



HAL
open science

Favoriser l'inclusion d'un enfant autiste en classe de grande section

Flavie Pottier

► **To cite this version:**

Flavie Pottier. Favoriser l'inclusion d'un enfant autiste en classe de grande section. Education. 2022. dumas-03723987

HAL Id: dumas-03723987

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03723987>

Submitted on 15 Jul 2022

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.

Année universitaire 2021-2022

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Favoriser l'inclusion d'un enfant autiste en classe de grande section

Présenté par : POTTIER Flavie

Encadré par : BANCE Sarah & BAUDINAULT Alexandra

Remerciements

Ces remerciements sont dédiés à toutes les personnes qui m'ont aidée lors de la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier ma PEMF, Madame Sarah Bance, dont l'aide et la bienveillance ont su m'encourager tout au long de cette année de stage et lors de l'écriture de cet écrit, ainsi qu'à ma directrice de mémoire pour avoir validé le thème et le choix de cette étude.

Cet écrit réflexif n'aurait également pas pu être réalisé sans la collaboration de l'équipe pédagogique de l'école dans laquelle j'enseigne et des professeurs des écoles m'ayant accueillie durant cette formation. C'est grâce notamment à leur aide que j'ai pu trouver de nombreuses pistes de réflexion et faire évoluer ma pratique professionnelle.

SOMMAIRE

Introduction	4
I) L'inclusion des élèves autistes en classe en maternelle	5
1) Contexte de l'étude	5
2) L'école de la République : une école inclusive	8
3) L'autisme à l'école inclusive et communiquer avec un élève de maternelle ayant des troubles autistiques	9
a) Définitions	9
b) Communiquer avec un élève ayant des troubles autistiques	10
II) Les différentes méthodes d'enseignement et les dispositifs favorisant l'inclusion des élèves ayant une TSA	11
1) Les méthodes d'enseignements	11
2) La place du PIAL	13
3) L'importance de la coéducation : la famille, l'AESH et les intervenants extérieurs	14
III) Exemple d'un élève de grande section scolarisé dans une école publique maternelle	15
1) Les outils permettant d'adapter sa pratique professionnelle	15
2) Ce qui a été constaté et les difficultés rencontrées	17
Conclusion	19
Références bibliographiques	21
Annexes	23

Introduction

À la fin du mois de juin 2021, j'ai été reçue au concours de recrutement de professeurs des écoles de l'académie de Paris pour la rentrée de septembre 2021. Durant l'été, j'ai été affectée en classe de grande section dans le 13^{ème} arrondissement en qualité de professeure des écoles stagiaires (PES). Actuellement, j'y enseigne à mi-temps : à chaque période scolaire, ma binôme (également PES) est en classe durant les trois premières semaines, puis je reprends les trois dernières semaines de classe. La majorité des élèves viennent de catégories sociales favorisées et forment un groupe homogène dans leurs modes d'apprentissages mais également dans leurs comportements en classe.

Titulaire d'un master MEEF spécialisé dans l'enseignement au 1^{er} degré depuis juin 2015, l'éducation m'a toujours animée. À l'obtention de mon master, ne me sentant pas assez mature pour enseigner, je me suis dirigée vers le second degré en tant qu'assistante d'éducation pour rester dans le domaine de l'éducation. C'est en 2018 que je me suis sentie prête pour entrer dans le métier de professeure des écoles ; plus précisément dans une école française à l'étranger, en classe de CE1. L'hétérogénéité de ce public, au niveau linguistique notamment, m'a demandé d'adapter mes outils pour que les élèves acquièrent les attendus des programmes français et ce, malgré la diversité du niveau des élèves. Après deux ans d'expérience professionnelle, mon parcours au sein d'une école bilingue internationale s'est poursuivi en classe de moyenne section à Paris. Dans cette classe, la moitié des élèves parlait soit français et/ou anglais. Les enfants faisaient preuve d'une très grande motivation pour apprendre et ils ont tous fini par acquérir les bases de la langue française pour communiquer. Néanmoins, ma plus grande frustration fut l'impossibilité d'interagir avec un élève, qui me parlait uniquement en coréen, dont l'équipe pédagogique suspectait des troubles autistiques. C'était la première fois que je fus confrontée à une situation avec un enfant atteint de TSA (Troubles du Spectre de l'Autisme) dans le milieu scolaire. Malgré diverses réunions, les parents avaient du mal à accepter les difficultés relationnelles de leur enfant tant il était très doué dans tous les apprentissages, et ce, malgré son impossibilité à parler anglais ou français. Cette rencontre a donc commencé à questionner ma pratique professionnelle : la co-éducation avec la famille et l'équipe pédagogique, la pratique à adapter pour qu'il communique avec ses camarades et les adultes, ou encore, les outils à mettre en place pour qu'il ne s'ennuie pas et qu'il se sente bien à l'école. Cependant, très peu d'actions se sont produites car la famille ne souhaitait plus aborder le sujet et la direction a décidé de se joindre à la volonté des parents.

