de la modulation de la voix, il peut donc être difficile de savoir de quoi l'enfant est en train de parler²³...

Outre ces difficultés de communication et de socialisation, de nombreuses personnes autistes manifestent des comportements stéréotypés, tels que des mouvements répétitifs et incontrôlables. Nous avons par exemple pu observer Thomas en train de se balancer de droite à gauche au cours des séances de chant, en faisant parfois de grands mouvements avec sa tête, ce que Bernard Touati décrit comme des « mouvements giratoires à la recherche de sensations labyrinthiques, stéréotypées d'autostimulation sensorielle, agitation rythmée d'un objet à la recherche de sensations auditives, visuelles, tactiles²⁴ ».

Enfin, notons un phénomène qui pourrait être considéré comme relevant d'un comportement stéréotypé : l'écholalie différée. Au cours de leur enfance, certains individus autistes ont tendance à répéter immédiatement un mot ou une phrase précédemment dite. Cette itération est probablement due à un besoin irrépressible de s'imprégner du sens de ce qui a été dit :

C'est à travers la répétition immédiate puis différée qu'a pu se faire la saisie du

22. Bernard TOUATI. « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 7.

23. TREVARTHEN, « Autisme et langage », op. cit., p. 218.

24. TOUATI, « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme », op. cit., p. 24.

sens et de l'intention dans ses composantes littérales et concrètes ainsi que l'assimilation des éléments de contexte²⁵.

Si cette écholalie différée se rencontre fréquemment chez de jeunes enfants au cours de la phase intense du développement du langage, il nous a été possible d'en observer une certaine forme à plusieurs reprises chez Thomas. En effet, lors de l'apprentissage des chansons, il arrivait fréquemment que Thomas rechante le début de la phrase alors même que l'exemple vocal n'était pas terminé. Après avoir longtemps considéré qu'il s'agissait de la manifestation d'une certaine impatience, notre hypothèse est que cela correspondait davantage à un moyen pour Thomas se s'approprier la phrase, d'en comprendre à la fois le sens, le rythme et l'intonation.

1.2.3 L'intégration des personnes avec autisme : une question politique

Depuis 1996, la France reconnaît l'autisme comme un handicap. Par conséquent, il revient au gouvernement d'agir pour l'intégration et l'autonomisation des personnes avec autisme. Il faut pourtant attendre 2005 pour que les autorités françaises commencent à agir : à la suite de la plainte d'une association, la Cour de justice de l'Union européenne condamne la France pour discrimination. Les gouvernements successifs construisent alors quatre « plans autisme ». Le plus récent, mis en œuvre de 2018 à 2022, prévoit la mise en place d'une *stratégie nationale* : « Notre objectif, et notre devoir, est de permettre à toutes les personnes autistes d'être intégrées dans la société, acceptées dans leurs différences et dans toute leur diversité, et avec leurs compétences²⁶. »

Ce plan d'action, soutenu par un fonds de 397 millions d'euros, fixe notamment pour objectif la scolarisation de tous les enfants autistes de la maternelle au

25. Ibid., p. 15.

26. *Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement*. Avec la coll. de SECRETARIAT D'ÉTAT CHARGÉ DES PERSONNES HANDICAPÉES. 2018. URL : <https://handicap.gouv.fr/autisme-et-troubles-du-neuro-developpement/agir-pour-l-autisme-au-sein-des-troubles-du-neuro-developpement/la-strategie-nationale/> (visité le 06/04/2020), p. 23.

lycée, couplée à l'augmentation du nombre d'AESH et leur formation²⁷. Pour autant, ces objectifs tardent à être concrétisés : selon un rapport de l'ONU de 2019, la France accuse un retard dans ses engagements quant à l'inclusion et à la scolarisation des personnes handicapées, notamment atteintes de TSA. Ce rapport va même plus loin, soulignant des situations de « privation de liberté » de personnes autistes dans des unités spécialisées qui leur imposent parfois des soins ou des stérilisations non consenties²⁸.

Outre la question de l'efficacité et de la mise en œuvre des volontés affichées, le traitement politique de l'autisme est complexifié par la difficulté de mesurer le nombre de personnes atteintes de TSA :

Au plan international, la prévalence des troubles du spectre autistique (TSA) se situe autour de 1 % en population générale : elle est croissante dans l'ensemble des pays, sans qu'il puisse être déterminé si cette augmentation s'explique exclusivement par l'amélioration du repérage et du diagnostic et l'organisation spécifique des pays en termes de couverture des frais de santé²⁹.

Selon ce même rapport du gouvernement, « le nombre de personnes concernées est estimé à 700 000 personnes, soit environ 100 000 jeunes de moins de 20 ans³⁰ ». Se pose alors la problématique de leur scolarisation.

1.2.4 Les TSA en milieu scolaire

En 2007, la DREES³¹ faisait état de 20 000 enfants et adolescents non scolarisés, dont 10 % d'élèves handicapés³². Ce taux s'est probablement réduit avec la mise en œuvre des « plans autisme », comme semble l'indiquer le gouvernement en 2018 :

27. Ibid., p. 29.

28. Emmanuelle DAL'SECCO. *Rapport ONU et handicap : la France en prend pour son grade!* 4 mar. 2019. URL : <https://informations.handicap.fr/a-rapport-onu-handicap-france-grade-11625.php> (visité le 08/04/2020).

29. *Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement*, op. cit., p. 10.

30. Ibid., p. 10.

31. Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques.

32. Philippe ESPAGNOL et Patricia PROUCHAND. *La Scolarisation Des Enfants et Adolescents Handicapés*. Rapport numéro 564. DREES, 2007.

En 2015, 45 000 enfants avec autisme sont repérés par les enquêtes annuelles de l'Éducation nationale ; 32 000 jeunes sont scolarisés à l'école ordinaire et environ 12 000 en établissement médico-social. [...] [On note toutefois] une part prédominante de scolarisations d'une seule demi-journée par semaine pour tous les enfants et adolescents³³.

À ces deux possibilités, il convient d'ajouter celle de l'instruction à domicile (ou « école à la maison »), qui permet un suivi individualisé de l'élève par ses parents ou un-e éducateur-riche mais représente souvent une contrainte trop importante pour être envisagée par la famille.

Au sein de l'Éducation nationale, l'élève autiste en inclusion peut être suivi par plusieurs dispositifs : UEMA à l'école maternelle³⁴, ULIS à l'école (anciennes CLIS), au collège ou au lycée. L'inscription dans l'un de ces dispositifs est décidé par une commission interne à la MDPH, la Commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Chaque élève inscrit-e en UEMA ou en ULIS bénéficie d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS), qui « organise le déroulement de la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence, la qualité des accompagnements et des aides nécessaires à partir d'une évaluation globale de la situation et des besoins de l'élève³⁵. » La scolarisation en UEMA ou en ULIS n'est toutefois pas indispensable à la mise en place d'un PPS. Celui-ci est décidé par une équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) composée de professionnels de la santé et de l'éducation, puis est validé par la CDAPH. Le PPS permet de préciser les nécessités du cadre éducatif de l'élève : matériel pédagogique mis à disposition (ordinateur), assistance d'un-e AESH...

Le parcours de certain-es élèves autistes n'est pas balisé par un PPS, mais par un plan d'accompagnement personnalisé (PAP). Celui-ci permet des aménagements pédagogiques décidés par l'équipe pédagogique sur les conseils du médecin scolaire. Un PAP permet par exemple d'accorder un tiers temps, de proposer des exercices aménagés ou un travail différencié. Sa mise en place est, de surcroît, moins lourde qu'un PPS, puisqu'il ne nécessite pas l'intervention de la

33. *Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement*, op. cit., p. 13.

34. Unité d'enseignement en maternelle autisme.

35. Article L-112-2 du Code de l'Éducation.

CDAPH et la reconnaissance d'une situation de handicap. Par conséquent, les élèves avec PAP ne sont pas aidés par un-e AESH.

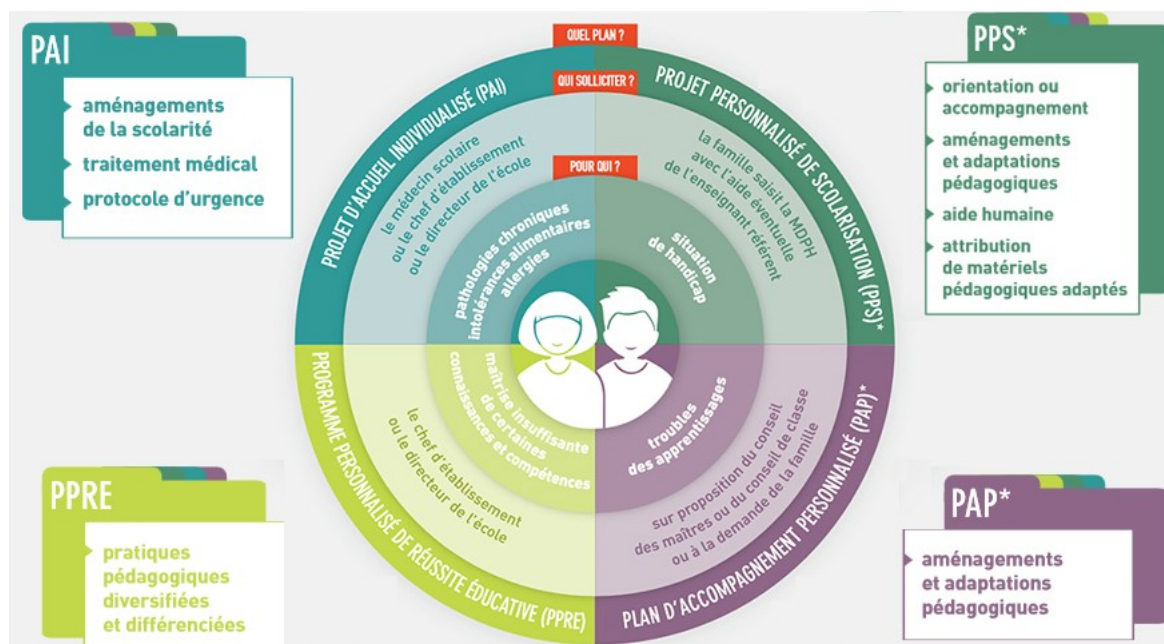


FIG. 1.3 : Schéma de synthèse des différents plans d'accompagnement, Ministère de l'Éducation nationale, 2014.

