

# L'inclusion des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique : le trouble autistique en maternelle

Audrey Favetier, Julie Ribault

► **To cite this version:**

Audrey Favetier, Julie Ribault. L'inclusion des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique : le trouble autistique en maternelle. Education. 2021. dumas-03380244

**HAL Id: dumas-03380244**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03380244>**

Submitted on 15 Oct 2021

**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.





**MASTER MEEF mention 1er degré**

**« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »**

**Mémoire de 2<sup>ème</sup> année**

**Année universitaire 2020 - 2021**

# **L'INCLUSION DES ÉLÈVES ATTEINTS D'UN TROUBLE DU SPECTRE AUTISTIQUE**

**LE TROUBLE AUTISTIQUE EN MATERNELLE**

**FAVETIER AUDREY (M2B)**

**RIBAUT JULIE (M2A)**

Directeur du mémoire : ROS LAURE

Soutenu en mai 2021

**L'INCLUSION DES ÉLÈVES ATTEINTS D'UN TROUBLE  
DU SPECTRE AUTISTIQUE**

LE TROUBLE AUTISTIQUE EN MATERNELLE

## Remerciements

Ces remerciements sont dédiés à toutes les personnes qui nous ont aidées lors de la réalisation de ce mémoire.

Nous tenons tout d'abord à remercier Madame Laure Ros dont l'aide et la sympathie ont su nous apporter une source d'encouragements fortement appréciée lors de cette recherche.

Cette étude n'aurait également pu être réalisée sans l'aide et la bienveillance de toute l'équipe pédagogique des écoles où nous avons eu la chance d'effectuer nos observations et d'enseigner. C'est aussi grâce à ces personnes là que nous avons pu trouver de nombreuses pistes de réflexion qui ont été les bienvenues.

Ce support nous a motivées dans l'exercice de nos fonctions et nous sommes parvenues à l'issue de ce mémoire grâce à tout ce soutien qui nous a été adressé au courant de cette année passée.

Un grand merci à vous !

## Résumé

L'école inclusive est un fondement de notre société moderne. Tous les enfants ont leurs besoins et préoccupations et nous nous sommes retrouvées, dans l'exercice de nos fonctions, face au cas du trouble autistique. Cette étude est donc née suite à nos questionnements quant à ce trouble, nous avons essayé de mettre en lumière les principales difficultés que nous avons pu rencontrer face au sujet autiste. Entre comportements typiques et communication singulière, nous cherchons à expliquer comment l'inclusion d'un enfant autiste en maternelle se dévoile.

**Mots clés** : autisme, inclusion, relations sociales, socialisation

## Summary

Inclusive school is a fundamental part of our modern society. All kids have their own needs and concerns and, while carrying out our duties, we found ourselves faced with the case of an autism disorder. This study is therefore born out of our own questioning towards this disorder. We've tried to shed light to the main difficulties that we've encountered when faced with an autistic subject. Amidst typical behavior and singular communication, we try to explain the unfolding of an autistic child's inclusion in kindergarten.

**Keywords** : autism, inclusion, social relationships, socialization

*« Le trouble du spectre autistique se caractérise par des gestes répétitifs, une socialisation ardue et des préoccupations tenaces et marquées. »*

Atypical, Saison 1, Episode 1, 2017.

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>3</b>
<b>Résumé</b>	<b>4</b>
<b>Summary</b>	<b>4</b>
<b>Table des matières</b>	<b>6</b>
<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>I/ Etat de l'art</b>	<b>8</b>
Inclusion et historique du handicap	9
Le trouble du spectre autistique	13
Les différents troubles autistiques et leur évolution dans le DSM	14
L'autisme chez l'enfant et le vécu des familles	15
Les causes plausibles au trouble autistique	16
Problème fondamental : déficit de communication sociale	18
<b>II/ Cadre méthodologique</b>	<b>19</b>
Problématisation et hypothèses	19
Contexte de l'étude	21
Recueil et construction de données	22
Analyse de données	23
<b>III/ Résultats et analyses des données</b>	<b>25</b>
Attitudes et comportements prototypiques : construction d'un idéal-type	25
Socialisation de l'enfant autiste avec les autres enfants et place dans la classe	30
<b>Conclusion</b>	<b>35</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>39</b>
<b>Webographie</b>	<b>40</b>
<b>Annexes</b>	<b>41</b>

## Introduction

L'école maternelle est le premier lieu de socialisation de l'enfant, c'est là où il va commencer à construire son identité, être confronté à ses pairs, et prendre le rôle d'élève. Ce rôle, l'enfant va le garder toute sa scolarité et il convient donc de lui apprendre les codes sociaux liés à ce statut d'élève afin qu'il puisse évoluer en adéquation avec les attentes de l'école. Ainsi, dès leur plus jeune âge, les enfants apprennent des règles sur plusieurs plans : comportementales, sociales, voire même politiques<sup>1</sup>. C'est donc à l'école que les élèves vont se socialiser, et cette capacité de socialisation apporte de nombreux bienfaits, tels que le partage de savoirs, les échanges d'idées, l'amitié, la découverte des émotions, et la construction de la personne notamment. Le fait d'échanger avec ses pairs, de trouver du plaisir dans ces conversations est propre à l'humain et en classe, nous observons que certains enfants ont plus ou moins d'attrait à se mêler aux autres et à vouloir évoluer en collectivité. Néanmoins, les profils des élèves sont tous hétérogènes et c'est pourquoi les échanges sociaux sont multiples.

Ainsi, le trouble autistique se définit comme un spectre très large : il n'y a pas deux enfants autistes semblables. Toutes les formes d'autisme affectent le développement de l'enfant, mais ces effets peuvent être si différents que les comportements des enfants peuvent donc varier<sup>2</sup>. De fait, on peut observer divers procédés de socialisation chez les enfants atteints d'un TSA (Trouble du Spectre Autistique). Certains sont assez timides à l'idée de se mélanger à la foule mais ne présentent pas pour autant des réticences à entrer en contact avec autrui, tandis que d'autres peuvent au contraire être très investis dans les échanges sociaux<sup>3</sup>. Pour autant, leur investissement se ponctue de trois déficits : la réciprocité des émotions, les comportements verbaux pour réguler un échange social et le développement, la compréhension et l'enrichissement de la relation sociale<sup>4</sup>. L'autisme, reconnu comme étant un handicap depuis 1996 en France, est alors très vaste et complexe, et représente encore

---

<sup>1</sup> Geoffrey GRANDJEAN, Grégory PIET, *Polémiques à l'école*, 2012, p.9

<sup>2</sup> Uta FRITH, *Autism, A very short Introduction*, 2008, p.4

<sup>3</sup> "Les Relations Sociales", URL : <https://www.participe-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/caracteristiques-de-l-autisme/relations-sociales.cfm>

<sup>4</sup> Sam GOLDSTEIN, Sally OZONOFF, *Assessment of Autism Spectrum Disorder, Second Edition*, 2018, p.125



aujourd'hui une énigme pour les chercheurs, mais également pour nous qui ne connaissons pas forcément les pourtours de cette condition. Nos pauvres connaissances se basent sur les médias qui mettent de plus en plus en avant ce trouble, notamment dans des séries télévisées telles que *Good Doctor* ou encore *Atypical*. Ces programmes vulgarisent l'autisme et mettent à portée de tous des points qui peuvent encore être incompris, voire inconnus de la masse.

La notion de handicap est ainsi bien ancrée dans notre vie quotidienne et pourtant, il reste encore obscur aux yeux de la majorité. L'OMS, Organisation Mondiale de la Santé, définit de fait le handicap comme étant une déficience entraînant une limitation d'activité et de participation sociale. Nous avons été étonnées de constater que dans les faits réels, le handicap à l'école est peu supporté alors que nous savons que celle-ci se doit d'être inclusive pour, et à tous. L'autisme est un handicap qui ne se voit pas physiquement, c'est dans le comportement de la personne que la différence se fait vraiment. Pourtant, environ 1 enfant sur 68<sup>5</sup> présenterait un trouble du spectre autistique et cette condition n'est réellement diagnostiquée correctement que depuis quelques années. Lorsque l'on observe les statistiques, nous remarquons que les courbes sont exponentielles : de plus en plus d'enfants autistes sont diagnostiqués. Nous nous sommes ainsi interrogées sur ces études, et nous avons trouvé cette nette augmentation intéressante. De plus, nous sommes curieuses quant aux divers dispositifs d'enseignement pour ces élèves dont les attendus sont différents. Ce sont des élèves qui évoluent dans un univers qui leur est propre et dont la socialisation n'est pas la même que celle des autres élèves.

## I/ Etat de l'art

De nombreux articles et ouvrages ont déjà été publiés concernant le sujet de l'autisme mais rares sont ceux qui traitent pour autant de ce handicap chez les enfants, notamment chez les plus petits, comme en maternelle. Cela peut s'expliquer par la proportion de diagnostics se faisant plutôt dès le début de l'école élémentaire. Néanmoins, ces écrits donnent déjà les pourtours des travaux déjà faits et pourront nous servir de support dans notre travail.

Afin de s'intéresser au mieux à notre sujet d'étude, il convient tout d'abord de former un corpus de recherches afin de mieux comprendre le phénomène qui nous incombe. Il nous

---

<sup>5</sup> Statistiques de [spectredelautisme.com](http://spectredelautisme.com)

semble alors important d'en apprendre plus sur la condition de l'autisme en tant que telle afin d'appréhender les difficultés que nous pourrions rencontrer dans notre recherche. En effet, nous nous intéressons à un sujet qui nous est vague et que nous voulons connaître. Ces connaissances nous seront utiles dans notre vie professionnelle dans le cas où nous serions confrontées à un élève atteint d'un trouble du spectre autistique. Notre but serait alors de tout mettre en œuvre afin d'assurer la réussite de cet élève dans les meilleures conditions tout en l'incluant au mieux au groupe classe : l'élève autiste est un élève comme un autre et il mérite d'être vu ainsi.

C'est avec cet objectif que nous allons chercher à définir les différentes thématiques afin de se construire un bagage théorique nous permettant de mieux comprendre et d'analyser la façon dont se comporte un enfant autiste dans une classe de maternelle.

## 1. Inclusion et historique du handicap

Lorsque nous échangeons à propos de l'inclusion, les premières idées qui émergent de cette notion sont la différenciation, les enfants à besoin particuliers, la prise en compte de ces besoins matériels et humains, mais également l'égalité des chances.

L'un des fondements de notre système éducatif est son inclusivité, née avec la loi de 2005. Celle-ci prévoit effectivement que « *l'Éducation Nationale puisse scolariser tous les enfants en situation de handicap dans l'école la plus proche de leur domicile ou assure, le cas échéant, leur scolarité dans des établissements adaptés.* »<sup>6</sup> Ce n'est qu'à partir de ce moment-là que l'école songe réellement à inclure en son sein les élèves en situation de handicap et, plus loin encore, les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Le mot *inclusion* est pour la première fois posé dans les textes dans la loi de refondation de 2013 qui engage l'État dans une nouvelle mission : faire de la jeunesse une priorité nationale. L'école cherche alors à donner à tous les élèves les mêmes chances d'apprendre avec des outils qui leur sont adaptés. Cette institution cherche alors à prendre en compte les singularités de tous les élèves, de la maternelle au lycée, afin de répondre à leurs besoins et de

---

<sup>6</sup> Issu du site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. URL : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid86210/dix-ans-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie.html>

les aider à réussir. Les élèves handicapés, qu'ils soient moteurs ou mentaux, obtiennent finalement une place dans une classe normale. L'école devient ici une école inclusive.

Le parcours de l'école pour en arriver à ce stade ne fut pas de tout repos, et il convient alors de faire un rapide historique pour mieux comprendre le chemin emprunté par la société afin de finalement arriver où nous en sommes : à l'inclusion des personnes handicapées.

Ce parcours peut être classé en quatre grandes étapes : l'exclusion, la ségrégation, l'intégration, et finalement l'inclusion.

L'exclusion est un champ d'étude plutôt vaste et qui recouvre plusieurs phénomènes observables. En ce sens, Robert Castel, sociologue français, donne une définition de cette notion en affirmant que l'exclusion est immobile et désigne des états de privation et de désaffiliation. Il s'agirait en ce sens d'un processus de transit et de basculement d'une zone de cohésion sociale à une zone de vulnérabilité sociale. Selon lui, il y aurait deux types d'individus « exclus » : les marginaux, ainsi que les marginalisés. Pour le premier cas, ces individus ont fait le choix de s'exclure d'eux-mêmes de la société en brisant volontairement les codes qu'elle a mis en place. Il s'agit donc de venir à l'encontre des coutumes, des codes, et des mœurs par exemple. Concernant les marginalisés, ces individus ne font pas le choix de s'exclure. Au contraire, nous pouvons affirmer que ce sont des victimes puisqu'ils subissent l'exclusion par la pauvreté, ou par le fait que la société les rejette à cause d'une différence morale, voire même physique comme cela peut parfois être le cas pour les individus handicapés.

Dans l'antiquité, les individus atteints d'un handicap étaient considérés comme impurs ou victimes d'une malédiction divine. Au Moyen-Âge, ils étaient des « bêtes de foire » fascinant les passants mais qu'il était préférable de garder à l'écart de la société dans des hospices, voire même des asiles. Une certaine tension pouvait alors se faire ressentir entre ces individus pourvus d'une différence et les acteurs de la société dits « ordinaires ».

Ce n'est qu'au siècle des Lumières qu'un vrai mouvement commence à se créer avec une évolution des idées sur le handicap, notamment avec les publications d'essais de Denis Diderot. Le philosophe cherchait effectivement à démontrer que tous les esprits sont égaux pourvu que suffisamment d'instruction et d'éducation leur soient consacrées<sup>7</sup>. Le concept

---

<sup>7</sup> Denis DIDEROT, Des écoles publiques, *Diderot et Catherine II*, édition Calmann-Lévy, 1889, p.363-382.

d'éducabilité émerge également avec la fondation d'écoles spécialisées comme celle de l'Abbé de l'Épée pour les sourds-muets avec l'invention des signes méthodiques permettant la communication, ou encore l'institution de Valentin Haüy pour les jeunes aveugles avec la création des caractères en relief pour leur ouvrir l'accès à la lecture.

Ces actions sont le point marquant de l'histoire. Les mentalités changent, les regards aussi. Les personnes en situation de handicap ne sont plus considérées avec mépris mais plutôt avec un attendrissement et les individus souhaitent les assister et les protéger. C'est une logique de charité.

Entre-temps, l'école évolue aussi, et elle est marquée par une transition majeure : elle devient obligatoire pour tous les enfants âgés de six à treize ans avec la loi Ferry de 1882. Ce n'est alors qu'à ce moment-là que sont mis au grand jour les enfants atteints de déficiences intellectuelles. Certaines questions se posent alors, des interrogations concernant les conditions d'apprentissage : pourquoi certains enfants suivent mieux que d'autres ? Ce qui nous semble pourtant inscrit dans les mœurs aujourd'hui ne l'était pas forcément à cette époque. Nous savons que tous les enfants n'ont pas le même rythme d'apprentissage, notamment les élèves à besoins particuliers, mais ce constat était alors tout nouveau à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle.

L'année 1909 marque un changement de phase. Nous passons de l'exclusion totale à une ségrégation née de la loi du 15 avril 1909 qui fonde l'enseignement spécialisé. Des classes de perfectionnement sont alors créées pour les enfants dits « arriérés » ou « débiles mentaux » suite à un diagnostic par un test de quotient intellectuel. Ces classes font une apparition très timide au sein des écoles publiques et nous constatons que les enfants atteints d'un handicap sont essentiellement pris en charge par des institutions éducatives associatives, mais principalement confessionnelles. Les établissements spécialisés pour les enfants inadaptés se déploient de plus en plus après la seconde guerre mondiale et les enseignants se spécialisent dans ce domaine dans une logique répondant aux attentes médicales. Néanmoins, du côté social, une grande partie du chemin doit encore être faite : les familles supportent mal l'éloignement de leur enfant handicapé découlant de la mise en internat que les dispositifs impliquent. Les élèves handicapés sont pris en charge, mais sont encore trop éloignés de la classe ordinaire.