Cette année, deux de mes élèves sont accompagnés, chacun, par un AESH. Ces enfants ont une reconnaissance de troubles autistiques par la MDPH. Leurs camarades de classe les accueillent très bien et ils sont inclus dans la vie de classe. Un des enfants suit les apprentissages à son rythme, reste dans la classe et apprend à gagner en autonomie. L'autre élève, que j'appellerai Gabriel, communique par le cri, la gestuelle, le fredonnement et a besoin de se déplacer très régulièrement dans la classe et, parfois, dans le préau de l'école. De plus, à chaque mécontentement ou frustration vécue, il se jette par terre et se met en danger. Ces divers comportements ne sont donc pas communs et demandent une adaptation et une réactivité de la part du professeur des écoles et de son AESH.

Mes questionnements passés concernant l'inclusion d'un enfant autiste au sein de l'école et la remise en question de ma pratique professionnelle se sont donc développés grâce à cette seconde rencontre. En qualité de professeure des écoles je n'ai jamais été face à un enfant communiquant par les cris et se fut une grande source d'angoisse. En effet, comment encadrer un groupe d'enfants, instaurer des règles de vie de classe commune à tous, transmettre des savoirs à une classe entière sous un bruit de fond constant, donner une instruction à cet élève comme aux autres enfants de la classe et l'inclure lorsqu'il pleure et crie durant toute une journée d'école ? Tout enfant porteur de handicap, quel qu'il soit, se doit d'être inclus au sein de l'institution qu'est l'École pour y être instruit. De ce fait, quelles mises en place au sein d'une classe de grande section peuvent favoriser l'inclusion d'un enfant autiste communiquant par le cri ?

Le contexte de cette étude, l'inclusion à l'école de la République et les moyens de communication avec les enfants atteints de Troubles et Spectres de l'Autisme feront l'objet d'une première partie. Les diverses méthodes recommandées pour instruire ces enfants, les dispositifs existant pour favoriser leur inclusion et l'importance du rôle de la famille et de l'AESH seront discutées dans une seconde partie. Enfin, c'est dans une troisième partie que seront analysés les différents outils utilisés, ce qui a été observé et les difficultés rencontrées durant cette année scolaire.

D) L'inclusion des élèves autistes en classe en maternelle

1) Contexte de l'étude

Ayant commencé à travailler avec des enfants de 3 à 15 ans dès 2007 grâce à l'obtention de mon BAFA, les domaines de l'enfance et de l'éducation ont toujours été une évidence. N'ayant pas connaissance de personnes handicapées dans mon entourage et consciente de