En 4^e D, plusieurs élèves sont accompagnés par un PAP ou un PPS, mais ce n'est pas le cas de Thomas. Malgré son autisme de haut niveau, il n'est pas suivi à la MDPH. Ses facilités d'apprentissage font qu'il n'a d'ailleurs jamais été question de mettre en place un PAP pour aménager son environnement pédagogique. Ainsi, malgré ses troubles du spectre autistique, Thomas suit une scolarité ordinaire.

Il faut cependant soulever un point important : comme on a pu le voir dans le parcours de Thomas au collège, la présence d'une AESH dans sa classe a été déterminante. L'aidant au quotidien dans sa socialisation et sa prise d'autonomie (organisation du travail, gestion du matériel...), elle s'est avérée un appui indispensable. Cette nécessité de soutenir et d'accompagner les élèves autistes est confirmée par de nombreuses expériences :

La scolarisation de l'élève avec autisme en classe ordinaire implique la mise en place de soutien pour l'élève, l'enseignant et les autres enfants de la classe. En

effet, compte tenu des caractéristiques des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (difficulté de communication et des interactions sociales, comportements stéréotypés) et des entraves que celles-ci peuvent occasionner lors de leur scolarisation en classe ordinaire, des modalités de soutien doivent être prévues afin de favoriser le succès de la démarche d'intégration³⁶.

* * *

Nous avons donc vu que l'autisme se manifeste sous la forme de troubles d'extrêmement variés d'un individu à l'autre. Si la science s'intéresse depuis longtemps aux personnes concernées par ces troubles, leur prise en compte dans la société a tardé à se concrétiser. En effet, ce n'est que depuis un peu plus d'une dizaine d'années que la France mène une politique publique visant à l'inclusion des enfants autistes. Même si celle-ci reste timide et qu'elle est critiquée à juste titre par des associations et des instances internationales, le mot d'ordre au sein de l'Éducation nationale est clair : inclure. Pour cela, plusieurs dispositifs ont été mis en place, à l'instar du PAP ou du PPS.

Pourtant, de nombreux·euses élèves autistes, notamment AHN, ne sont pas considéré·es comme *officiellement handicapé·es*. C'est le cas de Thomas qui, même s'il ne bénéficie d'aucun dispositif d'aménagement et d'accompagnement, souffre bel et bien de troubles affectant ses compétences sociales et comportementales. Avec l'aide de nos recherches précédemment détaillées, il convient donc maintenant d'établir un protocole de travail et de s'intéresser à la manière d'œuvrer à l'apprentissage d'un élève autiste en cours d'éducation musicale.

36. CLÉMENT, MAGEROTTE et PAQUET, « Scolarisation Des Élèves Avec Autisme En Milieu Ordinaire », op. cit., p. 92.

Chapitre 2

Protocole de travail et processus de remédiation

2.1 Protocole de travail

2.1.1 Identification des éléments problématiques

Au vu du profil de Thomas précédemment détaillé, ainsi que du déroulement des premières séances de travail, il nous est possible d'identifier plusieurs éléments auxquels il faudrait remédier. Ceux-ci concernent bien sûr cet élève en premier lieu, mais également la classe dans laquelle il évolue. En effet, comme le souligne Christine Philip pour expliquer l'utilité de la méthode ABA, le comportement d'un individu (*a fortiori* autiste) ne peut pas être dissocié du contexte dans lequel il s'inscrit :

D'après Skinner, un comportement a d'autant plus de chance de s'installer, même s'il est problématique, lorsqu'il est suivi d'une conséquence positive pour la personne. Aussi pour modifier un tel comportement, il faudra étudier attentivement le contexte dans lequel il se produit. Et si l'on souhaite le modifier, c'est sur les composants de cette situation qu'il faudra agir¹.

1. Christine PHILIP. « Le Recours Aux Méthodes Pour Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED ». In : *Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED : Vers l'inclusion*. Sous la dir. de Jean-Louis ADRIEN, Ghislain MAGEROTTE et Christine PHILIP. Paris : Dunod, 2012, p. 171.

Philip complète d'ailleurs en soulignant « [qu'il] ne s'agit pas seulement de modifier des comportements gênants, mais il s'agit aussi de développer des compétences². » Il s'agira donc de différencier ce qui relève de Thomas de ce qui est lié au cadre dans lequel il évolue, c'est-à-dire la classe de 4^e D, pour corriger les comportements problématiques rencontrés et aller vers une ambiance de classe plus propice aux apprentissages.

Au cours de la première période, il nous a été possible d'identifier les problèmes suivants :

Thomas	Classe
<ul style="list-style-type: none"> - État de grande agitation. - Peu d'écoute du professeur : nécessité de répéter les consignes. - Volume de la voix trop important, proche de la voix criée. - Absence de conscience de la pulsation donnée par le professeur, par un·e camarade ou naturellement induite par le groupe. - Accélération du tempo en fin de phrase. - Absence de conscience de la hauteur. Chant libre, indépendant du contexte harmonique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de concentration très réduit. - Recherche de l'amusement et de la distraction. - Imitation du comportement de Thomas (exagération du volume, hauteurs approximatives). - Découragement et démotivation des élèves <i>de bonne volonté</i>. - Plus rarement : intervention libre de certain·es élèves (conseils ou critiques envers des camarades).

2.1.2 Enquête

Nous l'avons vu, il existe de nombreuses formes de troubles du spectre autistique qui se concrétisent par des comportements très différents d'un individu à l'autre. En parallèle du travail mené avec Thomas, nous avons donc cherché à savoir si les problèmes identifiés dans notre *classe expérimentale* étaient fréquem-

2. Ibid., p. 173.

ment rencontrés par les personnes avec TSA dans leur parcours au collège. Pour cela, nous avons réalisé une enquête auprès de personnes autistes et d'accompagnants (notamment des parents). Cette enquête a pris la forme d'un questionnaire distribué sur divers réseaux sociaux (groupes Facebook spécialisés, Twitter, Instagram...) entre le 15 mars et le 15 avril 2020. Le questionnaire, présenté en annexe 2 (page 57), a été complété par 63 participant-es à l'aide d'un formulaire réalisé sur Google Forms.

Les questions posées portaient sur deux thèmes : le parcours au collège (déroulement du cours d'éducation musicale, attitude des camarades et ressenti pendant la pratique musicale) et le profil culturel des répondant-es (éventuelle pratique instrumentale ou vocale, plaisir d'une écoute musicale individuelle). Enfin, après quelques habituelles questions d'identité (sexe, âge), nous avons cherché à savoir à quelle période de leur vie les personnes interrogées avaient été diagnostiquées, si elles présentaient un autisme à haut niveau de fonctionnement et dans quel cadre elles avaient effectué leur scolarité.

Avant même de détailler les résultats de cette enquête, il est nécessaire de souligner un élément important : l'échantillon de personnes interrogées est assez restreint. Un nombre plus élevé de répondant-es aurait été préférable, même si nous pouvons déjà dégager des tendances nettes. D'autre part, les personnes contactées l'ont été dans des cercles spécialisés : familles suivant de près la scolarité de leur enfant et demandant conseils et soutiens dans des groupes Facebook, personnes autistes militant sur Twitter... Notre échantillon gagnerait par exemple à être complété par des personnes absentes des réseaux sociaux ou actives au sein des CRA ou d'associations spécialisées³.

Le profil des participant-es à l'enquête est relativement clair : il s'agit de personnes jeunes, âgées à 92 % de moins de 35 ans⁴. Ce sont principalement des femmes (56,5 %), puis des hommes (22,6 %) et des personnes non binaires ou agenres (14,4 %)⁵. Leur trouble du spectre de l'autisme a été mis en évidence par

3. Toutefois, notre enquête a été menée sous la forte contrainte du confinement faisant suite à l'épidémie de Covid-19 : nos moyens d'action étaient donc particulièrement limités...

4. 62 % d'entre elles ont entre 16 et 25 ans, 30 % ont entre 26 et 35 ans, et 8 % ont entre 35 et 65 ans.

5. Ce nombre élevé s'explique probablement par une représentation importante des personnes

un professionnel de santé (68 %) ou par un auto-diagnostic (32 %), le plus souvent à l'âge adulte (87 %) et plus rarement durant l'enfance ou l'adolescence (13 %). Cela doit être pris en compte, puisque la plupart des participant-es ignoraient leur situation d'élève avec TSA pendant leur scolarité. Nuançons toutefois la tardivité de leur diagnostic : la majorité des participant-es ayant moins de 25 ans, l'âge *adulte* de leur diagnostique reste relativement peu avancé — même si un diagnostic durant l'enfance aurait évidemment été préférable... Ces personnes ont pratiquement toutes suivi une scolarité en milieu ordinaire (95,5 %). Si, dans de rares cas, les participant-es ont étudié à distance pendant une partie de leur formation (4,5 %), aucun-e n'a effectué la totalité de son parcours à domicile ou dans un centre spécialisé.

Au cours de leur scolarité au collège, les participant-es ont, pour beaucoup, fait face à des situations proches de celle de Thomas : une majorité (56 %) affirme avoir subi des moqueries durant le cours d'éducation musicale. Ces brimades de la part de camarades étaient souvent liées aux activités vocales, comme le rapporte ce témoignage :

Ils se moquaient parce que je chantais mal et tout bas et j'en avais les larmes aux yeux. Je préférais être noyée dans les voix des camarades de classe mais il m'arrivait de sécher les cours quand je savais que la prof pouvait interroger une personne seule face à la classe. C'était autant de la torture que le sport.