Une véritable volonté d'intégrer les élèves dans l'école se fait par la loi du 30 juin 1975, incitant les parents à décider de placer leur enfant handicapé dans l'école ordinaire. Cette loi

organise l'intégration sociale de l'enfant atteint d'un handicap qui a à présent le droit à l'éducation en milieu ordinaire. Cependant, les pratiques n'évoluent que très peu dans ces classes et ce sont aux enfants de s'adapter à l'école. L'enfant est intégré sans pour autant être inclus dans cette logique sociale, et les établissements spécialisés sont encore de mise : ils sont complémentaires à l'école. L'on voit naître dès lors au fil des ans plusieurs dispositifs d'intégration comme le RASED (Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) en 1990, les CLIS (Classe pour l'Intégration Scolaire, puis pour l'Inclusion) en 1991, ou encore les SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté) en 1996, mais également des formations permettant aux enseignants d'adapter leurs pratiques à ces nouveaux élèves dès 2004.

L'adaptation de l'école est une notion nouvelle et est le vrai tournant dans l'inclusion des élèves. La loi du 11 février 2005 prévoit ainsi, comme nous l'avons dit précédemment, des dispositions pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Pour la première fois en France, la loi définit le handicap : la situation de handicap naît de l'interaction entre les caractéristiques de la personne et celles de l'environnement. En agissant sur l'environnement, et donc le climat scolaire, on modifie la situation de handicap.

Cette loi est essentielle pour ses deux grands principes : l'accessibilité, c'est-à-dire l'accès à tout pour tous, et la compensation, soit les mesures individuelles rétablissant l'égalité des droits et des chances. Tous les enfants peuvent maintenant s'inscrire dans l'établissement scolaire du secteur et ont désormais accès au savoir grâce aux adaptations pédagogiques, qu'elles soient individuelles ou collectives, mais aussi à l'ensemble des bâtiments qui sont aux normes et des matériels scolaires. L'institution met également en place un plan personnalisé de compensation afin de pallier les difficultés des élèves à besoin en leur offrant un soutien humain (AVS, AESH), une aide pédagogique (PPS : Projet Personnalisé de Scolarisation), ou encore matérielle (plan incliné, ordinateur, etc...) et médicale. Cette étape marque une logique de droits.

Par ces dispositifs, un vrai constat peut être établi : le nombre d'enfants reconnus comme étant handicapés et qui sont scolarisés en classe ordinaire augmente significativement, et cela pose plusieurs problèmes : manque de personnel qualifié (enseignants, AESH, etc...), de formation, ou l'accompagnement n'est pas toujours adapté aux enfants.

Par ailleurs, ces élèves à besoins particuliers ne sont pas uniquement caractérisés par le handicap. Ils peuvent être intellectuellement précoces, présenter des troubles spécifiques de l'apprentissage comme les dys ou les TDA-H, être allophones ou issus du voyage, voire même en situation familiale difficile. Ces élèves à besoins particuliers sont pluriels, et nous devons également considérer les élèves « ordinaires » dans ce groupement. In fine, les EBEP sont tous les élèves à partir de trois ans qui se trouvent en situation de besoin : l'école doit répondre à tous ces besoins.

En 2008, dans *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive !*, Serge Thomazet affirme que :

*« Le principe fondamental de l'école inclusive est que l'école ordinaire doit accueillir, de façon aussi ordinaire que possible, tous les jeunes en s'adaptant aux besoins de chacun. L'éducation inclusive se préoccupe de tous les enfants, en portant un intérêt spécial à ceux qui traditionnellement n'ont pas d'opportunité éducative, comme les enfants à besoins particuliers, avec incapacités, ou appartenant à des minorités ethniques ou linguistiques, entre autres. »*

Par cette citation, nous prenons bien conscience de tous les enjeux de cette école que l'on qualifie aujourd'hui d'inclusive. C'est en effet une école qui ne va pas discriminer, c'est une institution où tous les élèves peuvent apprendre à leur rythme. En soit, c'est une école pour tous, elle n'est pas discriminante.

## 2. Le trouble du spectre autistique

La conception de l'autisme est une notion assez difficile à définir tant il y a une pluralité de phénomènes qui se déclinent en son sein. En soit, l'autisme, et tous les troubles envahissants du comportement, sont très complexes et variables dans leurs représentations et leurs manifestations. Les symptômes et caractéristiques sont en effet différents selon les individus : l'âge entre en jeu, le degré de la déficience cognitive, mais aussi l'environnement.

Néanmoins, la particularité déterminante d'un trouble du spectre autistique tient au développement singulier de l'individu concernant ses capacités de communication et d'intégration sociale. Ce sont réellement ces deux points qui vont distinguer les troubles

autistiques des troubles neurodéveloppementaux comme les troubles d'apprentissage ou encore les troubles du développement du langage<sup>8</sup>.

L'autisme possède donc ces deux principales particularités afin d'apporter un vrai diagnostic du trouble du spectre. Généralement, nous pouvons également observer chez les individus atteints d'un trouble du spectre autistique deux autres caractéristiques plus secondaires mais qui qualifient aussi l'autisme. En ce sens, les personnes peuvent alors être plus sensibles que les autres, posséder un développement cognitif plus lent qu'ordinaire, ainsi qu'adopter des comportements répétitifs rassurants.

En cela, un spectre signifie une multitude de possibilités, variant d'un extrême à un autre. Ainsi, d'autres complexités comportementales et cognitives peuvent être observées chez les individus appartenant au spectre : un retard mental, des difficultés d'apprentissage, des instabilités d'humeur, ou encore des troubles anxieux et un comportement agressif.

### 3. Les différents troubles autistiques et leur évolution dans le DSM

L'autisme possède plusieurs variables, plusieurs critères, qui caractérisent des cas différents du trouble. En ce sens, plusieurs sous-types peuvent être recensés par les chercheurs dans le DSM-IV, un manuel de diagnostic et statistique des troubles mentaux, publié en 1994. Nous parlons alors à ce moment là de troubles envahissants du développement, les TED, et nous pouvions alors relever cinq sous-types de l'autisme : les troubles autistiques, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance, les troubles envahissants du développement non spécifiés, et le syndrome de Rett<sup>9</sup>. Cependant, la mise à jour du DSM-5 inclut une catégorie plus vaste des « troubles neurodéveloppementaux ». En effet, les sous-types sont remplacés par une catégorie plus globale appelée « troubles du spectre autistique » et nous nous apercevons que le syndrome de Rett n'apparaît plus dans le manuel de diagnostique. En effet, la classification ne se fait désormais plus entre des sous-types, mais plutôt entre trois degrés de sévérité des symptômes, ainsi que le niveau d'aide devant être apporté à l'individu.

---

<sup>8</sup> Dianne ZAGER, *Autism Spectrum Disorders Identification, Education and Treatment*, LEA publishers, 2005

<sup>9</sup> “Critères de diagnostic de l'autisme” issu du blog de l'AFG. URL : <http://www.afg-autisme.com/blog/criteres-de-diagnostic-de-lautisme/>

Cette classification se décline alors en trois niveaux selon le soutien nécessité<sup>10</sup> :

- *un soutien de niveau 1* : l'individu présente un manque d'intérêt et possède des difficultés à avoir des réponses ordinaires lors d'échanges sociaux. Ses comportements sont répétitifs et nuisent de manière significative au fonctionnement dans un plusieurs contextes.
- un soutien de niveau 2 dit « substantiel »: l'individu possède des déficits marqués en communication verbale et non verbale. Les réponses aux échanges sociaux sont très limitées et le comportement restreint perturbe le fonctionnement de la vie sociale.
- *un soutien de niveau 3 dit « très substantiel »* : la communication affecte sévèrement les échanges sociaux, il n'y a peu ou pas de réponses, seulement quelques mots quand il y en a. De plus, les comportements sont très stéréotypés et répétitifs et nuisent considérablement au comportement. Les individus se retrouvent en détresse lorsque leurs routines sont perturbées.

Le DSM-5, au niveau des troubles autistiques, s'intéresse alors tout particulièrement au profil cognitif ainsi qu'aux capacités verbales de l'individu, il cherche réellement à savoir le degré du déficit comportemental et en communication afin de répondre au mieux aux besoins de la personne concernée. Ce qui change dans ce dernier volume, c'est véritablement la sphère du social, c'est à dire toutes les formulations de politesses et de civilités : on observe l'individu sur ses capacités à s'exprimer en groupe, à évoluer au sein d'une communauté, on analyse ses déficiences et ses comportements, et on lui octroie un niveau de soutien plus ou moins élevé.

---

<sup>10</sup> “Critères diagnostiques” issu de la journée d'appropriation du DSM-5. URL : <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMATIONDSM-5.pdf>



#### 4. L'autisme chez l'enfant et le vécu des familles

Dans son ouvrage *Autism : A Very Short Introduction* publié en 2008, Uta Frith développe les fondements de son étude autour de l'autisme et du syndrome d'Asperger. Cette psychologue se base sur les neurosciences et la psychologie afin d'expliquer en quoi le développement du sujet présentant un trouble peut être un véritable poids pour les familles. Les mots de l'auteur dépeignent les possibles causes génétiques du spectre autistique et elle pense que l'environnement a notamment une conséquence directe sur l'enfant et sur son développement social, ainsi que sur ses capacités à communiquer avec les pairs. Les enfants autistes ne se mélangent pas forcément avec leurs pairs et ils préfèrent rester en retrait, ou à la réelle périphérie des activités sociales : ils peuvent répondre aux adultes, parfois individuellement à d'autres enfants s'ils sont seuls mais ce comportement est plutôt rare.

La famille peut également être un vrai frein dans l'évolution de l'enfant autiste. Dans *Le Trouble du Spectre de l'Autisme* sorti en 2014, les autrices Nathalie Poirier et Catherine Des Rivières-Pigeon ont réalisé tout un chapitre sur la sphère familiale en étant accompagnées de la sociologue Isabelle Courcy, spécialisée dans le travail domestique ainsi que la relation parents-enfants atteints du trouble autistique. Ce que l'on apprend dans cette étude, c'est que beaucoup de familles sont réticentes et inquiètes avant le diagnostic de leur enfant et ces inquiétudes sont parfois comblées d'émotions diverses : colère, tristesse, voire du soulagement pour certains. Ce sont dès lors les difficultés de communication qui posent problème aux familles, elles constatent que leurs enfants ne se mêlent pas forcément aux autres enfants de leur âge, que leurs interactions sociales sont difficiles voire inexistantes et des questions se posent.

Les parents qui sont inquiets concernant le développement de leur enfant cherchent généralement à consulter l'avis d'un professionnel, ce qui peut s'ensuivre d'un diagnostic très tôt. Dès lors, afin de pouvoir établir un diagnostic fiable, les professionnels et cliniciens se reposent sur l'observation de l'enfant, ainsi que sur les dires des parents et ce qu'ils vivent au quotidien. A partir de là, il leur sera aisé d'évaluer l'enfant afin de lui proposer un niveau de soutien adapté à son développement et à ses besoins. Le but étant alors d'aider l'enfant autiste à évoluer correctement et à se sentir bien.

## 5. Les causes plausibles au trouble autistique

Comme tous troubles, il convient de connaître son origine ainsi que ses spécificités. En ce qui concerne les caractéristiques, nous avons vu précédemment que l'autisme est pluriel et possède plusieurs niveaux de sévérité qui sont liés au besoin d'aide en découlant. Néanmoins, selon le Dr Jesus Cardenas, allergologue à l'hôpital Saint-Antoine à Paris, les origines restent encore un peu hésitantes et mystérieuses dans le domaine de la science et pourtant, avec les études et relevés de cas autistiques depuis de nombreuses années, un profil des causes peut être relevé<sup>11</sup> :

- Le trouble du spectre autistique peut être associé à une condition génétique : un second enfant autiste dans une famille déjà concernée par l'autisme est plus probable de 3%, ce qui représente tout de même environ soixante fois plus que les familles ordinaires.
- Le trouble est aussi lié à l'environnement : l'enfant né précoce, dont la mère était sous traitement, buvait de l'alcool, ou a été touchée par des affections pendant la grossesse a un risque plus élevé de présenter un trouble autistique.
- Le trouble est également en lien avec les hormones : selon le Ministère de la santé, l'autisme toucherait plus de garçons que de filles. On recenserait en effet trois ou quatre garçons pour une fille.
- Le trouble autistique peut aussi être rattaché à une cause physiologique : des études de chercheurs californiens<sup>12</sup> indiqueraient le lien entre le périmètre crânien des nouveaux-nés avec l'autisme. Selon eux, les enfants possédant une tête plus petite que la moyenne et qui présenterait un développement du cerveau accéléré auraient plus de risque d'être autiste.

Ces causes sont donc multiples et touchent plus ou moins à tous les domaines : du médical au plus personnel, l'autisme n'aurait pas de facteurs réellement hasardeux et certains

---

<sup>11</sup> "Autisme : quelles sont les causes ?", issu du site Doctissimo. URL : [https://www.doctissimo.fr/html/dossiers/autisme/ps\\_7344\\_autisme\\_origines.htm](https://www.doctissimo.fr/html/dossiers/autisme/ps_7344_autisme_origines.htm)

<sup>12</sup> Eric COURCHESNE, Ruth CARPER, Nathacha AKSHOOMOFF, *Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism*, JAMA, juillet 2003, vol. 290, p.337-344

chercheurs affirment qu'il serait presque possible de réduire le nombre de cas d'individus autistes dans la population actuelle. Pourtant, il convient de garder en mémoire que ces causes ne sont pour le moment qu'hypothétiques et permettent de comprendre au mieux les origines de ce trouble.

## 6. Problème fondamental : déficit de communication sociale

L'autisme relève de nombreux problèmes mais son fondement concerne toutefois le manque de communication et d'interactions sociales comme nous avons pu le constater précédemment.

Selon Uta Frith, le coeur du problème concerne la notion de communication sociale<sup>13</sup>. La communication, sous toutes ses formes orales, gestuelles ou faciales, est pour la psychologue le problème fondamental qui marque les troubles autistiques. Pour elle, ce n'est pas tant le cerveau en tant que tel ou les gènes qui l'intéressent, mais il s'agit plutôt de l'esprit de l'individu dans le sens où elle cherche réellement à comprendre leur fonctionnement et ce que cela fait d'appartenir au spectre autistique.

Les personnes « ordinaires » réagissent automatiquement aux comportements des pairs, il n'y a pas de planification, on prend en compte l'autre, leurs actions, leurs envies, simplement sans y penser. C'est le tout de l'homme, l'empathie fait partie de la conscience humaine et c'est cette perspective qui peut manquer chez les individus atteints d'un trouble du spectre autistique. L'altération de la communication sociale est donc un phénomène répandu dans les observations, et le constat dans les ouvrages traitant de ce sujet reste universel : le sujet présentant un trouble autistique manque d'expressions faciales, ne possède aucune voire très peu de réciprocité émotionnelle ou sociale, et la compréhension avec les personnes dites « ordinaires » est bien compliquée. Nous retrouvons alors l'idée que les relations sociales sont déficitaires pour ces individus et cela quelque soit le niveau du trouble.

Le manque de toute forme d'interaction sociale et de développement social est donc commun à tous les types d'autisme, et dans le chapitre *Asperger's Syndrome : From Asperger to Modern Day*<sup>14</sup>, Ami Klin explique que le syndrome d'Asperger est justement marqué par

---

<sup>13</sup> Uta FRITH, *Autism : A Very Short Introduction*, Oxford university press, 2008, p.65

<sup>14</sup> Ami KLIN, *Autism Spectrum Disorders*, Oxford university press, 2011

tous ces manques. Nous parlions à ce moment-là d'un Trouble Envahissant du Développement (TED), aujourd'hui nous parlons plutôt d'un Trouble du Spectre Autistique (TSA), mais il convient pourtant de relever cette étude. En effet, le syndrome d'Asperger est une forme atypique d'autisme<sup>15</sup> qui touche des enfants autistes qui n'ont pas pour autant de retard mental. Cela signifie donc que l'enfant atteint de ce syndrome est intellectuellement aussi capable qu'un enfant « ordinaire » mais que leur différence ne se manifeste que par une absence d'intérêt à l'environnement qui entoure l'enfant ayant le syndrome d'Asperger.