l'importance d'inclure ces personnes au sein de la société, notamment après la loi de 2005¹, je me suis spécialisée lors de la seconde partie du BAFA (Brevet d'Aptitude aux Fonctions d'Animateur) à l'animation auprès des publics dits « particuliers » lors de séjours adaptés, c'est-à-dire auprès d'enfants porteurs d'handicap. J'y ai donc été confrontée dès l'été 2008. Lors d'un séjour de 3 semaines, je me suis occupée jour et nuit d'un groupe d'enfants âgés de 12 à 14 ans ayant des troubles du comportement (TC). Cette expérience a été aussi enrichissante qu'épuisante car ces adolescents avaient un comportement et des centres d'intérêt sensiblement identiques à ceux de jeunes de 5 ans. Ils sollicitaient une forte attention et adaptation de la part de l'adulte, se révélaient parfois imprévisibles et les règles de vie devaient ainsi faire l'objet de rappels quotidiens. Les adolescents étaient libres dans leurs déplacements. L'adulte possédait un statut « d'encadrant » représentant l'autorité dans le but de mener des activités ludiques, contrairement au professeur des écoles qui mène des activités à des fins pédagogiques et d'instruction. Cette période estivale a eu un impact quant à mon choix professionnel car, hésitante, j'ai décidé de devenir professeure des écoles et non éducatrice spécialisée. Travailler uniquement avec des enfants handicapés me semblait trop difficile physiquement et psychologiquement, et ma volonté de transmettre des savoirs était plus forte. En effet, l'animation demande une participation non-obligatoire des activités proposées à un enfant. L'École, quant à elle, est un lieu où les apprentissages doivent être validés avec une obligation de résultat. L'objectif étant que chaque enfant acquière un niveau de connaissance pour valider le Socle Commun de Compétences et de Culture. C'est cette différence majeure que j'ai dû prendre en compte dès le début de l'année scolaire lors de l'inclusion d'un enfant autiste dans la classe.

La première fois que j'ai rencontré Gabriel, 6 ans, fut le jour de la rentrée en septembre 2021. Il criait à l'entrée de l'école, il courrait et se jetait par terre en pleurant. Son AESH a essayé de lui parler mais il l'a ignoré et il a commencé une longue visite de toute l'école, en rentrant dans chaque classe, à la recherche de confiseries. Ce jour-là, mon binôme et moi-même étions ensemble. L'ambiance était étrange car les autres enfants ne semblaient pas perturbés par le comportement de Gabriel. Cependant, nous étions très frustrées d'intervenir devant eux avec un enfant criant à chaque entrée dans la classe, notamment à la rentrée lorsque les règles de vie de classe sont étudiées, qu'élèves et professeurs apprennent à se connaître et qu'il faut imposer son statut d'enseignant pour gérer la classe. Cette situation fut difficile car les premiers jours sont toujours déterminants pour asseoir son statut vis-à-vis des enfants. Nous avons demandé à

¹https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006137617/#LEGISCTA000006137617

Gabriel, à plusieurs reprises, de venir dans sa nouvelle classe mais il manifestait son mécontentement en s'enfuyant. Son AESH l'accompagnait depuis 3 ans et suivait l'élève sans essayer de le cadrer. Lorsque nous lui avons demandé des renseignements sur les habitudes et les rituels qu'avaient eu Gabriel, il nous a répondu « *Il n'y a rien à faire, il ne reste pas dans la classe et il fait ce qu'il veut [...] il n'aime pas être ici et il connaît l'école par cœur donc il se balade.* ». La directrice a par ailleurs confirmé ses propos. Ce discours fataliste fut très difficile à entendre pour nous, professeures stagiaires, qui avons appris que l'inclusion est centrale au sein de l'Éducation Nationale. Nous nous sommes donc questionnés sur le rôle de l'AESH, l'image qu'il avait sur cet enfant, la relation que nous allions entretenir avec lui et ce qu'en pensait la famille. Comment changer les habitudes prises durant ces années de maternelle ou comment inclure Gabriel de façon concrète pour qu'il puisse se sociabiliser avec les autres et communiquer avec nous de façon à ce qu'il ait des connaissances lui permettant d'être inclus et de devenir élève ?