Il est arrivé que ces moqueries soient directement liées aux manifestations de troubles du spectre autistique. Ainsi, pour une personne interrogée, il s'agissait de « rire et imitation exagérée de mon bégaiement, rire et imitation exagérée de mon *flapping* [battement stéréotypique des mains] et de mes balancement ». Une autre rapporte sa « tendance naturelle à fermer les yeux en chantant, ce qui a provoqué des moqueries verbales ». D'autre part, certains déclarent des difficultés motrices survenues dans la pratique de la flûte à bec — instrument qui n'est plus étudié en éducation musicale depuis 2008. Notons enfin que, pour beaucoup de sondé-es ayant subi des moqueries, celles-ci n'étaient pas propres à l'éducation

LGBT+ parmi les personnes avec autisme contactées sur Twitter. D'autre part, 6,5 % des répondants n'ont pas souhaité préciser leur genre.

musicale, mais qu'elles étaient tout de même plus fréquentes dans une discipline faisant appel à la sensibilité des élèves :

J'étais harcelée quotidiennement durant toute la durée de mes années de collège, donc les moqueries que je subissais en cours de musique n'étaient généralement pas spécifiques aux cours de musique ni à leur contenu, les mêmes scènes se répétaient dans les autres cours. Mais il arrivait que mes camarades de classe se servent de mon enthousiasme par rapport à la musique et s'en servent [*sic*] pour se moquer de moi, ou se concertent pour me fixer tous en même temps quand je montrais un peu trop mon appréciation pour ce qui se passait en cours, exprès pour me déstabiliser.

Une grande majorité de répondant·es (76 %) pense avoir vécu les cours de musique différemment des élèves ordinaires. Cette appréhension particulière du cours causerait à la fois des avantages et des inconvénients : tout en présentant des facilités lors de l'apprentissage des chants, les élèves avec TSA seraient défavorisé·es pour les interpréter et pour analyser l'interprétation de leurs pairs.

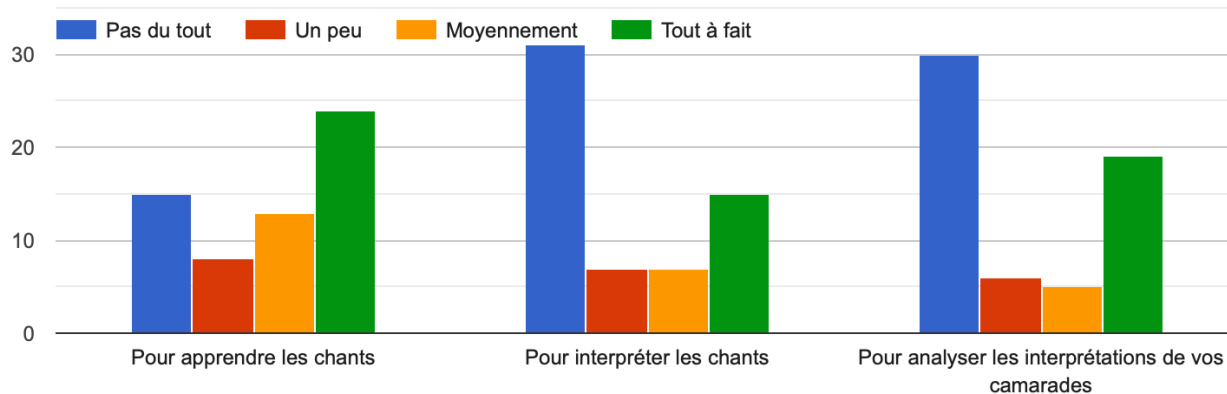


FIG. 2.1 : Répartition des réponses à la question « Du fait de votre TSA, pensez-vous avoir eu des facilités dans les tâches suivantes ? »

Pour autant, si la situation de Thomas a pu présenter des similarités avec celle de certaines personnes interrogées, les profils paraissent extrêmement variés : les sondé·es déclarant ressentir des difficultés d'intonation sont à peine moins nombreux·euses que celles ou ceux déclarant le contraire, et c'est également le cas d'éventuelles difficultés à chanter en rythme (figure 2.2). Comme

Thomas, 21 % des participant·es se sont vu·es reprocher un chant excessivement fort. Toutefois, *a contrario*, 10 % des sondé·es chantaient trop timidement, voire de manière inaudible. Là encore, les éventuelles moqueries des camarades ont pu en être la cause, ce qui met une fois de plus en lumière l'importance primordiale d'instaurer un climat propice à l'épanouissement des personnes avec TSA en cours d'éducation musicale.

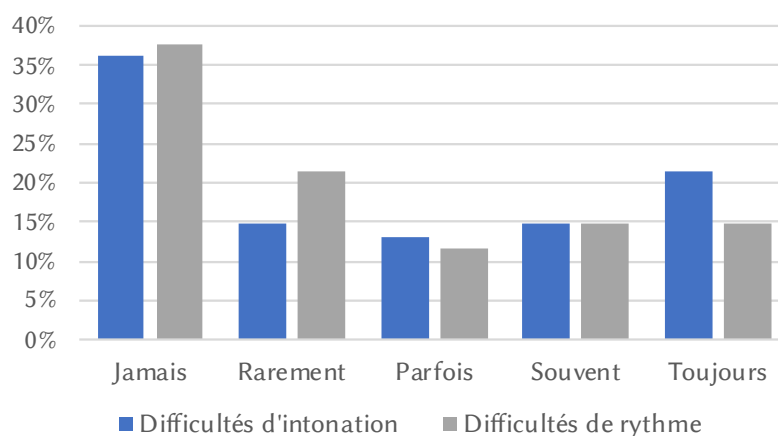


FIG. 2.2 : Éventuelles difficultés lors de l'apprentissage de chants en éducation musicale

2.2 Travail de remédiation

2.2.1 Intégrer par des activités périphériques


La première étape de notre travail de remédiation peut sembler contradictoire, après avoir insisté sur l'importance de prendre en compte le contexte afin de résoudre des problèmes individuels : en effet, nous avons commencé par extraire Thomas de son environnement quotidien, à savoir sa classe. Plus précisément, puisqu'il était inenvisageable de lui faire manquer les cours en classe entière, cet élève a été convié à chaque temps périphérique possible.

En premier lieu, il s'agit des brefs instants en fin de séance, après la sortie de la plupart des élèves et au moment où les derniers rangent leurs affaires. Nous

profitons de ces moments pour faire retravailler à Thomas tel motif mélodique problématique, telle note dont la justesse conditionne l'ensemble de la phrase, tel rythme approximatif... Ce travail, s'apparentant à de l'enseignement particulier, ne peut toutefois pas être généralisé et manque de régularité.


Au mois de décembre, pour un suivi plus individuel et régulier, nous proposons à Thomas d'intégrer la chorale de l'établissement, ce qu'il accepte avec enthousiasme. Il ne s'agit toutefois pas de sa première participation à cette chorale, puisqu'il était venu à quelques séances en début d'année, avant de renoncer face aux remarques de certains de ses camarades. Le groupe rejoint par Thomas est composé d'une quinzaine d'élèves de plusieurs classes de quatrième. Cet effectif réduit, ainsi que la dimension ludique de la chorale, offre un avantage certain : il est possible de travailler dans le détail sans entraver la progression d'une classe. Les exercices d'échauffements vocaux sont ceux dans lesquels la remédiation est la plus aisée. Nous demandons à Thomas – comme à certains de ses camarades – de corriger son souffle, le volume de sa voix, sa posture, de porter attention à une note jouée au piano ou chantée par ses camarades, etc. L'exercice est particulièrement efficace dans deux vocalises hebdomadaires :

(a) Vocalise sur "o"



puis transposition chromatique en changeant la voyelle

(b) Vocalise tirée du film *Frozen*



Na na na hei - a na na hi ja na na hei - a

hei - a na ja no a ha na hei o no a na

FIG. 2.3 : Vocalises parmi celles employées chaque semaine lors des échauffements vocaux de la chorale.

Certains problèmes qui semblaient prépondérants en classe paraissent alors négligeables, voire absents. C'est le cas du volume exagérément fort de la voix : sans même passer par des images, Thomas écoute des camarades et module plus facilement sa voix qu'auparavant. Deux raisons expliquent probablement ceci : d'une part, le contexte est très différent, la chorale n'intégrant aucun élève provocateur encourageant Thomas par un rire complice ou une imitation déplacée. Ici, les choristes sont entièrement impliqués dans le projet musical, si bien que Thomas perd sa posture de perturbateur / amuseur de classe. D'autre part, nous demandons régulièrement à ce nouveau choriste de commencer par écouter silencieusement ses camarades. Si cette étape initiale, nouvelle pour Thomas, le perturbe dans un premier temps, il s'en accommode rapidement et son imitation se fait de plus en plus précise, notamment au niveau du volume de la voix⁶. Cependant, l'amélioration de cette compétence est limitée au seul cadre de la chorale, puisque l'élève se remet à chanter avec une puissance non mesurée dès son retour en classe entière.

Si la chorale permet l'évolution de certains éléments identifiés précédemment, elle a également le mérite de mettre en lumière d'autres points à travailler : par exemple, des difficultés d'intonation font surface, Thomas chantant systématiquement une quarte ou une quinte en-dessous de l'exemple vocal donné. Toutefois, ceci n'est probablement pas lié à son TSA : de nombreux garçons font face à des problèmes similaires au moment de la mue. De surcroît, Thomas chante avec une grande justesse en voix de tête⁷ — même si ce registre vocal ne lui est pas familier. Par conséquent, il semble que cette difficulté d'intonation soit davantage liée à une problématique de phonation qu'à un défaut d'écoute intérieure et de prise de conscience de la hauteur réelle des sons. Un travail d'appropriation de la voix est donc nécessaire.

6. Notons toutefois que cette capacité d'imitation de nuances est loin d'être évidente pour une personne autiste, comme on a pu le voir page 20 : « La parole de l'autiste est aussi inappropriée du point de vue du rythme, de la prosodie ou de la modulation de la voix » (TREVARTHEN, « Autisme et langage », op. cit., p. 218).

7. La voix de tête (ou mécanisme 2) est permise par une phonation avec faible accolement des cordes vocales, contrairement à la voix de poitrine (ou mécanisme 1) qui correspond à la voix parlée. La voix de tête permet la voix légère dans le registre aigu et est particulièrement audible chez les hommes.