Tous ces ouvrages se rassemblent en un même point : l'enfant présentant un TSA se démarque des autres par sa manière de voir le monde qui l'entoure et il convient alors à nous, enseignantes, de s'adapter à sa vision afin de garantir sa réussite et de le voir progresser. L'enfant autiste est au fond comme les autres enfants « ordinaires », ses capacités cognitives ne sont pas impactées par ce handicap et il a le droit d'évoluer en classe comme ses pairs.

## II/ Cadre méthodologique

Notre étude possède plusieurs fondements théoriques tous complémentaires. Après ces recherches théoriques, il nous semble fondamental d'éclairer notre devoir par un cadre méthodologique répondant à nos critères d'observation.

### 1. Problématisation et hypothèses

Ces nombreux ouvrages et articles que nous avons pu lire et analyser en amont se sont trouvés être tous complémentaires : le sujet est concret et les points de vue ne divergent que très peu. Le sujet de l'autisme est très vaste, c'est pourquoi nous souhaitons plus nous pencher sur la question de l'inclusion de l'élève atteint d'un trouble du spectre de l'autisme. Ce qui nous intéresse réellement, c'est de constater les différentes manières dont l'élève

---

<sup>15</sup> Selon le DSM-5 : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. C'est par ce manuel que le diagnostic est réalisé.

autiste peut évoluer dans le groupe classe sans que cela n'ait d'impact sur son bien-être, sans qu'il ne se sente pour autant différent des autres. Ainsi, dès lors que nous parlons d'un groupe classe, cela nécessite une collectivité, un ensemble d'individus et donc, une socialisation et des interactions. Erving Goffman, sociologue américain, définit les rites d'interaction comme étant des faits sociaux, des actions réciproques, intentionnelles ou non, entre des individus impliqués dans une situation<sup>16</sup>. Le chercheur continue sa définition en disant que « *le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve* »<sup>17</sup>. Dès lors, nous comprenons bien là que c'est en observant les gestes et les mimiques des individus que nous pourrions mieux les comprendre afin d'en dégager des habitudes qui prévalent dans tous les échanges d'un lieu-dit.

De fait, nous nous interrogerons sur les pourtours de la socialisation de l'élève autiste. Quels sont les enjeux de celle-ci et comment l'enfant réagit-il ? Nous voulons savoir comment celui-ci, dès la maternelle, peut être inclus dans le groupe d'une classe « ordinaire » et les moyens pouvant être mis en œuvre afin de parvenir à cette fin. Nous essaierons ainsi de voir les différentes possibilités qui nous seront données en tant qu'enseignantes afin d'aider l'élève atteint d'un trouble du spectre autistique à se socialiser avec ses pairs dès son plus jeune âge puisque nous le savons, la maternelle est réellement le premier vecteur de socialisation de l'enfant et elle est essentielle dans son développement.

Différentes hypothèses peuvent être soulevées pour répondre à ces questionnements, et nous tenterons de les prouver par diverses méthodologies. Nous pensons de fait qu'en maternelle, l'enfant étudié se révélera intrigué et curieux des activités de ses pairs et qu'ainsi, cela peut être une entrée de socialisation et d'inclusion. De plus, par nos différentes lectures, nous imaginons que cet enfant ne comprendra sans doute pas les mêmes choses que les autres enfants et que, in fine, celui-ci pourrait se sentir différent des autres de part son incompréhension et son développement varié. Également, nous songeons à l'éventualité suivante : l'inclusion de l'élève autiste dans le groupe classe pourra peut-être être négative pour lui, il pourra se sentir oppressé et avoir besoin de son propre espace de travail délimité des autres enfants afin d'être éloigné de l'agitation liée aux activités de la classe. Cependant, nonobstant cet éloignement de l'enfant, nous supposons qu'il peut présenter les mêmes

---

<sup>16</sup> Erving GOFFMAN, *Les rites d'interactions*, Editions de minuit, 1974

<sup>17</sup> Erving GOFFMAN, *Les rites d'interactions*, Editions de minuit, 1974, p.7

capacités cognitives et que, même si sa perception des choses est inhabituelle, l'élève autiste pourra réussir les activités qui lui seront présentées.

## 2. Contexte de l'étude

L'étude prend lieu principalement dans l'école d'Assas. Il s'agit d'un petit village de 1500 habitants seulement dont l'école maternelle ne comprend que deux classes : une de PS-MS, et l'autre de MS-GS. L'école élémentaire y est également rattachée et la cantine forme alors un point de rassemblement commun aux deux structures.

Les familles sont relativement proches de l'école et comprennent plutôt bien les enjeux de l'école. En effet, les parents accompagnent activement leurs enfants dans les apprentissages et mettent tout en œuvre pour leur réussite, si bien que le niveau moyen des enfants est nettement plus élevé que la moyenne des écoles de plus grandes villes. De fait, nous observons là un contexte socioculturel propice à la vie scolaire et aide les enfants dans leur développement.

La classe 1 de référence pour notre étude est une classe de PS-MS composée de 19 élèves : 12 petits et 7 moyens. Dans cette classe, un élève atteint d'un trouble du spectre autistique est accueilli en moyenne section et celui-ci est toujours accompagné de son AESH, *Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap*, le matin. Au début de l'année, ce petit garçon autiste ne venait que les matinées en classe mais ce n'est que depuis peu qu'il rejoint le groupe classe les lundis après-midi dans le but d'expérimenter une journée entière à l'école. Néanmoins, ces après-midis là, l'élève n'est pas accompagné de son AESH.

Nous avons également pu faire quelques observations lors de stages notamment dans une autre école à Saint Jean de Védas. Il s'agit également d'une école maternelle composée de quatre classes : deux PS-MS, une MS-GS et la classe de GS du directeur. L'école se situe dans un quartier résidentiel et nous nous sommes rendus compte rapidement que le contexte socioculturel était également propice aux bons apprentissages : les parents suivent avec plaisir les progrès de leurs enfants et s'impliquent fortement dans la vie scolaire.

La classe 2 de référence pour notre étude est également une classe de PS-MS composée de 24 élèves : 13 petits et 11 MS. C'est alors dans le groupe des moyens qu'une petite fille atteinte d'un trouble du spectre autistique est retrouvée. Cette dernière est constamment

accompagnée de son AESH étant donné le degré très fort de l'autisme de la petite fille. L'élève est donc ainsi présente tous les matins et vient parfois l'après-midi en classe après l'accord de sa mère. De fait, elle ne possède pas un emploi du temps fixe et ses temps passés en classe sont gouvernés par ses rendez-vous chez l'orthophoniste par exemple.

### 3. Recueil et construction de données

Concernant la mise en œuvre de la méthodologie, nous avons fait le choix d'opter pour une observation participante, c'est-à-dire que nous prendrons directement part à l'enquête. Notre expérience professionnelle ne pourra être qu'un plus dans cette étude universitaire, et nous pouvons de fait adopter un regard à la fois subjectif dans le sens où nous allons côtoyer directement les sujets étudiés, et objectif puisque notre étude tend à être le plus neutre possible. Cette technique relève néanmoins de quelques complexités dans le fond de la méthode. En effet, comme son nom l'indique, l'observation participante exige au chercheur d'occuper une position sociale au sein du groupe étudié, il se retrouve en immersion au cœur des phénomènes qu'il étudie. De fait, nos entretiens ne peuvent pas prendre la forme directive ou semi-directive puisque nos échanges se feront sous la forme de conversations avec les enfants présentant un trouble du spectre autistique en maternelle, leurs parents, ou le reste du corps enseignant. Nous ferons alors appel à un exercice de mémoire et, ou, de retranscription directe à la fin de la discussion dans un carnet de bord afin de ne pas omettre une partie des informations échangées. Nous songeons également à procéder à un entretien plus formel avec une AESH afin de recueillir d'autres informations d'un ordre plus précis en respectant dès lors une trame. Cet entretien serait donc enregistré dans le but de garder toutes les informations acquises lors de l'échange.

De plus, nous pourrions également filmer des moments de classe qui révéleront, nous l'espérons, des éléments que nous ne pourrions pas forcément voir pendant l'exercice de la profession. Ce medium du film est ainsi pertinent mais nous devons en amont faire des choix quant au placement de la caméra, le moment, ou encore l'activité visée. Nous devons donc réfléchir à ce que l'on cherche réellement avant de placer la caméra qui révélera tous les éléments présents dans son cadre.

En outre, nous utiliserons principalement dans cette étude l'observation participante. Il s'agit alors d'étudier, de regarder, et de noter les situations auxquelles sont confrontés les

sujets au sein même de la classe. Nous ferons dès lors partie du corps de la classe, et c'est pourquoi ce choix nous semble justifié : nous voulons nous impliquer dans l'enquête tant par l'observation que par la participation. Notre étude se veut ainsi qualitative, nous étudierons les comportements par le biais d'observations et d'entretiens puisque ce qui nous intéresse en premier lieu, c'est de véritablement voir les phénomènes sociaux qui se déroulent en classe et qui sont liés aux élèves présentant un TSA. À l'issue de ces observations, nous comptons former un idéal-type wébérien concernant les comportements de l'enfant.

Cette méthodologie ainsi déployée nous permettra donc de répondre aux hypothèses auxquelles nous avons songé à la suite de notre problématique.

Nous savons que cette étude pourra présenter quelques difficultés, notamment dans l'observation et l'échange avec les parents. Notre difficulté première sera sans doute le placement de la caméra lors des petits films que nous réaliserons avec l'accord préalable des familles, si un tel accord est donné. Dans le cas contraire, nous devons songer à une alternative, qui sera sans doute l'observation directe et la retranscription différée de ce que nous avons pu constater dans un cahier journal qui fera le bilan de l'évolution des enfants diagnostiqués. Néanmoins, cela ne nous permettra pas forcément de percevoir toutes les subtilités du comportement de l'enfant lorsqu'il est acteur et non observé par l'enseignant, mais nous espérons que les échanges réguliers et la verbalisation de l'enfant comblera ce déficit probable.

#### 4. Analyse de données

L'observation est une étape décisive dans l'élaboration de notre étude. Le terrain que nous avons choisi nous permettra effectivement d'élaborer plusieurs stratégies de recueil de données. Ces données devront à terme être analysées puisqu'elles seront tout d'abord brutes et in-formées. Nous devons alors les former afin d'en tirer tous les éléments concluants qui nous permettront de répondre activement à nos hypothèses.

Les informations recueillies au cours de nos observations et entretiens viendront peut-être contredire nos hypothèses mais cela ne nuira en aucun cas à notre étude dans le sens où nos hypothèses ont été préalablement posées sans avoir eu recours à des observations à posteriori. Justement, si cela venait à être le cas, nous n'en serons que plus averties et à même à répondre à nos questionnements de départ.



Notre méthodologie est plurielle et met en œuvre plusieurs stratégies, ce qui convient à concevoir diverses méthodes d'analyse. Les entretiens auxquels nous aurons recours demanderont une analyse de contenu plutôt qu'une analyse statistique basée sur les questionnaires et les chiffres. Cette analyse de contenu, ou thématique, exige de dégager les éléments significatifs des représentations sociales de l'individu ayant constitué le discours. Cela suppose alors d'enregistrer les entretiens, de les retranscrire et d'en extraire les informations qui nous sembleront pertinentes et en accord avec notre sujet d'étude. Ainsi, nous devons faire une sélection des éléments qui nous intéressent afin de les confronter avec les informations empiriques que nous aurons établies au préalable. C'est en effet par cette construction théorique que nous pourrons efficacement analyser les faits sociaux observés et retenus. Pour autant, il va de soi que cette analyse thématique ne sera qu'une étape de l'analyse : notre démarche de recherche se doit d'être ponctuée de confrontations empiriques avec nos observations de terrain dans le but de répondre à nos hypothèses.

De fait, l'analyse thématique ne peut se souscrire aux autres analyses que nous pourrons faire à l'issue des observations qui formeront un idéal-type selon la méthode de Max Weber. C'est donc par cette mise en regard des divers résultats que nous pourrons tirer des conclusions nous permettant de répondre efficacement à nos questionnements, ainsi que de valider ou non nos hypothèses préalables.

### III/ Résultats et analyses des données

Afin de comprendre le fonctionnement des élèves autistes en classe de maternelle, nous avons décidé d'observer leurs agissements en groupe classe ainsi que seuls avec leurs accompagnants. Nous étayerons nos observations par des entretiens effectués avec les accompagnants des élèves en situation de handicap afin de fournir à notre étude un regard plus immersif qui ne pourra nous apporter que des informations complémentaires et essentielles afin de tirer des conclusions et d'analyser au mieux nos données. Nous proposerons par la suite des résultats tirés de nos analyses, nous permettant ainsi de répondre au mieux à nos hypothèses de départ.

#### 1. Attitudes et comportements prototypiques : construction d'un idéal-type

L'élève atteint d'un trouble du spectre autistique possède ses particularités distinctives et évolue dans sa bulle : il se crée un monde artificiel avec des codes qui lui sont propres. Nous observons alors là un phénomène social dont les qualités et les attributs sont spécifiques, et il nous semble alors pertinent d'en relever les aspects selon le modèle idéal-typique défini par Max Weber, afin de dresser le modèle comportemental de ces deux élèves de moyenne section que nous avons pu observer et qui se posent au centre de notre étude. Selon Max Weber :

*« On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes isolés, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre, par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement pour former un tableau homogène. »<sup>18</sup>*

En ce sens, l'idéal-type peut être considéré comme une caricature conceptuelle, ou intellectuelle, et comme étant une construction théorique accentuant les éléments de la réalité que l'on veut étudier. Il nous incombe alors de faire la sélection de certains éléments de la réalité, ceux que l'on considère comme étant significatifs, afin de les isoler et de les accentuer pour en faire ressortir leur originalité. L'ambition recherchée est d'obtenir des catégories

---

<sup>18</sup> Max WEBER, *Essai sur la théorie de la science*, 1965, p.181

cohérentes et claires en passant par une démarche inductive qui permet de généraliser des grands traits de la réalité sociale à partir de phénomènes singuliers.

Nous avons pu observer principalement deux élèves : une petite fille et un petit garçon, les deux en moyenne section de maternelle. Nous parlerons donc d'élève A pour le petit garçon et d'élève B pour la petite fille. Lors de notre recueil de données, sous format d'observations et de cahier journal, nous nous sommes rendues compte que les deux enfants adoptaient souvent des comportements similaires. Ainsi, nous avons extrait les agissements caractéristiques afin d'en dresser un portrait et d'établir notre idéal-type.

Tout d'abord, nous avons pu observer que les deux enfants avaient besoin de cadres distinctifs, c'est-à-dire qu'il devait y avoir une vraie cassure entre la sphère familiale et la sphère scolaire afin de leur permettre une meilleure transition. Cette séparation se devait d'être claire, les élèves devant comprendre la place de l'école dans sa journée et les règles qui l'incombaient dès lors. En effet, il est important pour eux de bien se représenter les deux lieux différents : l'école et la maison. Ainsi, pour l'élève A, la mère ne pouvait pas entrer dans l'enceinte de l'école pour amener ou récupérer l'enfant. Cela s'expliquait effectivement par ce besoin de séparation, auquel cas nous aurions pu observer un autre comportement : celui de l'élève B. Cette enfant était accompagnée en poussette par sa mère directement en classe, résultant ainsi d'un blocage. La petite fille ne voulait pas descendre de sa poussette, l'objet étant assimilé à sa maison. L'an passé, l'élève B restait perpétuellement dans sa poussette malgré les efforts de son accompagnante. En revanche, les enfants autistes peuvent évoluer et s'adapter et c'est également ce que nous avons pu relever à la suite de ce premier constat. Effectivement, au fil de l'année, l'élève A avait de moins en moins besoin de cette séparation bien marquée et sa mère l'accompagne aujourd'hui jusque devant la classe, comme tous les autres enfants. L'élève B, quant à elle, est désormais accompagnée par son adulte accompagnant jusqu'en classe dans sa poussette. Elle a toujours besoin de cette poussette afin de la rassurer et l'évolution se fait progressivement. Néanmoins, les deux élèves parviennent à présent à se constituer deux sphères distinctes, la maison et l'école, où la transition ne se fait plus aussi violemment qu'auparavant. Le temps d'adaptation est doux, et avance au rythme des enfants atteints du trouble autistique.