Jusqu'au mois de décembre, Gabriel refusait de rester plus de 10 minutes dans la classe. Ses absences m'ont interpellée car je me suis rendue compte que je ne savais pas toujours où il était, ce qui est une faute professionnelle car je suis responsable de tous les enfants de la classe. Son AESH ne s'occupait pas ou peu de lui ce qui rendait son inclusion et la possibilité de faire des apprentissages difficiles. De plus, aucune relation n'existait entre Gabriel et moi puisqu'il m'ignorait et je doutais qu'il comprenne les enjeux de l'école. Après des discussions avec l'AESH, j'ai compris qu'il était lassé d'être avec cet enfant rempli d'énergie mais qui ne souhaitait pas avoir d'interactions avec la personne censé l'aider à rentrer dans les apprentissages. En effet, aucun cadre et liens n'étaient visibles et notre élève faisait ce qu'il voulait sans qu'il soit repris (jusqu'à se mettre en danger). Son AESH ne cherchait pas à éveiller sa curiosité. C'est en janvier qu'un nouvel AESH a été attribué à Gabriel et cela a été très positif puisque nous avons pu travailler ensemble et réfléchir à des outils à mettre en œuvre pour favoriser l'inclusion de notre élève. Cette co-intervention a permis la mise en place d'un cadre sécurisant pour cet enfant par le respect des règles de la classe et de créer des interactions sociales et du lien avec ses camarades. Mais cela m'a aussi encouragée à communiquer avec cet élève. Ces interactions m'ont permis de mieux répondre à ses besoins, d'adapter les ateliers d'apprentissage et de donner du sens à sa présence dans l'école. En effet, étant à mi-temps dans la classe et pour la première fois confrontée à un enfant ayant des troubles autistiques au sein de cette institution qu'est l'« École », il est très frustrant pour un enseignant de ne pas réussir à encadrer un élève quand le reste du groupe prend en compte les règles de vie de la classe et de travailler avec un bruit de fond constant occasionné par un seul enfant. C'est là toute la différence entre l'encadrement de jeunes enfants ayant des troubles autistiques dans des structures collectives avec un statut

d'animatrice et celui d'un(e) professeur(e) des écoles : l'école impose une obligation de résultat. C'est cette opposition fondamentale entre ces deux activités professionnelles qui demande une adaptation des pratiques. En effet, c'est à l'école et aux professeurs de s'adapter aux spécificités de chaque élève, avec ou sans handicap, et l'école maternelle est le « *premier maillon du parcours scolaire, [...] établissant les fondements éducatifs et pédagogiques sur lesquels s'appuient et se développent les futurs apprentissages des élèves pour l'ensemble de leur scolarité.* » (Bulletin officiel n°25 du 24-6-2021).

2) L'école de la République : une école inclusive

La place du handicap et le regard posé sur les enfants porteurs de handicap ont évolué ces cinquante dernières années. En 1975, la loi n°75-534 a instauré l'obligation de scolarisation pour tous les élèves. Il est écrit que « *les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative [...] en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale [...].* »² En 1989, la Loi d'orientation sur l'Éducation du 10 juillet 1989 a institué la notion d'intégration où il est demandé à ce que « *l'intégration scolaire des jeunes handicapés* » soit « *favorisée* ». ³ Le terme d'« inclusion » sera une première fois évoqué en 1990 sous l'égide de l'UNESCO pour le lancement du mouvement social « L'éducation pour tous » qui promeut des possibilités d'apprentissages par tous tout au long de sa vie. Ce fut en 2004, que se sont mis en place le Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (Capa-SH) ou encore la loi du 11 février 2005, inscrite dans le Code de l'éducation à l'article L112-1⁴, qui redéfinit la notion de handicap et affirme « *le droit de tout élève de situation de handicap à accéder à l'éducation* ». Ainsi l'École française a instauré une loi permettant l'égalité des droits et des chances. Enfin, la loi de 2013 pour la refondation de l'école de la République inscrit pour la première fois le terme d'« inclusion » et non plus l'« intégration » au sein de notre institution. En 2018, l'État mit en place l'action « Ensemble pour l'école inclusive » pour favoriser davantage des actions permettant à l'école d'être inclusive. La circulaire de rentrée de 2019, quant à elle, précisa et instaura les services « départementaux École inclusive », les PIAL (Pôle Inclusifs d'accompagnement localisés), des aides et des actions permettant un meilleur suivi des élèves en situation de handicap et l'accueil des parents. Enfin, ce fut à la rentrée de septembre 2021 que