L'exemple musical ci-dessous permet de se faire une idée des tessitures dans lesquelles Thomas est à l'aise au cours des exercices vocaux réalisés à la chorale :

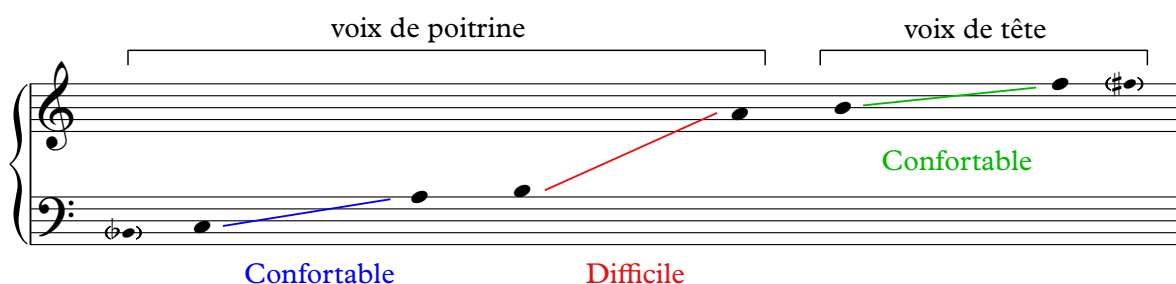


FIG. 2.4 : Tessiture vocale de Thomas.

La chorale est également un temps au cours duquel il est possible de travailler les compétences rythmiques des élèves, et particulièrement celles de Thomas : sur certaines chansons, nous demandons à des élèves d'assurer un accompagnement rythmique à l'aide de percussions diverses. C'est notamment le cas sur la chanson « Comme un homme », issue sur dessin-animé *Mulan*, où les élèves jouent une introduction puis un accompagnement rudimentaire sur le refrain :

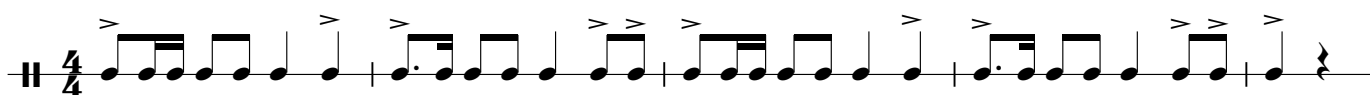


FIG. 2.5 : *Mulan*, « Comme un homme », rythme introductif (arrangement personnel).

Si, lors des premières séances, Thomas rencontrait d'importantes difficultés pour interpréter correctement ce rythme au tambour (pulsation irrégulière, accélération en fin de phrase, accents bousculés), il prend rapidement confiance en lui. Ce rôle particulier, parfois partagé avec un autre choriste, lui tient beaucoup à cœur : il constitue une responsabilité nouvelle qui le motive et le valorise par rapport au groupe. Peu à peu, Thomas prend confiance en lui et réalise qu'il peut être à l'origine de propositions pertinentes au sein d'un ensemble de musiciens.

Enfin, un autre espace permet l'expression progressive des envies et des compétences artistiques de Thomas au sein du collège : les scènes ouvertes. À partir du mois de décembre, nous organisons une fois par mois un concert au cours duquel chaque élève du collège est libre de venir présenter devant ses camarades un morceau de son choix. Toutes les initiatives y sont encouragées, sans limite de répertoire (de Purcell à Sexion d'assaut) ou d'effectif (en groupe, seul-e à l'instrument ou au chant, accompagné-es ou non par le professeur...). Les élèves volontaires pour venir jouer peuvent s'entraîner en salle de musique lors des récréations ou de la pause méridienne. Dès le mois de décembre, ces concerts rencontrent un certain succès au sein du collège.



FIG. 2.6 : Affiche annonçant l'organisation de scènes ouvertes au collège.

À la suite du concert de février auquel il assiste, Thomas nous fait part de sa volonté de se produire lors de la scène ouverte suivante, sans savoir s'il préférerait y chanter ou y jouer de la clarinette⁸. Cette initiative de Thomas nous donne l'occasion de souligner un fait important : malgré les difficultés rencontrées en cours d'éducation musicale — dont il a parfaitement conscience —, cet élève fait preuve d'une appétence développée pour la pratique musicale. Celle-ci peut probablement s'expliquer en partie par le lien singulier qui rapproche le

8. Malheureusement, l'épidémie de Covid-19 a rendu impossible la tenue de ce concert.

développement de la pensée et l'intelligence musicale chez les personnes TSA à haut niveau de fonctionnement, mis en lumière par de nombreuses études :

Le dessin, les mathématiques, la musique en tant que systèmes de signes pouvant se constituer en réseaux de liens associatifs complexes entre des représentations non verbales peuvent provoquer ce mouvement d'ouverture et de mutation de la pensée, d'une manière comparable au langage⁹.

Cette importance de la pratique musicale chez les personnes avec TSA est également perceptible dans notre enquête : 67 % des sondé-es ont appris la musique en dehors du collège, que ce soit en conservatoire ou en école de musique (43 %), en cours particuliers (14 %) ou de manière autodidacte (10 %). Ce taux est bien plus important que celui de la population française dans son ensemble, chez qui la pratique d'un instrument ne dépasse pas 11 % (sauf chez les jeunes de moins de 24 ans, qui déclarent jouer d'un instrument « souvent » ou « de temps en temps » à 25 %)¹⁰. Toujours dans notre enquête, une grande majorité de personnes autistes déclare aimer chanter (70 %), et si 87 % des sondé-es disent chanter lorsqu'ils sont seul-es, il arrive à 9,5 % d'entre elleux de chanter devant des inconnu-es. Enfin, en observant la distribution des instruments pratiqués par ces personnes, le piano semble un peu moins joué par les musiciens avec TSA que par l'ensemble des Français jouant de la musique (30 % dans notre enquête contre 39 % pour l'IFOP¹¹), mais la pratique d'instruments plus *rare*s comme le violon y est plus fréquente (13 % pour les personnes autistes contre 5 % pour l'ensemble des français jouant de la musique¹²).

2.2.2 Valoriser la culture générale et musicale

En dehors de ces temps indispensables de travail vocal, il nous a semblé primordial de valoriser les compétences et connaissances de Thomas au sein de

9. TOUATI, « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme », op. cit., p. 21.

10. IFOP, enquête *Les Français et la musique*, janvier 2017, p. 8. Notons toutefois que cette enquête ne s'intéresse pas aux pratiques vocales mais seulement au jeu d'un instrument. D'autre part, l'âge moyen de notre échantillon contribue probablement à augmenter cet écart.

11. IFOP, enquête *Les Français, la musique et le piano*, juin 2017, p. 9.

12. Ibid.

sa classe. En effet, il était clair que cet élève occupait une place particulière au sein du groupe, à la fois extrêmement impliqué dans les activités, cible de moqueries de la part de ses camarades et avec une attitude potentiellement perturbatrice au cours des apprentissages.

Cette valorisation de la culture personnelle de Thomas n'a pas eu lieu dans les activités de production — sur lesquelles nous nous sommes arrêtés jusqu'à présent —, mais au moment de la partie *Perception* du cours. Dès le mois de septembre, Thomas se fait effectivement remarquer par une participation régulière et pertinente dans les activités d'écoute, mobilisant des références précises pour commenter et analyser des œuvres issues de répertoires variés. Par exemple, au cours de la première séquence centrée sur l'émergence du rock'n'roll, il fait preuve d'une solide connaissance de la musique américaine des années 1950, et notamment de la figure d'Elvis Presley. Lors de la séquence 3 intitulée « Musique et révolution(s) », tandis que la classe étudie l'opéra *La Muette de Portici*, il se lance dans un exposé (non préparé) sur la révolution belge de 1830 — non sans donner au passage quelques caractéristiques de l'opéra au XIX^e siècle.

C'est à la fin du mois de décembre que l'étendue de la culture de Thomas est la plus accusée : pour la dernière séance de l'année, nous proposons un *blind test* (« test à l'aveugle ») à la 4^e D. Chaque élève se voit distribué un polycopié vierge et a pour mission d'identifier quinze extraits sonores de provenances variées¹³ :

- quatre musiques classiques ;
- quatre chansons de rock (au sens large) ;
- quatre musiques de films ;
- un hymne national ;
- un thème de jeu vidéo ;
- une musique popularisée par un mème sur Internet.

Dès le premier extrait diffusé (le thème du film *Les Dents de la mer*), Thomas ne peut réprimer son plaisir de l'avoir reconnu et il crie le titre, donnant ainsi la

13. La liste des œuvres entendues et le polycopié distribué aux élèves sont reproduits en annexe 3, page 63.

réponse à la classe. Nous insistons alors sur l'importance de réaliser cet exercice seul – en rappelant qu'un prix (en chocolat) sera remis à l'élève qui aura le plus grand nombre de bonnes réponses. Tout au long du *blind test*, Thomas s'empresse d'écrire ses réponses et il lutte manifestement contre le désir de s'écrier le titre de l'œuvre à chaque écoute. Cette attitude exaltée décourage quelque peu certains de ses camarades moins avantagés dans cet exercice.

Le résultat de cette évaluation diagnostique déguisée est sans appel : Thomas remporte haut la main le test avec quatorze bonnes réponses sur quinze. Seule la musique de même Internet (*Ievan Polkka*) lui est inconnue, alors que ses camarades davantage familiarisés avec les réseaux sociaux l'ont identifiée aisément. La majorité des élèves a reconnu entre sept et dix extraits, principalement parmi les chansons de rock et les musiques classiques. Les extraits liés au cinéma sont les moins bien identifiés, sauf par Thomas qui déclare écouter quotidiennement de la musique de film. L'utilité de ce *blind test* n'est pas tant de souligner le décalage entre les centres d'intérêt de Thomas et ceux de ses camarades, mais plutôt de s'inscrire dans une démarche de valorisation des connaissances de cet élève. Ce dernier, à l'aise en culture générale et en analyse auditive, trouve dans cet exercice une activité dans laquelle il peut jouer le rôle du bon élève et de l'enthousiaste. À cet égard, notons que les personnes autistes questionnées dans notre enquête faisaient plutôt le choix de la discrétion en cours d'éducation musicale¹⁴...