Ensuite, les deux enfants au centre de notre étude nous ont plus d'une fois surpris par des moments colériques. Ces crises de colère ont évidemment des raisons, et l'une majeure est le surplus de bruit et de lumières dans la classe. Ces sons et éclairages constituent l'essence

même de la classe, ce sont des stimuli animés qui passent par les sens visuel et auditif. En effet, les classes de maternelle, et même d'élémentaire, sont souvent ponctuées de bavardages, de bruits de stylos, ou encore des sons des jeux utilisés par les enfants. En maternelle, les enfants sont plus maladroits car plus jeunes et ils sont encore en plein apprentissage dans leur motricité. Il est donc courant de voir des jeux en plastique ou en bois tomber de la table et, de fait, être plutôt bruyants. Ainsi, les enfants de petite section sont généralement les plus agités, notamment en début d'année, dans le sens où ils n'ont pas encore totalement tous assimilés leur rôle d'élève. C'est pourquoi notre élève A était particulièrement gêné par le bruit engendré par ses camarades, ainsi que par l'apprentissage des règles de l'école et les lumières fortes. Cette gêne a également pu être observée chez notre élève B, et les deux devaient parfois s'isoler dans un coin, voire sortir de la classe, afin de regagner une attitude calme. De même, en maternelle, il est courant d'avoir recours à des musiques appelant au rangement à la fin de l'accueil ou avant les récréations, ou des chants lors des rituels et, au début, cela dérangeait réellement nos deux sujets. En effet, concernant notre élève A, la première fois que la musique a retenti en classe, l'enfant est entré dans une phase colérique et son accompagnante est intervenue en le sortant de la classe afin de l'aider à se calmer. L'élève B était tout autant perturbée par la musique au début, et ce n'est que suite à de nombreuses explications sur l'utilité de ces musiques ritualisées, ainsi qu'aux efforts pour réduire le bruit en classe que les enfants ont finalement compris les enjeux de la musique. Leur comportement a alors évolué, l'élève B s'arrête dans ses activités lors des premières notes pour écouter attentivement la musique, et l'élève A participe désormais au rangement comme les autres élèves jusqu'à devenir à présent particulièrement efficace. Nous pensons que les enfants avaient besoin de voir d'où venait le son de la musique qui les importunait, et lorsque nous leur avons montré, ce fut une révélation pour eux.

De même, l'agitation de leur camarade dans le sens général peut les gêner. Nous avons pu constater assez rapidement que les moments en salle de motricité étaient particulièrement fatigants pour eux. En effet, il leur fallait déjà s'habituer au cadre de la classe, ce qui est une grande étape pour leur ancrage dans la sphère scolaire, mais il fallait également qu'ils s'adaptent à un nouvel environnement où une grande agitation, l'énergie et le bruit sont particulièrement présents. Tous ces facteurs aggravants n'étaient pas propices au bon fonctionnement de la séance au début pour nos élèves et, souvent, ils devaient sortir de la salle de motricité pour ne pas freiner l'apprentissage de leurs camarades. L'élève B restait souvent en classe avec son AESH, et lors de nos observations, la classe s'était rendue dans un

dojo en début de semaine, au retour des vacances. Le dojo se situe en dehors de l'école, à environ cinq minutes à pied. L'élève B avait beaucoup de mal à s'adapter à la classe et l'AESH l'amena tout de même avec la classe au dojo en gardant sa poussette puisque cela rassurait l'enfant. Malgré cela, la petite fille fondit en larmes lorsqu'elle se rendit compte du lieu qui lui était inconnu. Nous avons la nette impression que l'enfant était presque paniquée à l'idée de découvrir un nouveau lieu. Son adulte accompagnante devait la rassurer et elle joua avec elle dans un coin du dojo avec des objets que l'enfant avait l'habitude d'avoir en classe. Au bout de quelques minutes, la petite fille sembla presque accoutumée à l'endroit et elle observait les autres élèves en pleine séance de motricité. L'élève B s'était levée à un moment pour aller au milieu de la pièce, découvrant le sol distinctif du dojo tout en tournant sur elle-même et souriant. La petite était libre de ses mouvements, et nous pouvions vraiment nous rendre compte qu'elle commençait à réellement entrer en confiance avec l'endroit.

Nous constatons alors que pour nos deux sujets d'étude, tous les changements amenaient à une crise de la part des enfants. Nous devions nous adapter à eux, chercher les meilleurs moyens pour retrouver rapidement un équilibre. Les AESH qui accompagnaient les enfants les connaissaient mieux et nous pouvions, grâce aux accompagnants, avancer et réussir à habituer les enfants aux nouveaux lieux. Les changements se faisaient tout de même de manière progressive afin de ne pas trop bousculer nos élèves autistes et leur laisser le temps de comprendre que ces changements ne pouvaient être que bénéfiques pour eux.

Ces élèves avaient également besoin de mouvement, c'est-à-dire qu'ils ne pouvaient pas rester longtemps assis à ne rien faire. Le cas de l'élève B est alors un peu particulier et a bien évolué : l'an dernier, elle restait toujours dans sa poussette mais nous avons pu observer qu'elle se levait désormais parfois sans crier gare uniquement pour marcher dans la classe, tourner sur elle-même, et regagner son propre équilibre. Ses mouvements étaient maladroits mais elle avait à présent besoin de marcher pour se remuscler et pour aller voir ce qu'il se passait dans la classe. C'était cette curiosité qui la poussait généralement à bouger. L'élève A, quant à lui, avait énormément besoin de se dépenser. Parfois, il se levait également dans la classe sans prévenir et faisait de grands gestes avec ses bras sans faire attention à l'environnement qui l'entoure. Ces mouvements avaient l'air de le rassurer, nous voyions très clairement que l'élève se sentait mieux lorsqu'il s'agitait ainsi. Evidemment, cela nécessitait alors un espace assez large afin qu'il puisse faire ses grands gestes sans blesser ses camarades qui étaient en activités.

L'une des découvertes que nous avons également pu faire concerne tout ce qui a attiré à la manipulation des matières. Les deux élèves n'aimaient pas se salir les mains, et lorsque c'était le cas, les enfants demandaient rapidement, par des gestes ou un regard inquiet, à avoir les mains nettoyées. L'élève A, par exemple, s'impliquait difficilement dans les activités artistiques qui utilisaient la peinture avec les doigts puisqu'il s'agissait là d'une activité très salissante. De même, les deux élèves atteints du trouble autistique ne voulaient jamais utiliser de la pâte à modeler. Ce sont les nouvelles matières qui avaient tendance à les effrayer, et ils ne voulaient jamais les toucher. Une nouvelle fois, nous remarquons que ces matières sortent de la zone de confort des enfants autistes et c'est pour cela que ces élèves présentaient des difficultés à s'engager dans la découverte et la manipulation de ces nouvelles matières.

Lors de nos observations, nous avons également pu constater que les deux enfants observaient beaucoup leur environnement et agissaient souvent par mimétisme. Dès le début de l'année par exemple, l'élève A reproduisait certaines actions qu'il voyait : il répétait les mots que nous lui disions, mais ce mimétisme est devenu bien plus présent lorsque l'AESH a commencé à lui laisser de l'autonomie, ce qui n'est pas forcément le cas à la maison. En effet, Marie, AESH, nous confie que généralement les parents de ces enfants en situation de handicap sont souvent très protecteurs et laissent très peu de place à l'autonomie à la maison. De même, il pouvait observer ses camarades dans leurs activités ou gestes quotidiens pour, par la suite, reproduire les mêmes actions. Les autres enfants sont une base d'observation importante pour nos deux élèves. L'élève A suivait régulièrement les autres enfants dans la cour de récréation lorsqu'ils couraient ou faisaient du vélo, et il reproduisait les mêmes gestes qu'eux lors de l'accueil : lorsque sa mère pu enfin l'accompagner devant la porte de la classe, l'élève A regardait ses camarades embrasser leurs parents et leur faire des câlins et cela l'a amené à reproduire ce comportement alors qu'il n'avait jamais montré de l'affection de cette façon envers sa mère en public. C'est dès lors une preuve que l'observation est une notion importante pour cet élève, c'est en regardant les autres faire qu'il a pu apprendre les codes sociaux les plus simples.

De même, nous avons remarqué que les enfants prennent très peu d'initiatives et leurs choix sont très restreints. En effet, les deux sujets atteints du trouble autistique privilégient souvent leur préférences, ce qu'ils aiment, phagocytant ainsi la prise de décision. Leur énoncer les différents choix possibles et les laisser choisir amène la plupart du temps à leur passivité. En effet, les élèves attendent, leur regard papillonne et, de fait, ils ne sont plus actifs dans les activités. Prenons un exemple pour l'élève A : lors d'une activité durant laquelle il

fallait placer librement dans un quadrillage de petits animaux, ses actions étaient inexistantes. Il a en effet fallu l'aide de son AESH pour pouvoir réaliser l'activité demandée. L'élève B présentait également le même comportement typique. Les élèves devaient réaliser une couronne pour la galette des rois (Epiphanie) et la décorer avec différents graphismes en utilisant des feutres ou des craies grasses de couleurs différentes. L'élève B présentait certaines difficultés à tracer les graphismes, son AESH lui a donc laissé choisir les feutres qu'elle souhaitait et c'était l'adulte qui traçait. Un pot assez large avec plusieurs feutres de toutes les couleurs était à sa disposition et pourtant, l'élève B choisissait la même couleur : elle sortait toujours les feutres roses du pot. L'AESH essayait de lui montrer divers feutres bleus, verts et plus encore, mais la petite fille refusait frénétiquement les propositions.

Nous nous rendons ainsi compte que ces élèves possèdent des habitudes et qu'il peut être compliqué de les amener à faire d'autres choix. Ces attitudes habituelles forment leur comportement et les rassurent dans l'enceinte de la classe et de l'école. Ainsi, les bousculer dans leur routine comporte des risques de crises diverses mais à l'issue d'explications et de raisonnements, les enfants arrivent à s'accoutumer et à accepter ces changements.

## 2. Socialisation de l'enfant autiste avec les autres enfants et place dans la classe

La communication sociale et l'intérêt porté à l'environnement entourant sont deux déficits généralement liés : échanger avec des pairs est souvent ponctué des éléments entourant les principaux intéressés de la discussion. En revanche, les enfants possédant un trouble du spectre autistique ne suivent pas les schémas typiques du développement des compétences sociales et il est peu probable qu'ils adoptent les comportements attendus par les codes sociaux.

En effet, nous observons que les enfants autistes, dès leur plus jeune âge, souhaitent généralement se retrouver seuls. Ils s'isolent et refusent que leur espace soit investi par d'autres enfants. Les individus ayant un trouble autistique n'arrivent généralement pas à lire les signaux sociaux et à agir en adéquation avec et c'est de cela que découle le fait qu'ils apparaissent parfois comme étant antisociaux.

Lors de notre phase de recherches théoriques, nous nous sommes rendues compte très rapidement que l'un des points clivants de l'autisme concerne toute la sphère de la communication sociale. Nous rappelons alors que la communication sociale repose sur une

relation sociale, c'est-à-dire que nous observons un émetteur et un récepteur<sup>19</sup>. L'émetteur, ou locuteur, veut transmettre un message au récepteur, ou interlocuteur, par le biais d'un *canal d'informations* et d'un *répertoire de signes* qui permettent de former le message et de le comprendre grâce à ces éléments communs aux deux individus. A l'issue de cette transmission, l'interlocuteur va alors former un *feed-back* afin de répondre au message reçu. Dès lors, l'individu atteint d'un trouble du spectre autistique manque à l'une de ces étapes et c'est ainsi qu'un déficit de la communication sociale se forme.

Afin de produire une communication sociale, il est important de s'appuyer sur un système communicatif, un langage partagé ou compris entre les individus. Nous pensons alors évidemment à la langue orale, mais il peut également s'agir de la langue des signes pour les sourds-muets ou encore du braille pour les aveugles. Le langage oral, gestuel ou le système de lecture tactile sont tous autant des langages valides qu'il convient d'inclure dans la communication sociale.

De ce que l'on a pu observer, les enfants atteints d'un trouble du spectre autistique ont habituellement peu ou pas de compétences en communication verbale. Ceux qui en ont peu possèdent un vocabulaire très restreint et leur compréhension des actions non-verbales est peu efficace.

L'interview que nous avons menée avec Hélène, l'AESH de l'élève A, appuie nos observations. En effet, elle affirme que les élèves atteints d'un trouble autistique ont énormément de difficultés dans les relations sociales et les interactions notamment à cause d'un langage pauvre, voire inexistant.

Prenons l'exemple de l'élève B, une petite fille de quatre ans. Elle manque cruellement de cette communication sociale dont nous avons déjà parlé. Nous savons que tous les individus autistes ont des degrés différents de sévérité, mais ici il était évident que le niveau de besoin était très substantiel. En effet, elle ne parlait jamais, et les seuls sons qu'elle produisait se rapprochaient de grognements. L'enfant ne formait pas de mots, et son intérêt pour ses pairs était rare : elle les observait parfois mais le plus souvent, lorsque les autres élèves lui faisaient des signes de main amicaux par exemple, elle semblait ne pas les voir et être obnubilée par son AESH. La communication avec son accompagnante était compliquée et

---

<sup>19</sup> Gustave-Nicolas FISCHER, *Les Concepts Fondamentaux de la Psychologie Sociale*, Chapitre 6 "La communication sociale", Dunod, 2020, pp.193-232



pourtant, les deux paraissaient se comprendre : l'élève B comprenait lorsque l'AESH lui demandait d'attraper des balles colorées ou tout autre objets ronds, ou encore lorsqu'elle lui disait « non ».

Possédant un caractère bien marqué pour une enfant de son âge, l'élève savait également faire comprendre aux adultes sa désapprobation par une gestuelle bien à elle. Quand elle n'était pas contente, en colère, ou que quelque chose ne lui plaisait pas, la petite fille tapait la paume de sa main contre son menton plus ou moins fort selon le degré de son mécontentement. L'adulte accompagnant l'élève B avait décrypté ce langage corporel sur le temps, ce ne fut pas pour elle une évidence. Ce ne fut qu'après quelque temps passé avec la petite fille qu'elle comprit ce que ce geste signifiait. Ainsi, lorsqu'elle n'était pas contente du comportement de la petite fille, l'AESH reproduisait le même mouvement que l'enfant afin de lui signifier son insatisfaction.

Revenons sur l'élève A à présent. Lors de son arrivée au début de l'année en moyenne section, l'enfant n'apportait que très peu d'intérêt aux autres élèves et préférait jouer seul dans la cour de récréation. Cet isolement est un trait singulier pour les enfants autistes, comme nous avons pu le voir plus tôt. En effet, ils ont besoin de leur propre sphère connue, de se retrouver dans leur bulle, afin de garder une attitude calme et correcte, loin de tous les désagréments pouvant venir contester leurs habitudes. L'évolution doit se faire alors progressivement, et ce n'est qu'à partir du mois de décembre que nous avons pu noter une ouverture de l'élève A sur le plan social. Ces quelques mois écoulés lui ont permis de s'habituer à la classe, à son agitation, mais également à ses camarades et c'est pour ces raisons que nous avons constaté que notre élève pouvait à présent suivre les autres enfants dans la cour de récréation. Nous avons alors rassuré les autres enfants qui étaient la première fois déconcertés par une telle attitude, et après certaines explications ils ont vite compris et accepté le comportement de l'élève A. Cet enfant commençait à s'ouvrir, et nous voyions bien qu'il avait envie d'aller vers les autres et l'un des premiers contacts fut avec une petite fille de petite section. Celle-ci aimait beaucoup reproduire les gestes et comportements maternels qu'elle pouvait observer, elle s'était alors rapproché de l'élève A pour lui faire un câlin et des attentions amicales. Nous pensions que l'enfant autiste n'allait pas forcément accepter cette interaction avec un pair puisqu'il s'agissait à ce moment-là d'une proximité qu'il ne connaissait pas. Pourtant, le petit garçon avait semblé assez heureux et avait même très bien accepté l'expérience, à tel point qu'il avait retourné le câlin de la petite fille. Nous en avons discuté avec l'AESH après l'évènement, ainsi qu'avec l'éducateur de l'élève, et

nous sommes arrivés à la conclusion suivante : cette interaction a aidé notre élève à s'ouvrir aux autres et à essayer de découvrir le monde enfantin de ses pairs.