² <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>

³ https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006275656/1998-07-31

⁴ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006137617/#LEGISCTA000006137617

l'Agence Régionale de Santé (ARS) d'Ile-de-France, en partenariat avec l'Éducation Nationale, décidèrent de rendre la scolarisation des enfants handicapés une priorité.

La place des élèves en situation d'handicap a évolué pour permettre l'inclusion de tous. Cette prise en compte de la diversité des élèves et de cet accompagnement sont des obligations imputées à tous les personnels de l'éducation inscrites dans le Référentiel de Compétences des Métiers du Professorat et de l'Éducation. La France a abandonné au fil des années la notion d'intégration qui imposait l'idée que les élèves devaient s'adapter à l'institution. Aujourd'hui, c'est à « *l'établissement d'adapter ses méthodes et de solliciter des ressources spécialisées en cas de besoin.* ».⁵

3) L'autisme à l'école inclusive et communiquer avec un élève de maternelle ayant des troubles autistiques

a) Définitions

L'autisme est un trouble du développement cérébral du fœtus durant son développement. On parle aussi de spectre de l'autisme. Les enfants nés autistes ont certaines de ces caractéristiques : des troubles de l'attention avec ou sans hyperactivité, des troubles des apprentissages, du développement intellectuel et de la coordination ou encore une diminution des capacités de communication verbale et non verbale. En 1943 et en 1944, Léo Kanner et Hans Asperger ont été les premiers à faire des publications et des observations pour introduire la notion « d'autisme » qui avait déjà été mis en lumière par Ernest Bleuler. Néanmoins, « *ce psychiatre utilisait ce terme pour définir une caractéristique pilier de la schizophrénie.* »⁶. Aujourd'hui, l'autisme ne se soigne pas et le diagnostic se fait autour de l'âge de 3-4 ans. Il est catégorisé par la Classification Internationale des Maladies (CIM 10) comme un TED, soit un trouble envahissant du développement. Selon Autisme France, « *l'autisme ne relève ni du handicap mental (trouble du développement intellectuel), ni du handicap psychique (troubles psychiatriques : schizophrénie, troubles bipolaires, dépression sévère, addictions...)* »⁷. Néanmoins, depuis 1996, il est reconnu comme un handicap par la MDPH (Maison Départementales des Personnes Handicapées), ce qui permet aux personnes concernées et leurs

⁵ Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 13-32.

<https://doi.org/10.3917/lse.421.0013>

⁶ Brousse, R. (2013). *Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle*. Éducation. dumas-00909704, p.16

⁷ http://www.autisme-france.fr/577_p_25342/qu-est-ce-que-l-autisme.html

familles d'obtenir des aides. La forme d'autisme la plus évoquée est celle d'Asperger. Pourtant, il existe une multitude d'autisme.

Le retard de langage est souvent associé aux troubles autistiques de haut niveau. En effet, l'empathie est moins perceptible pour les individus porteurs de TSA mais « *les autistes non verbaux peuvent avoir plus de difficultés encore à montrer de l'empathie en raison d'une mauvaise expression du langage corporel, comme un ton de voix monotone, une non-reconnaissance des signaux subtils, de difficultés à réagir de façon appropriée ou du fait d'alexithymie.* »⁸, soit l'incapacité d'exprimer ses émotions par des mots. Cette problématique nécessite une adaptation de la part des personnes entourant l'individu avec un autisme non-verbal. L'objectif sera donc de développer de nouveaux moyens pour s'exprimer et communiquer pour que ses besoins soient respectés.