2.2.3 Accepter les difficultés inéluctables

Toutefois, les activités d'écoute et de culture artistique n'assurent pas nécessairement la réussite d'un élève du profil de Thomas. C'est notamment le cas lorsque les thématiques étudiées tendent vers une forme d'abstraction intellectuelle, ou bien lorsque nous abordons des notions polysémiques. Dans le cas de Thomas, ces difficultés se sont manifestées au cours de la séquence n° 2, portant sur « L'espace en musique ». Au cours de celle-ci, les notions d'écritures verti-

14. À la question « Parmi les "rôles" suivants, lequel adoptiez-vous le plus pendant les cours de musique ? », 54 % des répondant-es optent pour « Le discret », suivi-es par « Le bon élève » (21 %), « Le rêveur » (13 %), « L'enthousiaste » (7 %), « Le rebelle » (3 %) et « L'indifférent » (2 %).

cale ou horizontale (harmonique ou contrapuntique) échappent totalement à cet élève, ainsi que celles qualifiant une certaine nature du temps (temps lisse, pulsé, strié). En classe, Thomas est particulièrement déstabilisé par ces notions, si bien qu'il se replie dans une posture provocatrice et tente à nouveau d'amuser la classe. Par exemple, au cours d'un exercice consistant à représenter schématiquement des événements sonores sur une ligne temporelle (voir ci-dessous)¹⁵, il demande à passer au tableau pour finalement dessiner une figure aléatoire :



FIG. 2.7 : Exemple de représentation schématique d'un temps lisse.

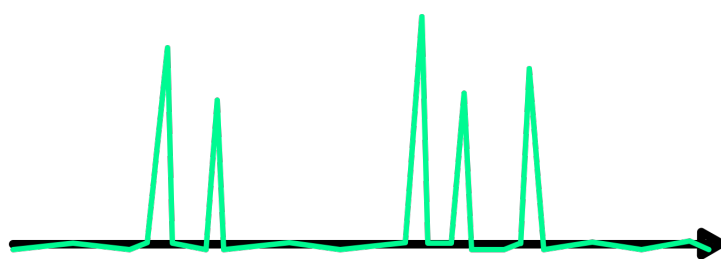


FIG. 2.8 : Représentation schématique attendue (temps strié).

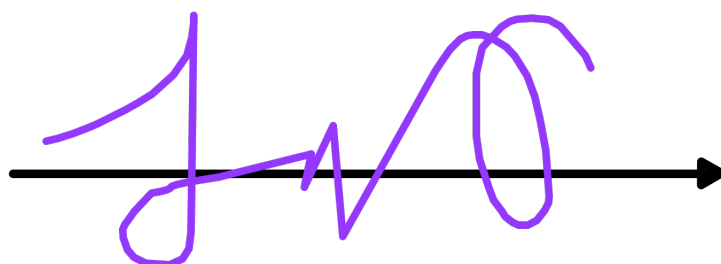


FIG. 2.9 : Représentation schématique du temps strié réalisée par Thomas.

15. Le morceau à représenter était un extrait du *Sacre du printemps* d'Igor Stravinsky, diffusé à plusieurs reprises en classe.

Ce degré d'abstraction dans l'analyse d'un extrait sonore est particulièrement délicat à saisir pour un élève comme Thomas. Pourtant, comme le souligne Bernard Touati, les compétences avancées des personnes autistes à haut niveau de fonctionnement sont particulièrement manifestes « à l'intérieur de constructions logiques ou de systèmes de signes constituant des réseaux associatifs complexes tels que les mathématiques ou la musique¹⁶. » Il semble que le problème rencontré par Thomas soit tout autre : dans cet exercice, nous lui avons demandé de conformer sa représentation mentale d'un extrait musical à un schéma normalisant. En d'autres termes, nous avons attendu de lui qu'il repense sa perception d'un phénomène abstrait — une perception évidemment subjective — pour la faire entrer dans des normes prédéfinies et pensées pour la compréhension des élèves ordinaires. Or, la perception de la musique par des sujets hypersensibles doit être prise en considération dans sa singularité :

Leur construction musicale — de fait leur représentation de la musique — n'a donc peut-être rien à voir avec la nôtre. C'est pourquoi il est important de savoir leur faire confiance et de les laisser construire leur musique « comme ils l'entendent » à partir d'éléments que nous leur apportons. Aussi, n'hésitons pas à avancer pas à pas dans l'exploration des différents contenus de la musique qu'ils intégreront « à leur niveau » à force de les croiser et recroiser en s'inscrivant dans des démarches d'écoute aussi diversifiées soient-elles : écoute intuitive, empathique, analytique¹⁷...

En outre, la séquence n° 2 a été l'occasion d'observer une autre difficulté rencontrée par des élèves avec autisme : la nécessité de tout décrire avec exactitude, couplée à l'incapacité de comprendre des termes polysémiques. Ainsi, en préambule de cette séquence, chaque élève devait trouver trois termes en lien avec « musique et espace ». Pour Thomas, un seul mot était envisageable : *silence*. En effet, puisque le son ne peut se propager dans le vide, il demeurerait impossible de concilier la musique et l'espace. À ce stade du travail, aucun autre sens du mot *espace* ne pouvait être admis par l'élève (ni l'espace acoustique d'une salle

16. TOUATI, « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme », op. cit., p. 8.

17. Magali VIALLEFOND. « Construire et reconstruire en musique pour des élèves avec autisme ». In : *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion*. Sous la dir. de Jean-Louis ADRIEN, Ghislain MAGEROTTE et Christine PHILIP. Paris : Dunod, 2012, p. 228.

de concert, ni l'espace stellaire tel qu'il est couramment représenté au cinéma, et encore moins l'espace mental dans lequel se déploie la musique pour un-e compositeur-riche). Cette importance donnée à la description exacte à l'aide de termes explicites est soulignée par de nombreux travaux : « dans la manière de parler des jeunes autistes on observe toujours la tendance à la description "exacte" du monde, l'exposition simple et systématique sans aucune marge d'interprétation, sans que les affects ou l'émotion ne viennent parasiter l'effort de pensée¹⁸ ».

En omettant cette situation, le souci irrépressible de l'exactitude semble avoir relativement peu posé problème à Thomas dans les activités d'écoute et de culture du cours d'éducation musicale. Cependant, il a pu arriver que ce soit le cas pendant la pratique vocale, principalement lorsqu'il était fatigué, comme les veilles de vacances :

Vendredi 7 février — Séquence 2 — séance 4

Jour des vacances. Thomas est très agité. À la chorale, il crie et s'agite sans arrêt. Nombreux bavardages et nécessité de répéter les consignes. Nous effectuons un travail sur le son du chœur qui semble le dépasser complètement.

En classe, il crie à nouveau et Sammy semble vouloir faire pareil pour amuser la classe. Pour autant, Thomas obéit lorsqu'on lui demande d'écouter les autres sans chanter et nous pouvons avancer sur l'apprentissage du projet musical, un arrangement de *La petite fugue* de Maxime Leforestier.

Un point de blocage survient lorsque nous abordons la phrase qui termine le refrain « La fugue d'autrefois qu'on jouait tous les trois ». Thomas signale que cette phrase n'est pas correcte et qu'il faudrait dire « que l'on jouait ». Malgré nos explications, il refuse de chanter la phrase originelle, et se retrouve donc avec une syllabe importune le décalant dans les paroles.

18. TOUATI, « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme », op. cit., p. 19-20.

L'élision de la consonne euphonique semble ici contraire à ce qui a été appris à Thomas : elle cause une consonance proche du mot *con*, et doit donc être évitée à tout prix. Toutefois, cette modification du texte demandée par l'élève n'est pas possible dans le cas d'un chanson extrêmement syllabique : elle provoque une prosodie inappropriée et un décalage des derniers mots.

Version originale



mais on l'ai - mait quand mê-me, la fu - gue d'au tre-fois qu'on jou-ait tous les trois

Version chantée par Thomas



mais on l'ai - mait quand mê- me, la fu - gue d'au-tre-fois que l'on jou-ait tous les

FIG. 2.10 : Modification de la prosodie effectuée par Thomas dans *La petite fugue*.

Après en avoir parlé à l'élève en fin de séance et face à ce qui pourrait passer pour de l'intransigeance, nous sommes parvenus à lui faire accepter un compromis : celui de contracter « que l'on » en une syllabe (« qu'l'on »). Ces expériences montrent que l'accueil d'un-e élève autiste dans un milieu ordinaire n'est possible qu'en gardant à l'esprit les possibilités et les limites imposées par son handicap, ainsi que les adaptations nécessaires qui en découlent.

2.3 Résultats

2.3.1 Au niveau individuel : l'évolution de Thomas

En l'espace de quelques mois, Thomas a eu l'occasion d'évoluer à de nombreux égards : évolution dans son rapport au groupe, évolution dans sa position d'apprenant, évolution dans son lien avec les arts et la culture. Toutefois, il semble que ses principaux progrès se situent dans son rapport à lui-même, et notamment à sa voix chantée.

En effet, après de nombreuses séances de travail en classe et à la chorale, une amélioration de la qualité du chant est notable. Si Thomas a toujours beaucoup de mal à chanter à la bonne hauteur sans une indispensable étape de placement vocal, ses capacités d'imitation sont en constants progrès. Son assise rythmique est de plus en plus stable et il veille à ne plus accélérer en fin de phrase. Le principal problème que nous rencontrions en début d'année, à savoir l'absence de modulation du volume et une voix plus proche du crié que du chanté, ne se manifeste plus que dans des moments particuliers de fatigue et d'inattention, ou quelquefois en début de séance. Par-dessus tout, Thomas est capable d'entendre les conseils qui lui sont donnés et les applique avec sérieux. Ceci s'explique probablement par deux facteurs essentiels : d'une part, les contextes dans lesquels il est amené à chanter (la classe et la chorale) sont clairement dirigés vers un projet musical, avec une visée artistique manifeste. Là où Thomas ne voyait qu'un cadre inhabituel et déstabilisant, il voit maintenant un espace ritualisé où les conseils qui sont apportés entrent dans une dynamique de production musicale, avec des habitudes de travail évidentes. D'autre part, le lien de confiance entre l'élève et le professeur est plus intense en fin d'année scolaire qu'en septembre — chose peu surprenante, certes, mais qui explique probablement en partie l'évolution de la manière avec laquelle cet élève perçoit et met en application nos conseils.