En ce sens, une remarque de l'entretien avec Hélène fait écho avec le point que nous venons de relever : le comportement de l'élève A est quelque peu maladroit envers les autres élèves mais montre en réalité une véritable envie d'être avec eux. Cependant, il est souvent en décalage par rapport aux autres enfants et par rapport à la classe. De même, ses interactions avec les pairs sont compliquées car il éprouve des difficultés à se faire comprendre des autres, son langage est restreint. Le petit garçon va donc entrer en contact avec ses pairs en ayant des gestes brusques, en poussant ou en tirant les cheveux. En revanche, il a su montrer cette année qu'il pouvait également être très doux, et l'AESH pense de fait qu'il est capable de montrer aux autres enfants qu'il est intéressé par les relations sociales autrement qu'en ayant recours à un comportement violent.

L'envie de découvrir le monde des autres est une chose, mais notre élève A possédait aussi l'envie de partager le sien aux autres. Dans notre classe 1 de référence, les élèves possèdent tous un cahier de vie dans lequel ils peuvent, avec leur famille, noter les événements vécus qu'ils pensent importants ou toute information qu'ils estiment pouvant être partagée et servir d'appui au langage à l'école. Notre élève A est un jour venu, en début de semaine, avec son cahier de vie rempli de tous les jeux auxquels il avait joué durant le week-end. Ces jeux étaient en grande partie des labyrinthes, des routes avec des petites voitures garées, et il nous semblait intéressant et important de partager ce cahier avec les autres enfants lors du regroupement puisque cela montrait les éléments qu'il aime faire. C'est donc avec son accord que nous avons montré son cahier au reste de la classe et le petit garçon est venu refaire les labyrinthes avec ses doigts, sous le regard intéressé des autres élèves. Nous lui avons alors demandé ce qu'il était en train de faire, quelle était son activité, et l'enfant a réussi à nous répondre « *labyrinthe* ». Pour nous, c'était un grand avancement dans son développement à la fois social et langagier puisqu'il était encore très rare de l'entendre répondre à une question simple. De plus, l'élève a répondu devant tous les enfants qui le regardaient avec une grande attention. La présence des autres élèves n'avait de fait pas eu l'air de le gêner tant il était focalisé sur une activité qu'il appréciait. Cette expérience a alors permis à la classe de mieux connaître leur camarade et de le comprendre un peu plus. Ainsi, tout au long de l'année, l'ouverture de cet enfant aux autres se faisait de plus en plus régulièrement et nous avons pu observer récemment qu'il allait regarder les autres élèves

jouer pendant les récréations au lieu de s'isoler avec ses jeux favoris (tels que la trottinette, la roue ou encore la brouette).

En outre, nous avons donc très vite compris que l'élève A ne posait aucun problème quant aux éventuelles actions en lien avec d'autres élèves et c'est pourquoi nous avons décidé en janvier de faire se déplacer les enfants en rang de deux. Même si jusqu'à présent il n'y avait pas eu d'actes de rébellion vis-à-vis des relations avec les autres, un doute subsistait. Allait-il bien accepter ce changement et tenir la main de sa petite camarade comme les autres? La réponse est bien positive. Nous avons très clairement donné l'explication à tous les enfants, et cette passation de consigne collective l'a aidé à accepter ce changement et à même donner la main en restant bien calme, dans le rang, et sans faire de gestes brusques comme cela avait pu arriver auparavant. Nous avons fait le choix de l'assigner à une élève de moyenne section qui était très calme et avec qui il avait déjà eu quelques contacts. La situation fut parfaitement acceptée et est très vite devenue une habitude. Au bout de quelques mois, nous avons progressivement chamboulé cette habitude en changeant la règle et en le mettant avec un autre enfant du groupe de moyenne section. Ce changement ne lui a pas semblé être une gêne et il l'a plutôt bien accepté après l'explication soutenue que nous lui avons donnée. Dès lors, l'enfant a pu donner la main dans le rang à plusieurs autres élèves, toujours du groupe de moyenne section car nous savons qu'ils sont plus capables de verbaliser ce qu'il se passe, à nous expliquer les éventuels problèmes ou si l'élève A adoptait un comportement gênant.

De plus, solliciter un adulte, notamment pour de l'aide ou pour tout autre intérêt particulier a toujours été quelque chose de difficile pour notre élève A. Il était toujours dans sa bulle, et n'apportait que peu d'attrait envers les autres mais ce n'est qu'à partir de novembre que nous avons remarqué une nette amélioration sur ce point. Le petit garçon portait une couche depuis septembre et ce n'est qu'en novembre que cette couche lui a été retirée à l'école. C'est ainsi à partir de ce moment-là qu'il a commencé à solliciter les adultes, notamment son accompagnante, pour aller aux toilettes lorsqu'il en avait besoin. Au début, ces sollicitations étaient très brèves et prenaient la forme d'une demande très simple telle que « *pipi* », ou encore par des gestes très prononcés expliquant son besoin. Nous pensons donc que face à un besoin réel ou à une nécessité de parler afin d'exprimer ses besoins, ce petit garçon atteint d'un trouble autistique est capable de demander de l'aide puisque son lexique, bien que pauvre, reste suffisant pour exprimer un besoin.

Également, nous avons pour habitude en classe de dire « *bonjour* » à tous les élèves dès leur arrivée en classe depuis le début de l'année. Nous le faisons aussi pour l'élève A, nous le sollicitons comme les autres enfants afin de lui montrer que nous étions présentes pour lui, mais sans résultats. Ce n'est alors que depuis janvier que l'élève commença à répondre à nos stimulations, même si ce n'était pas toujours le cas. Parfois, nous devions le pousser un peu à répondre au « *bonjour* » matinal et plus l'année avançait, plus il répondait de lui-même. En mars, nous avons remarqué qu'il répondait systématiquement lorsqu'il arrivait en classe, mais également qu'il répétait de plus en plus de mots tout en répondant plus régulièrement à nos incitations. Pour nous, cette progression s'est faite doucement mais s'est adaptée au rythme de l'élève. Nous ne l'avons pas trop bousculé dans ses revendications afin qu'il puisse lentement s'adapter à ces changements dans le but qu'il les accepte totalement.

L'une des principales difficultés chez les enfants autistes concerne la compréhension des émotions et, au fil de l'année, l'élève A a su s'ouvrir et essayait de lire nos expressions faciales. La communication non-verbale passe aussi par les mimiques, et il est alors important de savoir déchiffrer le visage de son interlocuteur pour réellement comprendre son discours. Ainsi, un travail accru sur les émotions avec son éducateur a amené l'élève A à se questionner et à réagir face à des expressions très stéréotypées que nous avons essayé de lui montrer tant par les mots que par les expressions faciales. Par exemple, cet élève pouvait parfois adopter des comportements considérés comme étant déplacés à l'école, il pouvait alors se coucher au milieu des toilettes, au milieu des autres enfants, ou encore empêcher ses camarades d'aller aux toilettes. Nous devions alors lui expliquer que ce comportement n'était pas le bon en accentuant bien sur le fait que nous étions en colère de le voir agir de cette manière. Nous exagérons également nos traits de visage en fronçant bien les sourcils afin de mettre l'accent sur le sentiment de colère. Ce changement d'humeur l'affectait réellement, et le petit garçon arrêtait complètement ses mauvais agissements lorsque nous le rappelions à l'ordre. Il observait alors nos yeux, tentant de déchiffrer ce que signifiaient nos expressions, et comprenant finalement qu'il s'agissait des traits stéréotypés pour l'énervement.

Ainsi, nous nous sommes rendues compte de l'importance d'apporter de l'attention aux gestes corporels, ainsi qu'aux émotions des enfants atteints d'un trouble autistique, d'autant plus lorsque ces derniers ne parlent pas encore. En effet, communiquer avec eux est essentiel afin de les aider et de répondre au mieux à leur besoin. Nous leur montrons qu'ils existent et que nous sommes là pour eux et cela les rassure aussi dans le sens où, comme tous les enfants, ils ont besoin de cette attention qu'on leur porte afin de les mettre en confiance. Avec

les enfants ayant un handicap, cette attention doit être d'autant plus prononcée dans le cadre de la classe afin de leur montrer que nous ne sommes pas uniquement là pour les élèves de la classe « ordinaires », mais que nous pouvons aussi nous occuper d'eux : ce sont des élèves comme les autres, ils ont les mêmes capacités d'apprentissage et nous nous adaptons à leur rythme.

## Conclusion

Cette étude nous a mené à plusieurs conclusions, notamment concernant la forme que prennent les comportements et la communication sociale des enfants atteints d'un trouble du spectre autistique. Ce mémoire avait pour ambition d'observer la manière dont les enfants autistes se socialisent dès la maternelle, tout en se questionnant sur les enjeux de cette socialisation et le vécu de l'élève inclus dans la sphère scolaire.

La présence des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique n'a jamais dérangé les autres élèves dans la classe. Dès le début de l'année, nous avons bien pris le temps d'expliquer aux autres enfants que ces élèves avaient besoin d'aide supplémentaire et qu'ils pouvaient adopter des comportements différents. Néanmoins, nous leur avons rappelé qu'ils venaient aussi à l'école pour apprendre, comme tous les enfants, et nous avons également fait le choix de travailler sur plusieurs lectures : *Elmer* de David MacKee (1989), *Petit bleu et petit jaune* de Leo Lionni (1959), *Le loup qui voulait changer de couleur* par Oriane Lallemand (2009) et *Leo* de Robert Kraus et José Aruego (1980). Ces albums avaient pour but d'ouvrir les élèves à une discussion autour de la différence et, à la suite de ce travail, les élèves ont tous compris que certains enfants pouvaient être différents d'eux mais que, malgré tout, ces enfants pouvaient apporter une plus value à la classe. Cela fait écho avec les propos de Marie, également AESH, lors de notre entretien. Effectivement, l'accompagnante pense que pour les enfants en situation de handicap, l'inclusion peut être très bénéfique, mais également pour les autres élèves de la classe qui peuvent voir ces élèves insérés, vouloir les aider, mais surtout les accepter.

Il était pour nous très important d'aider ces élèves à trouver leur place dans la classe, et c'est pourquoi nous avons fait le choix de leur parler de la même manière qu'aux autres

élèves. Les rituels ont été de bons outils qui nous ont permis d'inclure notre petit garçon et notre petite fille autiste dans le groupement, ils suivaient bien comme les autres et, à la fin, participaient même lors des chants et comptines.

Avant de débiter cette étude, nous pensions que les élèves allaient être curieux et intrigués par les activités de leurs pairs et que cela pourrait être une entrée de socialisation. Pour nos deux sujets d'étude, nous nous sommes rendues compte qu'une grande curiosité les caractérisait et que, in fine, ils étaient parfois amenés à observer les autres élèves pour tenter de reproduire les mêmes gestes. L'élève B posait plus de difficultés à entrer dans un mimétisme d'apprentissage mais elle était tout de même attirée par la curiosité de comprendre et allait voir ses pairs lorsqu'une activité l'intéressait.

Nous songions également à l'éventualité que nos sujets ne pouvaient pas comprendre les mêmes choses que les autres élèves et que, par conséquent, ces enfants autistes se sentent différents des autres. Là, nous ne pouvons valider qu'une part de cette hypothèse. En effet, sur certaines activités, les enfants ne comprenaient pas tout mais c'était uniquement un problème de rythme. Lorsque nous prenions le temps, que nous nous adaptions à leur développement, nous nous sommes rendues compte qu'ils pouvaient comprendre tout aussi bien que les autres enfants. En revanche, il ne nous a semblé à aucun moment que nos sujets se soient sentis différents vis-à-vis de leur camarade. Nous pensons alors que nos élèves A et B étaient sans doute trop jeunes pour comprendre cela, et que cette hypothèse trouvera peut-être sens pour des études relatives à l'école élémentaire.

Également, nous avons soulevé le fait que l'inclusion de l'élève autiste dans le groupe classe pourrait être négative. Nous avons en effet pensé que ces enfants autistes pourraient se sentir oppressés et avoir besoin de leur propre espace de travail bien délimité afin d'être éloignés de l'agitation liée aux activités de la classe. Nous avons effectivement pu observer, et cela bien assez tôt dans notre étude, que les deux enfants pouvaient présenter des crises de colère lors des moments bruyants en classe. Lors de ces temps, ils devaient s'isoler afin de se calmer, ils regagnaient leurs espaces personnels, ou sortaient de la classe. Toutefois, nous avons également pu noter une belle progression à ce sujet : les élèves s'isolaient de moins en moins et ils étaient même heureux lorsque de la musique retentissait en classe par exemple.

Nous nous demandions également si leurs capacités cognitives et leurs perceptions de l'environnement allaient être les mêmes que les autres enfants. Ainsi, l'élève A ne présentait aucune difficulté dans les ateliers qui lui étaient proposés et force était de constater qu'il

arrivait avec succès à produire les mêmes rendus que les autres. En revanche, l'élève B posait encore quelques problèmes concernant l'accomplissement de tâches simples. La petite fille parvenait à évoluer en classe correctement sur tous les aspects moteurs mais au niveau cognitifs, elle présentait un grand retard. En ce sens, nous concluons sur cette interrogation que suivant le degré du déficit, les capacités cognitives sont plus ou moins impactées et cela s'explique alors ici par le retard mental de la petite fille.

Les observations que nous avons faites nous ont permis de trouver des similitudes comportementales entre les deux élèves. Nous avons de ce fait pu dresser un portrait exhaustif des comportements typiques de l'enfant autiste, ainsi que sur sa manière d'entrer en communication et de solliciter ses pairs.

Il est pourtant évident que les recherches sur l'autisme chez l'enfant sont multiples et recèlent d'une pluralité de notions, mais nous retiendrons dans cette pluralité une infinité de possibilités. En effet, l'autisme est si complexe et arbore des tonalités bien différentes selon les individus, ce sont pour ces raisons que notre recherche ne peut subsister en l'état car elle ne prend en compte que deux sujets. Cette analyse corrobore l'idée qu'une exception ne peut confirmer la règle, et il en vient donc à se demander s'il ne serait pas préférable de produire une observation dans divers lieux, mais également dans divers pays afin de se rendre véritablement compte de la véracité de nos propos. En effet, il est évident que l'école française possède son propre fonctionnement et ses aides, et nous nous interrogeons sur la prise en charge des élèves atteints d'un trouble du spectre autistique dans d'autres pays comme les États-Unis, ou la Suède par exemple. Il serait alors intéressant de porter l'analyse plus loin, à une échelle plus importante.

Nous concluons de ce fait cette étude en affirmant que la sphère autistique est très complexe et que notre étude ne saurait suffire en la matière. Cette notion fait toujours, et continuera encore, l'objet de nouvelles recherches et analyses qui ne pourront que compléter ce projet d'étude qui n'est modestement que le récépissé d'une partie de la réalité et n'entend en aucun cas faire valoir ses résultats sur la totalité des enfants autistes. Nous clôturerons ainsi cette étude par une citation issue de la série *Atypical* (2017) : « *Parfois, il n'y a pas de bonnes réponses* ».