b) Communiquer avec un élève de maternelle ayant des troubles autistiques

La communication est un terme polysémique. Néanmoins, le plus souvent, il est défini comme une action, une liaison ou une mise en relation. Selon le Larousse, la communication est dans un premier temps « *une action, fait de communiquer, de transmettre quelque chose* » et dans un second temps l' « *action de communiquer avec quelqu'un, d'être en rapport avec autrui, en général par le langage ; échange verbal entre un locuteur et un interlocuteur dont il sollicite une réponse* »⁹. C'est un code. Le langage par la voix est la forme de communication la plus commune. Néanmoins, d'autres moyens peuvent être utilisés pour communiquer avec autrui : les signes par la gestuelle, le corps, les émotions. C'est ce qui est appelé la communication non-verbale, c'est-à-dire, ce qui ne relève pas de la parole. Jacques Cosnier, psychiatre et psychanalyste converti à l'éthologie, s'intéresse depuis des années aux différents modes de communication. En 1977, il comparait la « communication explicite », soit verbale, à la « communication implicite » qui était qualifiée de « contextuelle » car non verbale. Les fonctions de la communication non verbale dans « *la communication humaine* » peuvent être « *utilisées dans les domaines les plus divers : arts oratoire et dramatique, langages gestuels de certaines communautés (ordres monastiques, sourds...) codes techniques spécialisés (marine – arbitrage de jeux de ballon...), ethno anthropologie etc.* »¹⁰. De plus, pour ce spécialiste, la « *communication totale* » permettrait d'enrichir les recherches linguistiques et notamment les études qui traitent

⁸ Strub-Delain M., (2021). Le petit livre de l'empathie. First éditions par Edit8. Partie 1

⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561>

¹⁰ Cosnier J., (1977). *Communication non verbale et langage*. « Psychologie Médicale », 1977, 9, 11 : 2033-2049, 2033

« des problèmes énonciatifs et contextuels, mais aussi à la pédagogie, à la psychothérapie, à la psychosomatique et à l'anthropologie. »¹¹. La gestuelle et la pédagogie sont liés. À l'école maternelle, la gestuelle permet aux professeurs de ne pas toujours intervenir par la voix et parfois de mieux gérer une classe. Cependant, le langage oral a une place fondamentale. Le bulletin officiel n°25 du 24-6-2021 inscrit le langage dans un de ses domaines d'apprentissage : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Selon ce BO, « à l'école maternelle, la stimulation du langage, son intensité et sa qualité sont essentielles à son appropriation par les élèves. [...] En conséquence, les activités proposées aux élèves mobilisent simultanément tout au long du cycle les deux composantes du langage, en relation duelle, en petits groupes ou en situation collective. [...] L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. »¹². Par ailleurs, il stipule que l'enseignant se doit d'accueillir les erreurs de façons positives en valorisant les élèves et en leur proposant une reformulation pour contribuer à l'équité entre tous les enfants.

Le langage oral a donc une place prédominante au sein de l'instruction française. Cependant, tous les élèves n'ont pas la possibilité ou l'envie d'interagir, de partager, de s'exprimer avec autrui et de s'instruire par le langage oral. C'est le cas de certains enfants ayant des troubles autistiques où les échanges avec les pairs peuvent être très difficiles. Des méthodes d'enseignement et des dispositifs existent pour aider ces enfants à être inclus à l'école et qu'ils puissent, eux aussi, avoir une instruction.

II) Les différentes méthodes d'enseignement et les dispositifs favorisant l'inclusion des élèves ayant une TSA

1) Les méthodes d'enseignements

Pour répondre aux besoins pédagogiques des enfants atteints de TSA, plusieurs méthodes d'enseignements comportementalistes ont été mises en place. C'est en 2012 que la Haute Autorité de Santé les a reconnues. Elles s'appellent TEACCH, PECS ou encore ABA.