En outre, Thomas semble avoir compris la pertinence d'un apprentissage par imitation et l'importance d'une écoute attentive du modèle donné. Alors que certains auteurs suggèrent la médiocre qualité d'écoute des enfants avec TSA¹⁹, nous observons maintenant une bonne réceptivité à ce mode d'apprentissage. Cette prévalence de l'imitation dans le processus d'apprentissage des jeunes autistes a d'ailleurs été mis en évidence par certaines recherches :

Les enfants autistes trouvent attrayantes les réponses par imitation, elles peuvent agir comme une passerelle vers un jeu en collaboration ou vers une communication et également améliorer l'accès au langage de l'enfant²⁰.

19. « Les enfants autistes sont notoirement des personnes qui écoutent médiocrement (!) [sic] : en fait, on pense même souvent qu'ils sont sourds. » (Anne ALVAREZ. « Trouver la bonne longueur d'ondes : les outils de communication avec les enfants autistes ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Trad. par Caroline CARIMANTRAN. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 240).

20. TREVARTHEN, « Autisme et langage », op. cit., p. 236.

Au regard de l'évolution de Thomas au cours de cette année, nos recherches tendent également à confirmer que les activités et apprentissages peuvent représenter un intérêt non négligeable dans le processus de socialisation — cela reste un bien grand mot — des personnes avec TSA. En effet, même si la stratégie de notre élève a souvent été de faire abstraction de ses camarades, il a progressivement réussi à tenir compte de leur investissement dans les projets artistiques et à collaborer avec elleux. Ne pas couvrir leur voix, les accompagner avec une percussion, échanger dans le cadre d'une réalisation collective... constituent autant de marqueurs forts dans le parcours social de Thomas. Nous rejoignons ainsi totalement Christine Philip lorsqu'elle écrit :

Dans la mesure où ce syndrome autistique se caractérise par des troubles des interactions sociales, cette caractéristique doit être prise en compte par l'enseignant s'il veut aider cet enfant à entrer dans les apprentissages scolaires. Si les élèves ordinaires apprennent en groupe et par le groupe [...], pour ces élèves particuliers le groupe ne saurait constituer un point de départ. Ce qui ne signifie pas qu'il est exclu. Le groupe et les interactions dans le groupe constituent plutôt un objectif à atteindre avec ces élèves²¹.

2.3.2 Au niveau collectif : une classe transformée

L'évolution d'un groupe incluant un-e élève avec TSA est certainement le point sur lequel beaucoup reste à écrire. Nos observations montrent pourtant que les stratégies de différenciation et d'inclusion d'élèves en situation de handicap représente des opportunités dont sait s'emparer la classe dans son ensemble et qui ouvrent des perspectives fructueuses.

C'est notamment le cas de la mise en place d'un enseignement dont les objectifs sont clairs et explicites. Une telle organisation de l'apprentissage est, certes, recommandée avec une classe ordinaire, mais elle devient incontournable avec l'inclusion d'un-e ou plusieurs élèves avec TSA. Les séances doivent ainsi être organisées avec précision et jalonnées d'objectifs. Ceux-ci peuvent être simples (« Je reproduis avec précision le rythme frappé par le professeur. ») ou

21. PHILIP, « Le Recours Aux Méthodes Pour Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED », op. cit., p. 168.

plus complexes, auquel cas il faudra éventuellement les subdiviser. Ainsi, l'objectif « Présenter une œuvre musicale révolutionnaire à la classe » inclura différents objectifs intermédiaires, à l'instar de « Je choisis une œuvre qui me semble révolutionnaire », « Je prépare un court extrait musical à faire écouter », etc. À tout instant, l'élève doit être en mesure de savoir dans quelle démarche s'inscrit ce qu'il fait et pourquoi il le fait²².

Pour les élèves avec autisme ce point constitue pour nous la clef de la bonne marche de l'activité. [...] L'élève avec autisme peut nous déconcerter par ses productions ou son manque de production. Il peut nous faire dévier, chavirer, nous faire perdre le fil de notre action. Avec un objectif de travail tout change. Nous avons un guide qui nous permet de rebondir musicalement : nous pouvons ainsi donner forme à ce qui se passe, prendre une direction, garder le cap et construire quelque chose de cohérent sur lequel nous pouvons mettre des mots²³.

Dans le cas de notre classe, l'inclusion d'un élève avec autisme a nécessité la mise en place d'un dispositif spécifique, mais celui-ci s'est rapidement rendu utile à plusieurs de ses camarades. Lors d'une discussion informelle en fin de séance avec certains élèves de 4^e D, ceux-ci nous ont exprimé leur attachement à l'affichage de objectifs au tableau. C'est notamment le cas d'un élève dyslexique bénéficiant d'un PAP qui nous a indiqué se référer très régulièrement à ces objectifs pour ne pas se sentir perdu pendant le cours²⁴. Par conséquent, les adaptations imposées par la présence de Thomas se sont rendues non seulement utiles, mais indispensables pour plusieurs élèves de la classe.

D'autre part, ces quelques mois de travail ont été l'occasion d'observer une évolution extrêmement positive du climat de cette classe. Au début de l'année, il s'agissait d'un groupe dissipé, composé d'élèves cherchant à s'amuser et à se distraire. Les séances étaient fréquemment interrompues par des interventions indésirables d'élèves se moquant ou se critiquant les uns les autres. Thomas n'était

22. Cette clarté des objectifs reste valable pour des temps où l'enseignement se fait plus *descendant* (voire magistral) : « J'écoute le professeur en retenant et en écrivant sur ma feuille les mots qui me semblent importants pour bien les retenir. »

23. VIALLEFOND, « Construire et reconstruire en musique pour des élèves avec autisme », op. cit., p. 225.

24. Dans notre enquête, le sentiment d'être perdu est largement partagé par les sondés : 52,5 % d'entre eux affirment l'avoir ressenti pendant leurs cours d'éducation musicale.

ni le seul à subir des moqueries, ni le seul à perturber le cours en parlant à tort et à travers. Il s'agissait donc d'une classe agitée dans des dispositions ne permettant pas de travailler sereinement. Pour améliorer la situation et installer une ambiance à la fois agréable et studieuse, il était nécessaire d'intégrer Thomas – avec les forces et les faiblesses inhérentes à son handicap – au processus de remédiation :

1. Valoriser sa culture personnelle, légèrement en décalage avec celle de ses camarades, en leur montrant qu'une collaboration efficace permettait de cumuler des *forces* complémentaires ;
2. Multiplier les occasions de travailler en groupes de tailles variables, allant du duo (pour un travail de recherche, par exemple) à un ensemble de dix élèves (pour l'arrangement d'un projet musical) ;
3. Insister sur l'importance de l'entraide entre pairs, notamment au moment des activités d'écoute et évaluations diagnostiques ;
4. Se montrer intransigeant sur le sérieux de l'apprentissage des chants et sur l'attention portée par chaque élève aux remarques adressées à ses camarades, et notamment à Thomas. Ainsi, en écoutant les conseils prodigués à cet élève, la classe a lentement évolué d'une posture de moquerie et d'humiliation vers une posture d'empathie et de solidarité.

Peu à peu, une majorité d'élève semble s'être investie dans les projets d'interprétation et de création avec la conscience d'appartenir à un groupe soudé. Cela a notamment été le cas d'Amir, un élève décrit comme extrêmement perturbateur, manipulateur, voire pervers par des membres de l'équipe éducative. Après deux années très difficiles au cours desquelles il avait fait l'objet de deux conseils éducatifs (l'un deux ayant conduit à une exclusion d'une semaine), Amir débutait l'année avec une attitude déplacée, auteur de nombreuses remarques désagréables et de quolibets adressés à Thomas. Placé volontairement à côté de ce dernier, Amir a peu à peu amélioré son comportement. Les moqueries ont évolué pour devenir des observations, puis des conseils. À partir du mois de février, cet élève demandait même à expliquer les consignes lorsqu'elles échappaient à

Thomas, puis il a fini par le faire par habitude, en lui parlant à voix basse. En quelques mois, nous avons ainsi assisté à la mutation spectaculaire d'un élève décrit comme toxique en une personne bienveillante et soucieuse de la situation particulière de son camarade.

À travers l'évolution du climat de classe comme avec les exemples cités précédemment, il est possible de voir qu'un élève avec autisme placé au cœur des apprentissages peut représenter un vecteur de progrès pour l'ensemble d'un groupe. Si des aménagements sont indispensables, ceux-ci ne doivent pas se réduire à une *pédagogie à part*, mais bel et bien constituer une méthode dont les diffractions se concrétisent à plusieurs échelles, au bénéfice d'un large éventail de profils d'élèves.

Reste à se poser une question : s'agit-il de savoir-faire spécifiques qui ne sont valables que pour ces élèves ou bien peuvent-ils aussi bénéficier à d'autres élèves ? Nous pensons en effet que ces outils et méthodes peuvent aussi s'appliquer à d'autres publics, à condition de les adapter, ce qui est tout le contraire d'une application aveugle et mécanique²⁵.

25. PHILIP, « Le Recours Aux Méthodes Pour Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED », op. cit., p. 191.

Conclusion

Il est difficile de clore en si peu de pages un sujet aussi vaste que celui qui nous occupe. De nombreuses zones d'ombre subsistent, et il nous semble que cette recherche en appelle d'autres. Toutefois, plusieurs éléments ont été mis en évidence et doivent être soulignés : l'intégration d'un·e élève avec autisme en milieu ordinaire est une situation complexe qui peut être source d'angoisse pour de nombreux·euses enseignant·es. Les troubles du spectre autistique peuvent se manifester à travers une grande variété de situations qui constituent autant de possibilités de dérouter une séance et d'emmener une classe vers l'imprévu. Pour autant, et même si l'État français a longtemps différé l'inclusion de personnes avec TSA, des stratégies sont aujourd'hui pensées et des dispositifs peuvent être mis en place. Dans un certain nombre de cas, l'Éducation nationale et des structures telles que les MDPH collaborent pour adapter le parcours de formation, par exemple en assurant le soutien de l'élève par un·e AESH. Dans d'autres cas encore nombreux, l'autisme n'est pas dépisté — il le sera peut-être à l'âge adulte — ou il n'est pas considéré au titre de handicap. La réelle difficulté d'adaptation est alors celle d'une institution mise face à l'unicité de chaque élève avec autisme.