## Bibliographie

- AKSHOOMOFF Nathacha, CARPER Ruth, COURCHESNE Eric (2003), *Evidence of brain overgrowth in the first year of life in autism*, JAMA, vol. 290
- DIDEROT Denis (1889), *Des écoles publiques, Diderot et Catherine II*, édition Calmann-Lévy
- FISCHER Gustave-Nicolas (2020), *Les Concepts Fondamentaux de la Psychologie Sociale*, Chapitre 6 “La communication sociale”, Dunod
- FRITH Uta (2008), *Autism, A very short Introduction*
- GOFFMAN Erving (1974), *Les rites d’interactions*, Editions de minuit
- GOLDSTEIN Sam, OZONOFF Sally (2018), *Assessment of Autism Spectrum Disorder*, Second Edition
- GRANDJEAN Goeffrey, PIET Grégory (2012), *Polémiques à l’école*
- KLIN Ami (2011), *Autism Spectrum Disorders*, Oxford university press
- POIRIER Nathalie, DES RIVIÈRES-PIGEON Catherine (2014), *Le Trouble du Spectre de l’Autisme*, Presses de l’Université du Québec
- THOMAZET Serge (2008), *L’intégration a des limites, pas l’école inclusive !*, Revue des sciences de l’éducation, Volume 34, numéro 1
- WEBER Max (1965), *Essai sur la théorie de la science*
- ZAGER Dianne (2005), *Autism Spectrum Disorders Identification, Education and Treatment*, LEA publishers



## Webographie

- “Les Relations Sociales”, En ligne <https://www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/qu-est-ce-que-l-autisme/caracteristiques-de-l-autisme/relations-sociales.cfm>
- Ministère de l’enseignement supérieur, de la recherche et de l’innovation. En ligne <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid86210/dix-ans-de-la-loi-du-11-fevrier-2005-l-ecole-inclusive-une-dynamique-qui-s-amplifie.html>
- <https://www.spectredelautisme.com>
- “Critères de diagnostic de l'autisme issu du blog de l’AFG. En ligne <http://www.afg-autisme.com/blog/criteres-de-diagnostic-de-lautisme/>
- “Critères diagnostiques” issu de la journée d’appropriation du DSM-5. En ligne [https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMAT\\_IONDSM-5.pdf](https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa/Diagnostic-Depistage/FORMAT_IONDSM-5.pdf)
- “Autisme : quelles sont les causes ?”, issu du site Doctissimo. En ligne [https://www.doctissimo.fr/html/dossiers/autisme/ps\\_7344\\_autisme\\_origines.htm](https://www.doctissimo.fr/html/dossiers/autisme/ps_7344_autisme_origines.htm)

## Annexes

## Thèmes

Présentation du contexte

Comportement type de l'autisme

Socialisation/Interactions

Intégration dans le groupe classe

Réussite scolaire

Moyens mis en œuvre

Avantages école maternelle dans l'inclusion TSA

Limites de l'inclusion ?

### Annexe 1 : Interview Hélène (IH)

0'00	IH	J	Est-ce que tu peux juste te présenter ?	
0'05	IH	H	Heu... de part ma fonction, c'est ça ?	
0'07	IH	J	Voilà c'est ça.	
0'09	IH	H	Alors écoute heu... tu veux mon nom prénom ou... [rire]	
0'11	IH	J	Heu juste le prénom suffira !	
0'14	IH	H	D'accord. Alors écoute... moi je... Je suis Hélène, je suis AESH à l'école d'ASSAS depuis... Je suis dans ma 6 e année. Et je travaille en école maternelle et aussi élémentaire.	Hélène est AESH depuis 6 ans maintenant. Elle travaille en école maternelle mais aussi en élémentaire.(IH 0'14)

0'32	IH	J	Au niveau des élèves que tu encadres, est-ce que tu as souvent eu à faire à des élèves TSA ?	
0'42	IH	H	Alors je... je... Souvent non, je suis dans l'accompagnement d'un enfant qui a un trouble autistique, et je suis dans ma 2 <sup>e</sup> année donc. Je l'accompagne depuis deux ans.	Elle n'a pas régulièrement eu à faire à des enfants TSA. C'est la deuxième année qu'elle accompagne cet enfant, mais n'avait jamais accompagné d'enfants TSA avant. (IH 0'42)
1'08	IH	J	Peux-tu me parler des comportements que tu as pu observer généralement chez cet enfant, vu que c'est le seul ayant des troubles TSA que tu as pu accompagner ? Donc son comportement ça veut dire l'année dernière et cette année, son comportement par rapport aux autres, ce qu'il aime, son comportement en général en fait, dans la classe.	
1'30	IH	H	Sa fonction de faire, sans trop rentrer dans les détails ?	
1'35	IH	J	Voilà.	

1'36	IH	H	<p>Alors hum... Vu que donc nous sommes sur un TSA il est évident que tout ce qui concerne les relations sociales donc, avec ses camarades et y compris aussi le langage, là c'est très très difficile. Parce que c'est heu... voilà... Le symptôme même d'un TSA, c'est ça hein, c'est des grosses difficultés donc sur... sur les interactions sociales. Et il y a souvent aussi ce qu'on appelle les non-verbaux. Donc on peut dire qu'il rentre quand même dans cette catégorie-là, puisque son langage est très très pauvre, si ce n'est souvent un mot pour une phrase. Heu... Ensuite il est, alors, au plan individuel donc heu... il fonctionne très très bien. C'est vrai que dès qu'il est du coup en interaction donc dans le groupe classe, là c'est un peu plus compliqué, puisqu'il ne peut pas manifester par le langage donc heu... ce qu'il souhaiterait. Il ne rentre pas en communication avec les autres, donc ça passe souvent par heu... on va dire heu... une agitation motrice heu lorsqu'il est énervé ou lorsqu'il veut entrer en contact avec les autres, puisqu'il n'a pas les codes finalement... pour pouvoir heu... pouvoir entrer en contact, c'est un problème de code finalement. Donc il sera agité, heu... il pourra avoir des gestes brusques, il pourra entrer en contact un peu violemment aussi puisqu'il peut pousser, il peut tirer les cheveux aussi, comme il est aussi capable, hein, ça c'est ce qu'on voit maintenant depuis cette année à faire des câlins et à faire des bisous. Il en est capable aussi.</p>	<p>Hélène nous explique que chez les TSA nous retrouvons des difficultés dans les relations sociales et interactions, notamment à cause d'un langage pauvre voire inexistant chez ceux que l'on appelle les « non-verbaux ». (IH 1'36)</p> <p>Cet élève rencontre de grandes difficultés au niveau du langage oral, n'utilisant au mieux qu'un mot pour une phrase. Il fonctionne très bien en tant qu'élève dans la classe dans les situations individuelles. (IH 1'36)</p> <p>Ses interactions avec les autres, dans le groupe classe, sont difficiles car il éprouve des difficultés à se faire comprendre des autres. Il montre de l'attrait pour les autres, mais n'a pas encore compris de quelle façon il faut le montrer. Il va donc entrer en contact avec ses pairs en ayant des gestes brusques, en poussant ou en tirant les cheveux. Mais il a montré cette année qu'il pouvait aussi être très doux en faisant des câlins et des bisous. Hélène pense donc qu'il est capable de montrer aux autres enfants qu'il est intéressé autrement qu'en ayant un comportement violent. (IH 1'36)</p>
------	----	---	---	---

3'17	IH	J	<p>A ton avis, qu'est-ce qu'il aime particulièrement quand il est en classe, qu'est-ce que c'est qui l'attire le plus ?</p>	
3'28	IH	H	<p>Hm hm... En classe donc, au sein de l'école, qu'est-ce qu'il aime le plus... Euh alors c'est le paradoxe je trouve aussi, de ce trouble, c'est que je crois qu'il apprécie d'être aussi au sein du groupe classe. C'est-à-dire qu'à la fois il est totalement maladroit, il n'a pas du tout les codes pour pouvoir heu... y être et s'épanouir et en même temps je le vois souvent quand même sourire et être content d'être dans le groupe classe, enfin pendant les regroupements, à écouter aussi sa maîtresse et être parmi les autres. Donc... elle est là la difficulté, oui, c'est vraiment un gros paradoxe. C'est-à-dire qu'il est capable... donc... on sent qu'il prend quand même plaisir d'être dans le groupe classe et en même temps il est heu... on va dire heu... en parallèle un petit peu. Il n'est pas vraiment dedans. Il est à côté, on va dire, à côté d'eux.</p>	<p>Selon Hélène, l'élève A prend beaucoup de plaisir à être dans le groupe classe, proche des autres enfants, et participer à des temps de communauté tels que le regroupement. Il montre des signes visibles de joie en souriant très régulièrement lors de ces moments. (IH 3'28)</p> <p>Le comportement de l'élève A est maladroit envers les autres élèves, mais montre une réelle envie d'être avec eux. Cependant il se retrouve être en décalage avec les autres, ce qui l'amène à se mettre souvent de côté par rapport aux autres enfants, par rapport au groupe classe. (IH 3'28)</p>
4'31	IH	J	<p>Parlons du cadre, est-ce que tu trouves que l'école maternelle particulièrement, en comparaison à l'école élémentaire, est un cadre plus adapté aux élèves comme lui ou non ?</p>	

4'46	IH	H	<p>D'accord. Alors juste je me reprends, il est ce qu'on appelle en périphérie, c'est le terme qui m'échappait. Ce qu'on appelle en périphérie, voilà, les autistes souvent se trouvent comme ça en périphérie. Alors écoute oui moi je pense que c'est adapté justement l'école maternelle. Parce qu'il y a des temps individuels, des temps donc heu... de regroupement, il y a des temps aussi de repos, il alterne souvent donc, des activités donc, des apprentissages et quand il peut se reposer ou participer donc à différents heu... coins de la classe pour s'amuser, se reposer et se divertir, donc je pense que ça c'est très bien pour pouvoir fonctionner, ça lui permet de relâcher, de relâcher la pression aussi, et de ne pas avoir une attention comme ça, soutenue qu'il va retrouver justement en élémentaire. Cette attention il va falloir qu'il la soutienne beaucoup plus longtemps, il n'aura pas forcément ces temps de... même il n'y a pas de temps de jeu si ce n'est la récréation, après en élémentaire on ne joue pas, voilà, comme en maternelle. Donc oui, ça s'y prête vraiment quoi. Euh... et qui plus est aussi parce que cette année les effectifs sont... l'effectif est moindre, ils sont peu nombreux donc c'est plutôt positif pour lui hein, voilà, exactement.</p>	<p>Hélène nous rapporte que c'est un comportement type de l'élève autiste que de se retrouver en périphérie d'un groupe. Il est physiquement avec le groupe, mais finalement dans son monde à lui. (IH 4'46)</p> <p>L'avis d'Hélène sur la place importante de l'école maternelle dans le savoir être pour l'élève autiste, est très positif. Elle pense que l'école maternelle est plus adaptée car elle ne nécessite pas une concentration sur toute la journée, cette journée est coupée entre différents temps d'activité pendant lesquels l'attention doit être maximale, mais aussi par de nombreux temps de jeux dans les différents coins de la classe, pendant lesquels l'enfant A peut se dépenser physiquement, relâcher son attention et se détendre.</p> <p>De plus, l'effectif de cette classe est moindre donc il apporte un cadre plus calme et donc plus serein. (IH 4'46)</p>
6'03	IH	J	<p>Est-ce que les professeurs des écoles mettent en place des fonctionnements particuliers pour ces élèves ?</p>	

6'15	IH	H	<p>Oui, dans le sens ou... alors, pour cet élève-là précisément, au niveau des apprentissages il suit comme les autres, parce que on s'est rendu compte qu'il était performant notamment en numération, donc heu... et même si au niveau du langage il est en grande difficulté heu... l'orthophoniste a précisé qu'il avait un lexique très riche. Donc il suit. A ce niveau-là elles n'ont pas besoin de proposer des aménagements. Après, ce qui est entendu donc avec les maîtresses c'est qu'il puisse justement sortir du regroupement quand c'est nécessaire, donc c'est déjà arrivé hein, notamment surtout en début d'année et surtout l'année dernière, parce que voilà, cette année il est quand même beaucoup plus adapté, donc de pouvoir se retrouver donc heu... en parallèle avec le groupe classe quand il y a ces moments-là, et qu'il puisse suivre en parallèle. Et, quand vraiment l'agitation motrice est importante heu... voilà, on a la permission de aussi, on peut aussi sortir de la classe, se mettre dans le couloir.</p>	<p>Pour l'élève A, nous nous sommes rendu compte qu'il n'y avait pas besoin de changer les activités, d'aménagements en particulier car il était capable de comprendre les consignes grâce à un lexique riche, malgré ses grandes difficultés en langage. Il arrive très bien à suivre de la même façon que les autres, et il est très rare de l'avoir vu en difficulté sur des activités qui lui étaient proposées. (IH 6'15)</p> <p>Lorsqu'il le faut, ce qui est entendu avec les deux maîtresses de la classe, est qu'il peut sortir du groupe et d'aller plus loin dans la classe. Il peut donc suivre en parallèle ce qui est dit sans faire l'effort d'être avec tous les autres élèves.</p> <p>Il a le droit de sortir du regroupement si ce temps lui est trop difficile, et même lors d'activités si son agitation est trop grande et qu'il ressent le besoin de s'isoler et de se dépenser. (IH 6'15)</p>
7'25	IH	J	<p>Est-ce que tu vois des améliorations chez l'élève que tu accompagnes sur le plan social, donc que ce soit avec toi, avec les professeurs, avec les autres élèves, le personnel l'accompagnant, tout le monde ? Et même avec son cercle proche, si tu as des informations.</p>	



7'50	IH	H	<p>Hm hm... Ahhhh des améliorations écoute heu... [pause] ça, c'est une question qui n'est pas évidente parce que heu... Alors... Avec, je vais te dire avec son AESH, donc avec moi-même, oui dans le sens où nous nous connaissons mieux l'un et l'autre, parce que c'est quand même une relation particulière hein malgré tout hein, donc heu... Et donc du coup moi j'ai une bien meilleure lecture heu... de ce qui est, de son comportement et ce qu'il peut y avoir en sous-jacent, et lui heu... je pense que voilà, le cadre qui est posé le sécurise aussi, il connaît donc, et bienveillant aussi le cadre donc à partir de là il est heu... il peut te demander de l'aide bien plus facilement quoi je pense, tu vois ? Et je pense que c'est la même chose aussi auprès des maîtresses, je pense qu'il est capable aussi de demander heu... de l'aide quand c'est nécessaire pour s'habiller, s'il a besoin d'aller aux toilettes etc quoi. Dans ce cas-là, je pense qu'on peut parler d'amélioration. Après avec ses pairs, heu... il a une bonne connaissance de son groupe, ça c'est sûr, le groupe des moyens, mais dire qu'il y a une amélioration c'est beaucoup plus compliqué là. Parce que heu... parce que comme on n'a pas le langage, c'est... c'est une grande... du coup c'est pfff... C'est compliqué de voir si heu... Alors, il a repéré des visages et des copains heu... ça c'est certain, heu... il est plus en contact donc avec heu... je pense notamment à 2 élèves précisément, ça c'est sûr, il est plus en contact avec eux, heu...</p>	<p>Hélène nous explique que la relation avec elle-même et l'élève A s'est améliorée depuis ces deux années passées avec lui, grâce à la proximité et la particularité de leur relation.</p> <p>Le cadre bien présent, compréhensible et répété chaque jour aide aussi énormément cet élève à se sentir plus à l'aise, et même à solliciter lui-même les adultes pour de l'aide lorsqu'il en a besoin. Il est même, selon elle, capable de demander aux maîtresses de l'aide pour s'habiller, aller aux toilettes, ou tout autre besoin important. (IH 7'50)</p> <p>L'élève A aurait, d'après Hélène, repéré quelques élèves, deux au moins, avec lesquels il aurait plus d'affinité, desquels il se rapproche lorsqu'il souhaite s'approcher des autres. (IH 7'50)</p>
------	----	---	--	--

			mais après voilà, je... l'analyse est difficile là, à ce niveau-là, je trouve.	
9'53	IH	J	Et, avec son cercle proche, sa famille ?	
10'04	IH	H	Des améliorations aussi à ce niveau-là ?	
10'07	IH	J	Oui, éventuellement ?	
10'11	IH	H	Ben... là je ne pourrai pas trop me prononcer parce que si tu veux... [longue pause] je n'ai que les propos heu... de la maman, elle peut donc éventuellement elle peut nous apporter des informations parfois, dire ce qui va, ce qui ne va pas etc... mais heu... oui non je ne pourrai pas te répondre là, précisément là-dessus.	
10'38	IH	J	Ce n'est pas grave. Est-ce que tu penses que l'inclusion des élèves atteints de troubles du spectre autistique à l'école, donc dans le cadre de l'école publique, soit une priorité ?	