¹¹ Cosnier J., (1977). *Communication non verbale et langage*. « Psychologie Médicale », 1977, 9, 11 : 2033-2049, 2034

¹² Bulletin officiel n°25 du 24-6-2021, page 4-5

Le principe de la méthode PECS (*Picture Exchange Communication System*) permet la communication grâce à des images, des pictogrammes et des « bandes de phrases ». Ce programme est constitué de six phases (annexe 1). L'objectif est que l'enfant puisse donner l'image d'un objet ou d'une action donnée pour qu'au fil du temps ces images soient mises dans un certain ordre afin de former des phrases. Une frise chronologique, des bandes autocollantes ou différents panneaux seront importants pour que l'élève puisse se repérer dans le temps, dans l'espace, qu'il n'oublie pas une activité qui lui est propre et qu'il se sente en confiance. Tout changement de routine est difficile pour les enfants ayant un trouble du spectre autistique. Par exemple, être responsable constitue un apprentissage. Pour mener à bien cet enseignement, il faudra l'intégrer dans l'emploi du temps de l'élève et le réitérer tous les jours au même moment. De ce fait, si la responsabilité est « sortir les poubelles », il sera possible de coller trois images sur l'affichage en bande de l'enfant : une image d'un enfant où il est écrit « je » suivie d'une image d'une poubelle et d'un dernier dessin représentant la poubelle dans son bac. Enfin, la méthode PECS intègre une activité surprise à un ou plusieurs moments de la journée pour motiver les enfants dans leurs « tâches ».

La méthode TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) veut dire « Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés ». Ce programme a pour particularité l'utilisation d'un chronomètre ou « *Time Timer* ». Le TEACCH « *procure des repères spatiaux-temporels lorsque visuellement un décompte du temps peut s'effectuer en observant l'écran du Time Timer.* ¹³ ». Une couleur s'écoule en même temps que le temps sur le chronomètre jusqu'à ce que la couleur disparaisse. Cet outil devient encore plus utile lorsqu'il est lié aux pictogrammes et à l'accès d' « *un renforçateur motivationnel dans un rituel ou une séance d'activité qui prend alors la forme : « d'activité, de privilège, de récompense, d'accès à un objet, de renforcement social (félicitations).* »¹⁴. De plus, cette méthode demande un aménagement visuel du temps par un emploi du temps qu'il pourra regarder lui-même et un aménagement de l'environnement de l'élève pour que chaque espace soit destiné à une activité spécifique.

Enfin, la méthode ABA (*Applied Behaviour Analysis*) vise la progression de la communication et l'autonomie des enfants autistes dès le plus jeune âge. C'est un « *traitement comportemental* »¹⁵ qui repose sur l'apprentissage de comportements types. Elle utilise des outils dont l'un se nomme guidance. « *Les guidances peuvent être complètes pour apprendre un chainage avant ou arrière (enchaînement d'actions) ou bien partielles. Elles sont de plusieurs*

¹³ Dupin B. & Rigaud L. (2018). *Autiste, j'ai le droit de m'instruire !* Malakoff: Dunod, p.44

¹⁴ Dupin B. & Rigaud L. (2018). *Autiste, j'ai le droit de m'instruire !* Malakoff: Dunod, p.44

¹⁵ <https://www.autismeinfoservice.fr/accompagner/travailler-enfants-autistes/aba>

types : physiques, gestuelles, verbales, visuelles, imitatives, etc. [...] Il faut savoir que la voix est la guidance la plus puissante et donc la plus difficile à estomper pour être enlevée. »¹⁶. Les activités à mener sont analysées puis divisées en sous-objectifs de façon à ce qu'elles soient les plus précises possibles jusqu'à ce qu'elles soient intégrées pour être estompées. Ce type d'enseignement doit être individualisé. Cette méthode fonctionne si elle est utilisée intensivement. ABA utilise également le « *pairing* » c'est-à-dire une méthode d'action mettant en confiance l'enfant lors d'une situation qui lui est désagréable ou dérangement et qu'il dépasse ses appréhensions. Enfin, la communication fonctionnelle et les opérants verbaux (consignes qui permettent de développer des formes de questionnement différentes) sont développés dans cette méthode pour provoquer chez le jeune autiste une réponse qui ne soit pas fermée pour enrichir son vocabulaire et stimuler son langage.