Ces données ont pu être analysée au regard d'un exemple précis : celui de Thomas, élève en classe de quatrième présentant les caractéristiques d'un autisme à *haut niveau de fonctionnement*. Ce handicap a causé de réelles difficultés de socialisation et était à l'origine d'une situation de grand inconfort en cours d'éducation musicale. Pour autant, un travail à plusieurs niveaux a permis à cet élève de progresser dans de nombreux domaines, tant sur le plan musical que social. En outre, l'intégration de Thomas a nécessité un travail sur les rapports entre les élèves et sur le climat de la classe. En adaptant les méthodes liées au

handicap de Thomas et en allant dans le sens d'une réelle inclusion, nous avons pu constater une nette évolution de l'ensemble des élèves. Ceci confirme tant la place centrale d'un·e élève autiste en milieu ordinaire que l'inéluctabilité de penser l'autisme au regard d'une situation globale dépassant le seul individu en situation de handicap.

Les savoir-faire, les connaissances et les compétences de Thomas prouvent également qu'il serait inapproprié de considérer que l'intégration d'un·e élève autiste relèverait de méthodes absolues. Comme le rappellent Laurent Danon-Boileau et Mary-Annick Morel, « les traits du discours autistiques sont loin d'être aussi caricaturaux que certaines descriptions tendraient à le laisser penser²⁶ », et il existe autant de situations d'enseignement que de profils d'élèves avec TSA. Plus encore dans une discipline artistique faisant appel à la sensibilité et à la subjectivité de chacun, l'enseignant·e doit s'attendre à des réactions variées, à l'instar de celles des jeunes enfants encadré·es par Magali Viallefond :

Dans ce cadre [d'apprentissage d'une chanson], chaque élève s'inscrit comme il le peut dans ce chant ; les élèves avec autisme agissent avec les moyens du bord ; alors que certains chantent, d'autres restent silencieux ou produisent des petits sons vocaux, des bruits de bouche, des mouvements corporels, voire des interventions instrumentales²⁷.

En ce sens, les limites de notre travail doivent être signalées : nous considérons l'autisme à la lumière d'une classe de cycle 4 et tout particulièrement d'un unique élève, Thomas. Les troubles autistiques de celui-ci restent relativement légers et, mis à part quelques stéréotypies, un rapport parfois délicat aux autres et un souci très avancé de l'exactitude, ils ne présentent pas le caractère insurmontable de crises auxquelles sont quelquefois confrontés parents et accompagnateur·rices d'enfants autistes. Par conséquent, le présent travail n'a nullement vocation à servir de *mode d'emploi* de l'intégration en cours d'éducation musicale.

26. Laurent DANON-BOILEAU et Mary-Annick MOREL. « Approche linguistique du discours autistique : quelques remarques ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 340.

27. VIALLEFOND, « Construire et reconstruire en musique pour des élèves avec autisme », op. cit., p. 226-227.

Enfin, puisque ce mémoire comporte une dimension formative importante, nous ne pouvons pas conclure sans évoquer l'indispensable formation des agents, qu'ils fassent partie du corps enseignant ou non. Les handicaps, et l'autisme tout particulièrement, restent des sujets totalement absents des formations initiales. Leur découverte ne se fait trop souvent qu'au moment d'une confrontation avec des individus en situation de handicap, et trop d'enseignant-es apprennent à les « gérer » — puisque telle est l'expression consacrée — au jour le jour.

Ainsi les seuls professionnels reconnus comme « compétents » dans ce texte, ceux qui sont nommés les « experts », sont les professionnels du médico-social. Les enseignants, quant à eux, ne sont pas considérés comme ayant à acquérir des compétences par une formation. Ils ont seulement besoin de « soutien » et d'« écoute » de la part de professionnels compétents²⁸.

Qu'ils soient issus du milieu associatif, universitaire ou médical, de nombreux acteurs sont formés et leur engagement témoigne d'une volonté de partager leurs savoirs avec d'actuels ou de futurs enseignant-es. Le soutien des élèves avec autisme par des AESH formé-es est certes indispensable, mais il ne saurait se passer d'une réelle formation des enseignant-es à ces problématiques actuelles et particulièrement centrales dans des disciplines artistiques.

28. PHILIP, « Le Recours Aux Méthodes Pour Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED », op. cit., p. 168-169.

Références

1 Bibliographie

1.1 Livres

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-V : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Trad. par Marc-Antoine CROCQ et Julien Daniel GUELF. Édition originale en 2013. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson, 2016. 1114 p.
- BIGAND, Emmanuel. *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Paris : Belin, 2018. 205 p.
- GARNIER, Philippe. *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme*. Canopé éditions, 2018. 193 p.
- GEBEL, Julie. *Musicothérapie et intégration scolaire*. Parempuyre : Éditions du Non Verbal, 2010. 88 p.
- HOCHMANN, Jacques. *Histoire de l'autisme : de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement*. Paris : Odile Jacob, 2009. 528 p.
- INGOLD, Tim. *L'anthropologie comme éducation*. Avec la coll. d'Yves CITTON. Trad. par Maryline PINTON. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018. 121 p.
- LENFANT, Anne Yvonne et Catherine LEROY-DEPIERE. *Autisme : l'accès aux apprentissages : pour une pédagogie du lien*. Paris : Dunod, 2011. 180 p.
- POIRIER, Nathalie et Catherine KOZMINSKI. *Accompagner un enfant autiste : guide pour les parents et les intervenants*. Québec : Presses de l'Université Laval, 2011. 163 p.

- ROGÉ, Bernadette. *Autisme, comprendre et agir : santé, éducation, insertion*. 3e édition. Paris : Dunod, 2016. 250 p.
- ROSA, Hartmut. *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. Trad. par Sacha ZILBERFARB et Sarah RAQUILLET. Paris : La Découverte, 2018. 535 p.
- SACKS, Oliver. *Musicophilia : la musique, le cerveau et nous*. Trad. par Christian CLER. Paris : Points, 2014. 503 p.

1.2 Chapitres d'ouvrages collectifs

- ALVAREZ, Anne. « Trouver la bonne longueur d'ondes : les outils de communication avec les enfants autistes ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Trad. par Caroline CARIMANTRAN. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 239-260.
- CLÉMENT, Céline, Ghislain MAGEROTTE et Annie PAQUET. « Scolarisation Des Élèves Avec Autisme En Milieu Ordinaire ». In : *Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED : Vers l'inclusion*. Sous la dir. de Jean-Louis ADRIEN, Ghislain MAGEROTTE et Christine PHILIP. Paris : Dunod, 2012, p. 92-110.
- DANON-BOILEAU, Laurent et Mary-Annick MOREL. « Approche linguistique du discours autistique : quelques remarques ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 335-340.
- PHILIP, Christine. « Le Recours Aux Méthodes Pour Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED ». In : *Scolariser Des Élèves Avec Autisme et TED : Vers l'inclusion*. Sous la dir. de Jean-Louis ADRIEN, Ghislain MAGEROTTE et Christine PHILIP. Paris : Dunod, 2012, p. 166-193.
- TOUATI, Bernard. « Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Bernard TOUATI. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 5-37.
- TREVARTHEN, Colwyn. « Autisme et langage ». In : *Langage, voix et parole dans l'autisme*. Sous la dir. de Fabien JOLY, Marie-Christine LAZNIK-PENOT et Ber-

nard TOUATI. Trad. par Caroline CARIMANTRAN. Paris : Presses universitaires de France, 2007, p. 217-237.

VIALLEFOND, Magali. « Construire et reconstruire en musique pour des élèves avec autisme ». In : *Scolariser des élèves avec autisme et TED : vers l'inclusion*. Sous la dir. de Jean-Louis ADRIEN, Ghislain MAGEROTTE et Christine PHILIP. Paris : Dunod, 2012, p. 221-231.

1.3 Articles

BOLDUC, Jonathan et Mélanie EVRARD. « L'éducation musicale : un outil créatif pour soutenir les interactions sociales chez un enfant autiste d'âge préscolaire ». In : *Revue canadienne de l'éducation* 41.1 (2018), p. 44-68.

SCHÖN, Daniele, Céline HIDALGO et Barbara TILLMANN. « Stimuler le langage par la musique ». In : *Cerveau & Psycho* 63 (mai 2014), p. 36-41.

2 Documents audiovisuels

2.1 Conférences

GIROUX, François. « Tendre vers les sons aux marges de la forme scolaire ». L'esprit musicien et la forme scolaire (Arsenal, Metz). 14 jan. 2020.

SCHÖN, Daniele. « La plasticité cérébrale » (Amphithéâtre de l'Olivier, Marseille). 3 avr. 2018. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=rDLQDEG5B4Q>.

— « Les effets de la musique sur le cerveau ». Musique, plasticité du cerveau et apprentissages (Cité de la musique, Marseille). 7 juin 2018. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=wjUji6ce-FM> (visité le 28/01/2020).

2.2 Podcasts

PSYKOCOUC. *Trouble du spectre de l'autisme*. URL : <https://www.youtube.com/watch?v=AJNN4NcvyBg> (visité le 10/04/2020).

Annexes

1 – Évaluation du projet musical de la séquence 1	55
2 – Modèle du questionnaire <i>Autisme et éducation musicale</i>	57
3 – <i>Blind test</i> de Noël	63

Annexe 1

Grille d'évaluation du projet musical de la séquence 1

Le document présenté page suivante a été distribué à chaque groupe de 4^e D afin d'évaluer le projet musical de la séquence n° 1, le chant sénégalais « Bam-bali ».

Chaque groupe, dont la constitution paritaire était imposée, rassemblait cinq ou six élèves. Les élèves préparaient leur travail comme suit :

- Répartition des rôles au sein du groupe : une clave, deux djembés, deux ou trois chanteur·euses ;
- Préparation d'un ostinato rythmique simple aux claves et aux djembés ;
- Révision du chant et travail de répétition, d'abord sans les percussions puis avec.