10'52	IH	H	<p>Ah... Alors, ah la question là aussi... L'inclusion tout court est une priorité, ça on le sait, il y a une grosse campagne qui est menée là-dessus, ça il n'y a aucun souci, même si parfois on trouve que les moyens ne sont pas suffisants hein, notamment les moyens humains. Mais heu... après en ce qui concerne vraiment voilà, les troubles TSA, alors finalement heu... J'ai pas rencontré tant d'élèves heu finalement, avec TSA hein que ça, alors tu me diras je suis toujours restée sur la même école alors ma vision aussi est... voilà est restreinte hein, mais heu... Mais on essaie de plus en plus, voilà, j'entends dire qu'on essaie de plus en plus de les intégrer, mais je peux pas te dire que... J'ai plus rencontré d'enfants dys que d'enfants TSA. Voilà, je peux dire ça comme ça plutôt. Mais je pense qu'un effort quand même est... ils essaient de faire l'effort, mais comme tu le sais aussi, le trouble du spectre autistique est tellement large, c'est, un enfant autiste, ils sont tous différents, donc je pense que la difficulté elle est aussi heu... enfin ça joue sur l'inclusion quoi finalement. Parce que quand... voilà, quand tu as des enfants qui sont à peu près heu ... qu'on arrive quand même à maintenir à l'école heu... ça va ! Mais y en a d'autres où c'est beaucoup plus compliqué, ils font aussi de l'automutilation etc donc là je pense que c'est compliqué justement à hm... à parfaire une inclusion quoi.</p>	<p>Hélène nous rappelle implicitement la loi de refondation de 2013, dans laquelle apparaît pour la première fois la notion d'inclusion, et donc tous les moyens mis en œuvre par l'école française pour arriver à ses fins. (HI 10'52)</p> <p>Elle estime cependant que l'inclusion serait plus simple s'il était engagé plus de moyens humains. (HI 10'52)</p> <p>Le spectre autistique est tellement large, et chaque enfant TSA est tellement différent, que cela amène beaucoup de difficulté pour le personnel accompagnant ces enfants à les comprendre et à pouvoir les accompagner au mieux dans leur vie d'élève. (HI 10'52)</p> <p>Elle souligne aussi que pour certains enfants tout peut très bien se passer, comme avec cet élève A, mais pour d'autres, qui auraient des troubles plus grands, souffrent réellement et le montrent avec de l'automutilation ou autre comportement destructeur. Toutes ces situations sont un frein à l'inclusion des élèves TSA. (HI 10'52)</p>
-------	----	---	--	--

12'27	IH	J	D'accord, donc chaque cas est tellement différent qu'on est obligé finalement de s'adapter à chacun de ces enfants.	
12'34	IH	H	Mais oui c'est ça, et en fonction de la sévérité du trouble aussi quoi. Plus le trouble est sévère et plus c'est compliqué quoi justement à pouvoir accueillir un élève avec heu... comme ça quoi finalement.	« Plus le trouble est sévère et plus c'est compliqué quoi justement à pouvoir accueillir un élève avec heu... comme ça quoi finalement. » (HI 12'34)
12'48	IH	J	Est-ce que tu penses que l'école maternelle, donc là particulièrement, joue un rôle important au niveau de la socialisation des élèves TSA du coup dans l'école ?	
12'59	IH	H	Alors là, toujours TSA hein ?	
13'01	IH	J	Oui	

13'04	IH	H	<p>Ben elle heu... Oui ! Elle a quand même son rôle l'école hein puisque.. l'école maternelle ce sont heu... bah c'est le vivre ensemble quoi hein, donc heu... on apprend à vivre avec les autres, on a des règles qui sont écrites qui sont heu mûries, qui sont travaillées avec les maîtresses, quand je dis on hein, je pense aux enfants hein. Les enfants ils ont des règles voilà, à mettre en place avec les maîtresses heu... donc heu... des règles bien précises, donc à partir de là oui, elle a son rôle à jouer oui justement l'école maternelle. Après c'est vrai qu'avec les enfants donc TSA, eh bien c'est heu... ça joue aussi son rôle parce que les règles on les montre aussi hein, ils les entendent, ils les éprouvent aussi puisque... que ce soit la maîtresse ou l'AESH on est là pour les lui rappeler, donc c'est... oui c'est formateur, c'est sûr, c'est sûr. Oui oui, elle a son rôle vraiment à jouer oui. Surtout à ces âges-là quoi. 3-4, 4-5, 5-6 heu... c'est vraiment là que ça se met en place oui.</p>	<p>L'école maternelle a son rôle, selon Hélène, dans l'inclusion des élèves avec troubles du spectre autistique notamment parce que ce qui est appris à l'école sur les 3 années de maternelle, c'est le vivre ensemble, les règles, la vie en communauté donc. Ces règles sont rappelées régulièrement, si ce n'est tous les jours, pour que chacun puisse évoluer dans un espace bienveillant et sécurisé. Les apprentissages forts comme le vivre ensemble sont bien mieux acquis autour de ces jeunes âges, de 3 à 6 ans. (HI 13'04)</p>
14'05	IH	J	<p>J'ai une dernière question, mais comme tu as eu peu d'élèves avec des troubles autistiques elle va être un peu difficile, je vais quand même te la poser et on va voir. Est-ce que tu as remarqué une amélioration au niveau de l'inclusion de ces élèves depuis que tu fais ce métier, donc depuis 6 ans, en sachant que le terme « inclusion » n'est apparu pour la première fois dans les textes de loi qu'en 2013?</p>	

14'37	IH	H	<p>Oui, c'est vrai que la question est difficile aussi parce que j'ai peu finalement, peu d'éléments, ce que je peux dire c'est qu'en règle générale oui, ils font un effort là-dessus, ça c'est certain, maintenant heu voilà, pour vraiment les élèves avec un tel trouble, j'en ai rencontré même 2, tu vois il y en a eu un il y a très très longtemps aussi que j'avais rencontré, lorsque j'étais étudiante, j'ai oublié de te le dire ça, et j'avais participé... justement j'étais étudiante en psychologie clinique, et j'avais participé justement à l'inclusion d'un élève en classe sur la fin de mes études, et c'était un enfant autistique aussi. Pas avec le même degré tu vois, mais c'est quelque chose qui remonte tu vois [rire] donc ça ressort que maintenant. Mais... et déjà à l'époque des moyens étaient déjà mis en place mais... heu je pense qu'il faudrait, pour qu'il y ait une meilleure inclusion, et je pense que c'est là où peut-être que l'école elle manque encore de... de... de... de... [pause] elle manque d'outils dans le sens, il faudrait une véritable formation pour le personnel qui encadre. Donc je pense notamment aux AESH et même aux enseignants parce que les enseignants aussi ils ont leur rôle à jouer, donc on a des formations donc comme tu le sais en présentiel, moi j'en ai eu une en présentiel et en distanciel, moi j'ai fait une autoformation en distanciel sur... par rapport donc au TSA, mais heu... si je n'avais pas eu cette année la présence du SESSAD, d'accord, qui est spécialisé autisme, SESSAD autisme,</p>	<p>Elle a rencontré un autre élève autiste lors de ses études, elle a participé à l'inclusion de cet élève il y a longtemps. (IH 14'37)</p> <p>En se rappelant qu'elle s'était aussi occupée d'un élève avec TSA lorsqu'elle était étudiante (vérifier la date de ses études), Hélène nous fait part du peu de changement qu'elle a vécu en 6 ans de carrière. (IH 14'37)</p> <p>Elle critique notamment le manque d'outils à disposition des AESH et des professeurs, qui pourraient être gagnés grâce à des formations plus nombreuses et plus complètes. (IH 14'37)</p> <p>Elle nous explique que les AESH ont accès à des formations en présentiel, mais aussi à des autoformations qui ne sont pas forcément obligatoires et qui peuvent être faite en distanciel.</p> <p>De plus, dans les moyens dont elle s'est servie pour accompagner notre élève A, elle mentionne le SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile) autisme, qui a pu lui apporter beaucoup d'outils qui lui ont permis</p>
-------	----	---	---	--

			<p>qui m'a apporté beaucoup d'outils, et qui m'a permis de... avec qui j'ai pu discuter, j'ai pu avoir des retours quoi etc etc, ça n'aurait pas été aussi [pause] on va dire heu... facile entre guillemets. Voilà, donc je pense que l'école elle devrait encore plus miser sur la formation en fait de son personnel. Pour les troubles TSA, parce que c'est très spécifique, c'est un autre mode de fonctionnement par rapport aux autres troubles, donc heu... c'est heu... oui, voilà, il faudrait axer plus sur la formation du personnel.</p>	<p>d'alléger la charge de travail avec cet enfant, et donc de lui offrir de meilleures conditions de travail. (IH 14'37)</p> <p>Pour finir son propos, Hélène a tenu à accentuer la demande d'une formation adaptée au personnel encadrant (Professeur des écoles, AESH) car les troubles du spectre autistiques sont tellement larges, tellement différents, qu'il est très difficile de réussir à bien comprendre et faire ce qu'il faut si l'on n'a pas les clés, les outils pour avancer. (IH 14'37)</p>
16'57	IH	J	<p>Merci beaucoup pour toutes ces réponses, c'était vraiment très complet. L'interview est donc terminée.</p>	
	IH	H		

Annexe 2 : Interview Marie (IM)

0'00	IM	J	Alors pour commencer, est-ce que tu peux te présenter ?	
0'05	IM	M	Alors je m'appelle Marie, j'ai 50 ans, je suis AESH depuis 4 ans maintenant. 2 ans en CUI et là j'étais en contrat en employée pour 3 ans donc c'est ma deuxième année de vrai contrat AESH.	Marie a 50 ans et nous explique son parcours en tant qu'AESH. Cela fait maintenant 4 ans qu'elle exerce ce métier, en étant passée pendant 2 ans par un Contrat Unique d'Insertion, puis cela fait maintenant 2 ans qu'elle est officiellement AESH. (IM 0'05)
0'25	IM	J	Du coup, ça t'est souvent arrivé d'être avec des élèves TSA ?	
0'33	IM	M	Heu oui, dès la première année, heu une petite fille qui avait donc 5 ans... 5-6 ans et que j'ai suivie 2 ans, qui a redoublé sa grande section de maternelle. Ensuite j'ai eu un autre autiste au collège, 6 <sup>ème</sup> , et maintenant je suis avec Souleyman qui a 4 ans, en moyenne section.	Depuis le début elle s'occupe d'enfants TSA. Elle a commencé avec le suivi sur 2 ans d'une petite fille de 5-6 ans, l'année suivante elle s'est occupée d'un élève en 6eme, et cette année elle accompagne un petit garçon de 4 ans en moyenne section. (IM 0'33)
0'53	IM	J	Donc plusieurs écoles, plusieurs niveaux, est-ce que tu peux me parler des comportements, c'est un petit peu large, mais les différents comportements que tu as pu observer, donc ce qu'ils peuvent faire dans la classe, ce qu'ils aiment, et aussi leurs comportements par rapport aux autres, avec leurs pairs, ou même avec le personnel ?	Son expérience est riche car elle s'est occupée d'enfants TSA sur différents niveaux, de la maternelle au collège. (IM 0'53)



1'15	IM	M	<p>Eh bien ça dépend des enfants en fait hein... Vraiment quoi. Donc heu... souvent en décalage par rapport aux autres, ils ne jouent pas forcément avec les autres mais plus à côté des autres, heu... [pause] Après il y a tout un travail aussi sur jouer à faire semblant, qui permet d'être avec les autres, donc la dinette heu... ça en général ils aiment bien. Pour celui qui était en 6<sup>ème</sup> c'était très très très difficile, justement c'est là-dessus qu'on a travaillé, le comportement avec les autres. Et là pour Souleyman, il a un grand frère... il a deux grands frères, dont un qui joue beaucoup avec lui. Alors pour lui c'est pas du tout un problème d'être avec les autres, comparé à la première petite fille que j'ai eue. Heu... et il va au contact avec les autres, il veut jouer à trappe-trappe dans la cour, donc il est beaucoup beaucoup en contact avec les autres, il va jouer aux mêmes jeux que les autres, partager et... voilà. Il est très dans le partage et dans la bienveillance aussi avec les autres, ce qui n'est pas toujours le cas.</p>	<p>Marie nous explique que très souvent les enfants autistes sont en décalage avec les autres enfants. Ils ont du mal à jouer avec, donc ils restent en périphérie. Elle a remarqué qu'ils pouvaient aimer jouer à « faire semblant » avec les jeux comme la dinette par exemple. (IM 1'15)</p> <p>Dans le cas de l'élève de moyenne section qu'elle aide aujourd'hui, la socialisation n'est pas compliquée. Cet enfant a 2 grands frères, dont un qui a l'habitude de beaucoup jouer avec lui, cela fait que cet enfant n'a pas de problème avec le fait d'être avec les autres enfants. (IM 1'15)</p> <p>Il est capable de jouer directement avec les autres en jouant à des jeux de poursuite comme le jeu du loup (trappe-trappe). Il est très souvent au contact des autres, veut jouer aux mêmes jeux que les autres. Il est aussi capable de partager et d'être dans la bienveillance. (IM 1'15)</p> <p>Ce cas de figure, beaucoup jouer avec les autres, partager et être bienveillant avec les autres, n'est pas toujours le</p>
------	----	---	--	--

				cas pour les autres enfants atteints de TSA. (IM 1'15)
2'16	IM	J	Pour toi, est-ce que l'école maternelle, donc particulièrement, comparé à l'élémentaire ou même le collège, paraît être un cadre adapté à ces élèves TSA ?	
2'28	IM	M	Alors oui, mais avec un accompagnement. Tout seul dans la classe avec heu... l'institut heu... ça me semble très difficile. A partir du moment où il y a un accompagnement c'est très, je pense que c'est très bénéfique pour eux d'être au milieu d'autres et justement de voir comment font les autres pour prendre exemple et comprendre les règles de classe, avec par-dessus l'AVS qui va réexpliquer, imposer des fois heu... faire dépasser les frustrations de... de l'élève pour réussir à s'insérer dans le groupe classe, à comprendre les règles et pouvoir au final heu... même heu... se tenir 20 minutes en regroupement sur le banc, participer, pouvoir être interrogé comme les autres, travailler aussi comme les autres. Même si, voilà, souvent il faut les sortir un petit peu d'une classe pour retrouver une certaine quiétude au niveau du son heu... une certaine concentration qu'ils ne peuvent pas avoir quand les autres sont autour.	<p>Marie nous explique que l'inclusion d'un enfant autiste en classe de maternelle doit obligatoirement être faite avec une aide (AESH). (IM 2'28)</p> <p>Si l'accompagnement est présent, selon Marie, l'inclusion peut être particulièrement bénéfique notamment à l'école maternelle, car l'enfant est cadré par les règles de classe, il peut observer ses pairs et leur fonctionnement, et l'AESH pourra l'accompagner pour l'aider à comprendre ce qui l'entoure. De temps à autre, celle-ci devra réexpliquer les règles et les consignes, aider à passer au-dessus des frustrations, et parfois même imposer des situations dans le but d'aider cet enfant à se dépasser et à réussir tant sur le plan social que sur le plan (cognitif). (IM 2'28)</p> <p>Pour aider ces enfants, il faut de temps en temps les faire sortir du groupe classe pour retrouver une concentration qui</p>

				<p>se perd au milieu de tous les stimuli perçus. « Même si, voilà, souvent il faut les sortir un petit peu d'une classe pour retrouver une certaine quiétude au niveau du son heu... une certaine concentration qu'ils ne peuvent pas avoir quand les autres sont autour. » (IM 2'28)</p>
3'22	IM	J	<p>Est-ce que les professeurs des écoles, ou même au collège du coup, avec lesquels tu as pu travailler, mettaient en place des fonctionnements particuliers pour ces élèves ?</p>	

3'35	IM	M	<p>Heu... C'est heu... ça a été le cas la première année, avec la petite fille que j'ai eue donc et j'ai eu la chance de tomber avec cet instit qui avait donc travaillé en ULIS et qui avait elle-même un neveu qui était autiste. C'est elle qui m'a en fait vraiment heu... fait comprendre comment faire avec eux, et elle elle préparait du travail exprès pour cette petite, elle me disait heu... quand est-ce qu'il fallait sortir pour heu... qu'elle [la petite] ait des moments de calme. Elle m'a vraiment appris à faire avec eux. Heu... je suis heu... les règles qu'elle m'a données depuis en fait. Mais c'est ça avec les petits mais avec les grands aussi d'ailleurs hein. <b>Mais heu c'est pas toujours le cas.</b> Au collège c'est très dur, y en a certains qui jouent bien le jeu et qui vont proposer du travail adapté, d'autre qui comptent sur l'AVS vraiment pour alléger le travail, en général ils ont, pour les évaluations, ils ont un... du travail en moins en fait, pour pouvoir accomplir leur tâche heu plus lentement on va dire. Suivant les besoins hein... Ils peuvent aussi faire tout le travail demandé sans problème mais heu... C'est plutôt sur les évaluations que va être l'effort. <b>Et au collège j'ai dû tomber vraiment sur heu... sur un an de collège sur 2-3 profs sur tout le lot, qui donnaient du travail spécifique à l'élève.</b></p>	<p><b>Marie nous explique que lors de sa première année en tant qu'AESH, elle est tombée dans la classe d'une professeure des écoles (PE) qui avait une grande expérience avec les enfants handicapés car elle avait travaillé en ULIS, mais aussi particulièrement avec les enfants TSA car cette dame avait un neveu autiste. Cette personne lui a donc beaucoup apporté dans la connaissance des enfants TSA. Elle se sert aujourd'hui de ce que lui a apporté cette professeure avec les élèves qu'elle accompagne, même avec les élèves plus âgés. (IM 3'35)</b></p> <p>Cette PE préparait du travail spécifique pour cette élève en difficulté. Elle pouvait même dire à l'AESH quand la petite fille avait besoin de sortir pour être au calme. Ici, la PE avait une connaissance accrue des élèves en situation handicap et pouvait aider l'AESH à apporter le meilleur accompagnement pour une meilleure inclusion de ces élèves. (IM 3'35)</p> <p><b>Marie estime que, finalement, peu de professeurs (des écoles ou du collège) font des efforts particuliers de préparation pour les élèves TSA. Elle en a rencontré une sur</b></p>
------	----	---	--	--

				<p>sa première année, et au collège, seulement 2 ou 3 professeurs qui faisait un effort en donnant du travail spécifique à ces élèves. (IM 3'35)</p> <p>Au collège, Marie nous explique avec son expérience, que certains profs peuvent donner du travail spécifique, mais qu'en général ils laissent l'AESH estimer s'il faut alléger le travail. Le plus grand effort est fait sur les évaluations, pour lesquelles ils pourront avoir moins de travail pour pouvoir accomplir les tâches plus lentement. (IM 3'35)</p>
4'59	IM	J	Est-ce que tu penses que l'inclusion des élèves TSA à l'école soit une priorité ?	
5'05	IM	M	Heu... Je pense qu'en tout cas il faut le tenter, et que ça peut très très bien se passer et... Mais je pense que c'est aussi une chance pour les autres élèves heu... de voir qu'on peut insérer des enfants avec un handicap en classe, qu'on leur montre qu'en fait on peut vivre avec les personnes qui ont un handicap sans... sans problème. Une personne avec un handicap c'est juste une personne qui est différente, et en fait chaque enfant est différent aussi.	<p>Ici, Marie pense que pour l'enfant en situation de handicap l'inclusion peut être très bénéfique, mais que cette inclusion apporte aussi énormément aux autres élèves de la classe, qui peuvent voir ces élèves être insérés, vouloir les aider, les accepter. (IM 5'05)</p>

5'36	IM	J	<p>Est-ce que du coup, tu as pu voir des améliorations chez les élèves que tu as accompagnés, donc sur le plan social, avec toi, avec le professeur, avec les autres élèves, le personnel, ou si tu as des informations avec le cercle proche, la famille ?</p>	
5'55	IM	M	<p>Oui, énormément de progrès avec ces enfants, bah notamment en maternelle où heu... vraiment entre le début de l'année et la fin de l'année heu... c'est le jour et la nuit au niveau du comportement, avec les autres, avec les adultes, les jeux entre eux aussi qui se mettent vraiment en place, les enfants qui apprennent à connaître heu bah ce petit garçon qui faisait des crises en début d'année, qui s'est calmé, heu... qui utilisent même les picto que j'ai mis en place pour communiquer avec lui heu... quand... Y a une envie aussi. C'est pas tous hein, mais heu... souvent les 4-5 enfants qui sont... qui ont vraiment envie d'aider cet... ce petit élève qu'ils voyaient en... parfois en difficulté, et qui vont vraiment vers lui et ça aide énormément celui qui est en difficulté donc qui est enfant autiste à s'intégrer heu... mais voilà heu... ça dépend aussi des enfants heu... Celui de cette année s'intègre parfaitement avec les autres, la petite fille que j'ai eu pendant 2 ans a mis 2 ans un petit peu à jouer avec les autres.</p>	<p>Sur le plan social, Marie nous explique que les progrès sont énormes notamment pour les élèves de maternelle. Il y a une évolution qui passe d'un inverse à un autre en seulement une année au niveau des comportements avec ses pairs, les adultes, ou encore les jeux avec les autres. (IM 5'55)</p> <p>Dans cette classe, elle a pu observer que les autres enfants étaient très intéressés par le petit garçon TSA, et qu'ils utilisaient même le système de pictogrammes mis en place dès le début de l'année par Marie. Il s'agit d'un petit groupe de 4-5 élèves qui se sentent concernés par le fait d'aider cet enfant. Selon Marie, cette aide venant des autres enfants est une aide précieuse très efficace, notamment pour l'intégration dans la classe avec les autres enfants de cet élève. (IM 5'55)</p> <p>Marie conclue que celui qu'elle accompagne cette année</p>

				s'intègre parfaitement dans sa classe avec les autres, mais que c'est un cas isolé, et par exemple la petite fille qu'elle avait pris en charge en première année de CUI avait mis 2 ans à accepter les interactions sociales. (IM 5'55)
7'02	IM	J	Est-ce que tu penses que l'école maternelle joue un rôle particulièrement important dans la socialisation de ces enfants TSA ?	

7'20	IM	M	<p>Alors là je vais dire oui écoute, toujours pareil, si il y a un accompagnant heu... avec l'institut et je trouve que ça joue aussi un énorme rôle heu... quand ils sont accompagnés en dehors aussi, ça ... ça aide beaucoup heu... donc heu orthophonie... on voit tout le travail qui est fait en dehors de l'école. Il faut pas que ça les fatigue non plus, des fois il vaut mieux qu'ils ne viennent que le matin, qu'ils soient dans de bonnes dispositions, que toute la journée en ayant la cantine au milieu et être trop fatigué... heu d'une journée à l'autre hein d'ailleurs hein parce que s'ils font une journée entière un jour, le lendemain matin ils sont fatigués. Donc faut savoir adapter aussi le temps de travail par rapport aux difficultés de l'enfant. Mais si je trouve que c'est énorme même pour les parents, pour la relation qu'ils ont avec l'enfant c'est heu... c'est énorme. Ils sont souvent très protecteurs ces parents avec leurs enfants et le fait de les laisser à l'école et que l'enfant trouve une autonomie à l'école que des fois il n'a pas à la maison, parce que la maman va faire à sa place, parce qu'il va être trop guidé ou parce qu'il va trop criser, parce que c'est sa maman, que la... c'est plus dur à gérer quand on est maman heu... que quand on est une personne en dehors de... de la famille. Tout ça ça aide énormément l'enfant à évoluer vers l'autonomie.</p>	<p>Un point que souligne Marie est le fait que l'accompagnement extérieur à l'école a une grande importance. Il est facile de remarquer les enfants qui sont régulièrement accompagnés par un orthophoniste en dehors de l'école. (IM 7'20)</p> <p>L'aménagement de l'emploi du temps est, selon elle, très important pour garder de bonnes dispositions au travail, une concentration accrue durant les activités et les temps de regroupement ou socialisation, car si l'enfant est fatigué il ne supportera pas le rythme de la journée. Ce temps de travail doit être adapté en fonction des difficultés de l'enfant. (IM 7'20)</p> <p>La relation avec les parents des enfants TSA se trouve améliorée par le travail effectué à l'école maternelle notamment. Marie nous explique que les parents de ces enfants sont souvent très protecteurs et laissent peu place à l'autonomie à la maison, car les crises et la peur que l'enfant ne s'en sorte pas seul pour les tâches qui lui incombent sont trop grandes. (IM 7'20)</p>
------	----	---	---	--



				Grâce au travail effectué à l'école avec le PE et l'AESH, l'élève atteint de TSA peut gagner en autonomie à l'école comme à la maison. (IM 7'20)
8'36	IM	J	Et du coup sur ces 4 années pendant lesquelles tu as travaillé, est-ce que tu as vu une amélioration au niveau de l'inclusion des élèves en général, des élèves TSA en général dans l'école ? Est-ce qu'il y en a plus, est-ce que ça se passe mieux... Est-ce que tu as vu des améliorations notables ?	

8'57	IM	M	<p>Heu je pense qu'en 4 ans je ... ça... [pause] j'ai pas vu d'énorme heu voilà... j'ai pas eu le temps de voir d'énormes améliorations en 4 ans mais heu... Je parlais de ma fille tout à l'heure et là oui, je vois que la génération de ma fille [13 ans] a l'habitude d'avoir heu... une AVS en classe avec un enfant en difficulté et pour eux heu... c'est pas stigmatisant c'est heu... cet élève a besoin de quelqu'un pour l'aider mais ça veut pas dire que ... il va être mis à part à cause de ça. C'est normal. C'est normal d'avoir un élève qui a besoin de quelqu'un à côté de lui pour l'aider, dans la classe ça devient normal Et je trouve ça très bien pour heu... Eh ben je trouve que ma fille aura une bonne relation avec les... dans sa rencontre avec les autres, elle aura de bonnes relations avec ceux qui sont un petit peu différent d'elle, parce qu'elle en aura vu tout... toute sa vie dans sa scolarité, elle les aura côtoyés et heu.... Elle sera pas gênée par heu leur spécificités.</p>	<p>Marie nous parle de son expérience très personnelle avec sa fille de 13 ans. Sa fille aurait régulièrement accueilli des enfants accompagnés d'une AESH, et le fait de voir dès son plus jeune âge ce type de fonctionnement a amené cette jeune fille à trouver ceci tout à fait normal, à accepter la différence et à se dire que c'était normal pour certaines personnes d'avoir besoin d'une aide spécifique. Il n'y a aucun côté stigmatisant car depuis qu'elle est à l'école elle en voit. (IM 8'57)</p> <p>Nous pouvons imaginer que les générations futures seront bien plus au courant des différences qui peuvent exister, et sauront mieux les accepter car elles les auront côtoyées tout au long de leur vie. (commentaire perso)</p>
9'56	IM	J	<p>Parce qu'elle les a vu à l'école du coup.</p>	
9'58	IM	M	<p>Oui, oui oui.</p>	
10'00	IM	J	<p>Et si jamais il y avait quelque chose à améliorer donc au niveau de l'inclusion de ces</p>	

			enfants, à ton avis qu'est-ce que ce serait le plus important ?	
--	--	--	---	--

10'09	IM	M	<p>Pour moi le plus important ce serait la relation AVS/instit. C'est très dur à se mettre en place, alors un petit peu moins en maternelle heu... parce qu'on est quand même pas mal dans la classe heu... on a des moments où on peut parler heu... avec l'instit des moments heu... soit d'autonomie des enfants, soit des moments de récréation qui sont assez longues hein, où on peut quand même discuter, un petit mot à midi quand on s'en va. On peut aussi heu... on parle aussi avec les mamans donc on... c'est des choses qu'on a plus du tout après au collège ou même en primaire c'est déjà un petit peu plus dur heu le fait de savoir ce qu'il se passe à la maison aussi c'est heu... ça permet de faire évoluer les choses en classe. [Pause] Voilà, mais je pense que ça s'il y a quelque chose à faire, des temps de concertation avec les instits et surtout les profs. Je trouve qu'en collège c'est très dur, on change de classe toutes les heures, on n'a pas le temps de dire heu... de prendre 5 minutes pour dire quelque chose à... au prof à la sortie de classe parce que sinon on est en retard au cours d'après, et qu'on va gêner le prof d'après. On a du mal à aller voir en salle des profs pour discuter... Alors on a une relation un petit peu plus particulière avec la prof principale et même là je trouve ça difficile heu... à mettre en place. Après c'est toujours pareil, c'est</p>	<p>Selon Marie, la relation AESH/PE n'est pas assez présente. Il faudrait, selon elle, des temps dédiés à la discussion et à l'échange autour de la problématique soulevée par le besoin des élèves. Cette limite se retrouve particulièrement au collège, où il est apparemment très difficile de trouver un moment pour discuter avec les professeurs car le rythme est très soutenu, les récréations courtes, et qu'il faut changer de salle à chaque heure le plus rapidement possible pour ne pas gêner le professeur suivant. De plus, quand il y a un échange avec les professeurs au collège, il se fait le plus souvent avec ceux qui font déjà du travail spécifique pour les élèves TSA, alors qu'avec les professeurs qui ne préparent rien il n'y a pas d'échanges. (IM 10'09)</p> <p>En maternelle, il est beaucoup plus facile pour les AESH de venir discuter avec les PE car les récréations sont beaucoup plus longues, que les moments d'autonomie des élèves peuvent servir, selon Marie, à échanger rapidement des points importants sur l'accompagnement de l'élève dans le besoin. La présence des parents dans la classe pour la sortie de l'école facilite aussi les échanges avec les familles, et donc la compréhension du</p>
-------	----	---	---	---

			<p>ceux qui font du travail spécifique avec qui on parle le plus, mais en fait ce serait les autres auxquels on a envie de plus parler, voilà. Et ça ça manque énormément. Il y a des formations pour ça ! Il y avait une formation cette année heu... relation AVS/instit, et je pense que là il y a un gros truc à faire. La prof de PIAL du collège, pour elle ce qui marcherait le mieux, au niveau de ça, ça serait, c'est une idée qu'elle a ... qu'elle aimerait mettre en place, mais qu'elle pourra jamais hein, au niveau de l'organisation, elle elle dit qu'il faudrait une AVS qui travaille avec un prof au collège. Voilà, il faudrait que le prof ait son AVS avec qui il s'entend bien et que ce soit l'AVS qui reste dans la classe du prof et qui heu... Et c'est vrai que je suis sûre que ce serait bénéfique heu... En même temps je suis sûre que ce serait bénéfique, et en même temps il y aurait le suivi qui manquerait un peu parce que c'est vrai que plus on connaît l'élève et plus on peut l'aider aussi.</p>	<p>milieu de vie de l'enfant. Cette proximité des parents et de l'école commence à disparaître à l'arrivée en élémentaire, et elle est presque inexistante arrivée au collège. (IM 10'09)</p>
12'31	IM	J	<p>C'est à double-tranchant donc.</p>	
12'33	IM	M	<p>C'est à double-tranchant. C'est vrai que en français quand même ils ont 4-5 heures de français par semaine, et de pouvoir heu... voilà, être avec le prof heu... plus régulièrement ça pourrait amener une relation heu</p>	

			et une aide qui serait peut-être plus...	
12'49	IM	J	<p>Enfin ça revient au moins à proposer des temps de réunion régulièrement... Pas forcément tous les jours mais au moins toutes les semaines ou toutes les deux semaines... En tout cas un temps de parole entre l'AESH et le professeur pour pouvoir échanger.</p>	
13'07	M		<p>C'est ça et heu... pareil, c'est difficile pour tout le monde de pouvoir prendre ce temps là mais heu... c'est bénéfique pour tout le monde aussi au final.</p>	