Le jour de l'évaluation du projet musical, chaque groupe a eu la possibilité de présenter deux fois sa création à la classe : d'abord pour s'entraîner, puis en *interprétation notée*. À la suite de ce passage, les membres du groupe se réunissaient pour s'autoévaluer et remplir la dernière ligne du tableau (*impression générale* : identification des élèves moteurs, estimation de l'efficacité du travail et de la qualité du résultat).

Annexe 2

Modèle du questionnaire *Autisme et éducation musicale*

L'enquête ci-dessous a été envoyée à des personnes avec troubles du spectre autistique, des parents et des accompagnateurs, suivant le protocole détaillé dans le corps du mémoire.

* * *

Dans le cadre de mon master 2 MEEF d'Éducation musicale, je mène une enquête auprès de personnes avec TSA (troubles du spectre autistique). Cette enquête se compose de questions portant sur leur parcours au collège, leur rapport à l'éducation musicale, et sur leur profil culturel.

Les réponses sont récoltées anonymement et feront l'objet d'une analyse détaillée dans mon mémoire.

Je vous remercie d'y répondre avec sincérité et franchise. N'hésitez pas à me contacter pour d'éventuelles remarques à l'adresse suivante :

jason.julliot@gmail.com

Durée du questionnaire : 5 à 10 minutes

Vous souvenez-vous avoir suivi des cours d'éducation musicale au collège ?

Oui

Non

Si la réponse est non, vous pouvez directement passer à la section *Profil culturel*.

Parcours en collège

Lors des cours de musique au collège, appreniez-vous des chants ?

Oui

Non

Votre professeur vous faisait-il chanter...

- Seul face à la classe
- Par petits groupes (quelques élèves à la fois)
- Seulement en classe entière
- Autre :

Pendant ces cours, avez-vous ressenti des difficultés à chanter la mélodie ?

Jamais ○ ○ ○ ○ ○ **À chaque fois**

Avez-vous ressenti des difficultés à chanter en rythme ?

Jamais ○ ○ ○ ○ ○ **À chaque fois**

Vous a-t-on déjà reproché de chanter « trop fort » ?

- Oui
- Non
- Autre :

Au contraire, du fait de votre TSA, pensez-vous avoir eu des facilités...

	Pas du tout	Un peu	Moyennement	Tout à fait
Pour apprendre les chants	○	○	○	○
Pour interpréter les chants	○	○	○	○
Pour analyser les interprétations de vos camarades	○	○	○	○

Les questions qui suivent portent sur votre rapport à vos camarades pendant les activités de chant.

Avez-vous parfois eu l'impression d'être perdu-e dans le groupe de chanteurs ?

Jamais À chaque fois

Pensez-vous avoir vécu les cours de musique différemment de vos camarades à cause de votre TSA ?

- Oui
- Non

Avez-vous parfois subi des moqueries de la part de vos camarades ?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous nous dire comment se manifestaient ces moqueries et quelle était votre réaction ?

.....

Parmi les rôles suivants, lequel adoptiez-vous le plus pendant les cours de musique ?

- Le bon élève
- L'enthousiaste
- Le discret
- L'amuseur
- Le rebelle
- Le rêveur
- L'indifférent
- Autre :

Profil culturel

En dehors du collège, avez-vous suivi des cours de musique ?

- Oui, en conservatoire ou en école de musique
- Oui, en cours particuliers
- Non, mais je suis autodidacte
- Non, jamais

Jouez-vous d'un instrument ? Si oui, lequel ?

.....

Écoutez-vous de la musique ?

Jamais **Tout le temps**

Aimez-vous chanter ? La question n'est pas « Aimez-vous votre voix ? », mais bien « Aimez-vous chanter ? »

Pas du tout **Beaucoup**

Aujourd'hui, vous arrive-t-il de chanter ?

- Lorsque vous êtes seul-e
- Devant des proches
- Devant des inconnu-es
- Jamais

Questions personnelles

Vous êtes...

- Une femme
- Un homme
- Je ne souhaite pas le préciser
- Autre :

Vous avez... [Liste de choix déroulante : « Moins de 16 ans (ou actuellement au collège) » ; « 16 – 25 ans » ; « 26 – 35 ans » ; « 36 – 45 ans » ; « 46 – 55 ans » ; « 56 – 65 ans » ; « Plus de 65 ans ».]

Votre TSA a été mis en évidence...

- Par un professionnel de santé, durant l'enfance ou l'adolescence
- Par un professionnel de santé, à l'âge adulte
- Par un auto-diagnostic
- Autre :

Êtes-vous atteint du syndrome d'Asperger ? NB : Cette question a finalement été retirée à un stade plus avancé du questionnaire, le « syndrome d'Asperger » n'ayant aucun sens dans la classification établie par le DSM-V.

- Oui
- Non
- Je ne sais pas
- Autre :

Vous avez suivi une scolarité

- En collège public
- En collège privé

À domicile

Autre :

Souhaitez-vous ajouter un commentaire ?

.....

Merci de votre participation ! Elle me sera d'une grande aide dans mon travail.

Annexe 3

Blind test de Noël

Le document présenté page suivante a été distribué à élève de 4^e D au cours du *blind test* effectué à la fin du mois de décembre. Chaque case correctement complétée rapportait 1 point.

Les extraits diffusés étaient constitués d'une vingtaine de secondes significatives des œuvres suivantes :

1. Antonio VIVALDI, *Les Quatre Saisons*, « L'Été », III. *Presto*, 1725.
2. John WILLIAMS, *Jaws*, « Main Title and First Victim », 1974.
3. Alexandr ALEXANDROV, Hymne de l'Union soviétique, 1939.
4. The Beatles, *Help!*, « Yesterday », 1965.
5. Richard WAGNER, *Die Walküre*, prélude de l'acte III, 1870.
6. « Ievan polkka », chanson traditionnelle finlandaise popularisée par un mème sur Internet.
7. Johannes BRAHMS, *Danse hongroise* n° 5, 1869.
8. Elvis PRESLEY, « Love Me Tender », 1956.
9. Ludwig VAN BEETHOVEN, Symphonie n° 5 en *do* mineur, I. *Allegro con brio*, 1808.
10. Macklemore et Ryan LEWIS, *The Heist*, « Thrift Shop », 2012.
11. « La Carioca », chanson tirée du film *La Cité de la peur*, 1994.
12. Ramin DJAWADI, *Game of Thrones*, « Light of the Seven », 2016.
13. *Korobeïniki*, thème sonore du jeu *Tetris* (version Game Boy), 1989.
14. Ennio MORRICONE, *Il buono, il brutto, il cattivo*, thème principal, 1966.
15. Mickael JACKSON, *Thriller*, « Thriller », 1982.



Blind test musical

N°	Compositeur	Œuvre	Période / genre
	<i>René la Taupe</i>	<i>Mignon, Mignon</i>	<i>Variété</i>
01			
02			
03			
04			
05			
06			
07			
08			
09			
10			
11			
12			
13			
14			
15			

Barème : un point par case.

TOTAL : / 45

Table des abréviations

AESH Accompagnant·trice des élèves en situation de handicap

AHN Autisme à haut niveau de fonctionnement (anciennement Asperger)

AVS Auxiliaire de vie scolaire (voir AESH)

CDAPH Commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées

CRA Centre de ressources autisme

dir. Directeur·rice

DREES Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques

chap. Chapitre·s

EPE Équipe pluridisciplinaire d'évaluation

ibid. *Ibidem*

MDPH Maison départementale des personnes handicapées

op. cit. *Opus citatum*

PAP Plan d'accompagnement personnalisé

PPS Projet personnalisé de scolarisation

TED Troubles envahissants du développement

TSA Troubles du spectre de l'autisme

UEMA Unité d'enseignement en maternelle autisme

ULIS Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Table des figures

1.1	Michel BERGER, <i>Starmania</i> , « Quand on arrive en ville », premières mesures du refrain.	9
1.2	« Bambali », chant traditionnel sénégalais, premières mesures. . .	13
1.3	Schéma de synthèse des différents plans d'accompagnement, Ministère de l'Éducation nationale, 2014.	24
2.1	Tâches facilitées ou compliquées par les TSA selon notre enquête	30
2.2	Difficultés lors de l'apprentissage de chants	31
2.3	Vocalises utilisée lors des échauffements vocaux de la chorale . .	32
2.4	Tessiture vocale de Thomas.	34
2.5	Rythme introductif de la chanson « Comme un homme » (<i>Mulan</i>)	34
2.6	Affiche des scènes ouvertes au collège	35
2.7	Exemple de représentation schématique d'un temps lisse.	39
2.8	Représentation schématique attendue (temps strié).	39
2.9	Représentation schématique du temps strié réalisée par Thomas. .	39
2.10	Modification prosodique effectuée par Thomas	42

Table des matières

Résumé	3
Remerciements	3
Introduction	5
1 L'élève autiste en cours d'éducation musicale	8
1.1 Présentation de la situation pédagogique	8
1.1.1 Une première séance de travail chaotique	9
1.1.2 Le profil de Thomas	10
1.1.3 Premières tentatives de remédiation	13
1.1.4 Évaluation du premier projet musical	15
1.2 L'autisme en milieu scolaire : approche historique, médicale et politique	16
1.2.1 Les troubles du spectre autistique (TSA)	16
1.2.2 Manifestations des TSA	18
1.2.3 L'intégration des personnes avec autisme : une question politique	21
1.2.4 Les TSA en milieu scolaire	22
2 Protocole de travail et processus de remédiation	26

2.1	Protocole de travail	26
2.1.1	Identification des éléments problématiques	26
2.1.2	Enquête	27
2.2	Travail de remédiation	31
2.2.1	Intégrer par des activités périphériques	31
2.2.2	Valoriser la culture générale et musicale	36
2.2.3	Accepter les difficultés inéluctables	38
2.3	Résultats	42
2.3.1	Au niveau individuel : l'évolution de Thomas	42
2.3.2	Au niveau collectif : une classe transformée	44
	Conclusion	47
	Références	51
1	Bibliographie	51
1.1	Livres	51
1.2	Chapitres d'ouvrages collectifs	52
1.3	Articles	53
2	Documents audiovisuels	53
2.1	Conférences	53
2.2	Podcasts	53
	Annexes	54
	Annexes	65
	Table des figures	66