Ces méthodes permettent de donner des pistes pédagogiques à destination des professeurs. Depuis la circulaire de l'École Inclusive, des dispositions ont été mises en place au sein des écoles en France.

2) La place du PIAL

Les PIAL ou Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés sont un dispositif mis en œuvre par l'État suite à l'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap accueillis au sein des établissements scolaires. Ils sont inscrits dans le projet de loi « pour une École de la confiance » et ont commencé à la rentrée 2019. Chaque DSDEN possède un service s'occupant de la mise en œuvre de ses PIAL et qui est à l'écoute des tuteurs légaux des enfants à besoins éducatifs particuliers grâce à un service dédié à l'école inclusive. Les AESH dépendent d'ailleurs de ce service. Les principaux objectifs des PIAL sont :

- D'améliorer l'accompagnement des élèves dans leur scolarité pour faciliter le développement de leur autonomie, et de fait, les préparer à leur vie future d'adulte ;
- De rendre plus flexible l'organisation de l'accompagnement humain des établissements ;
- De professionnaliser davantage les accompagnants des élèves en situation de handicap.

Chaque PIAL est piloté par un inspecteur de l'éducation nationale chargé d'une circonscription qui désigne ensuite un coordinateur l'aidant à l'organisation et au suivi des AESH de la circonscription. « *L'organisation en PIAL mobilise l'ensemble des personnels de l'équipe pédagogique et éducative pour identifier les besoins des élèves, dans le respect des notifications de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH) [...] L'organisation du PIAL*

¹⁶ Dupin B. & Rigaud L. (2018). *Autiste, j'ai le droit de m'instruire !* Malakoff: Dunod, p.45

*pour la rentrée scolaire suivante est anticipée en fonction des besoins des élèves en situation de handicap et de leur emploi du temps. »*¹⁷. Un livret de parcours inclusif (LPI) peut être conçu pour faciliter et adapter les aménagements de l'enfant permettant de répondre à différents besoins mais aussi pour simplifier les procédures (PPRE, PAI, PPS) de l'équipe pédagogique et la circulation des informations entre la MDPH et l'école.

L'inclusion d'un élève relève donc d'un travail et d'un engagement de toute l'équipe éducative. Des plate-forme comme « *CAP école inclusive* » ou le guide « *QUALINCLUS* » à destination des enseignants permettent de les guider dans leurs adaptations pédagogiques. Sur le site Éduscol, de nombreuses ressources permettent d'aider à mieux comprendre certains handicaps et difficultés des élèves, pour les professeurs mais aussi pour les camarades de l'élève porteur d'un handicap. Accueillir un enfant en situation de handicap dans sa classe n'est pas toujours aisé, les familles et les personnes intervenant dans la vie de ces enfants ne doivent pas être négligés et oubliés par l'institution.

3) L'importance de la coéducation : la famille, l'AESH et les intervenants extérieurs

Chaque professeur des écoles se doit de respecter le code de l'Éducation et le référentiel de compétences. Certaines de ces compétences résident dans la capacité de prendre en compte la diversité des élèves, coopérer avec les parents d'élèves et coopérer avec les partenaires de l'école. Les respecter est primordiale. Elles le sont davantage quand il s'agit d'un élève à besoins particuliers. Le travail d'équipe, avec les différents acteurs de la vie d'un élève, est ce qu'on appelle une coéducation. Cette coéducation permet de créer un climat favorable à la réussite des élèves et de leur bien-être à l'école. Il s'agit d'une relation permettant de travailler « main dans la main ». Les rendez-vous avec les parents doivent être réguliers pour discuter de l'évolution de leur enfant mais également pour obtenir des informations extérieures afin que le professeur puisse adapter sa pratique professionnelle. Par ces entretiens et avec l'accord de la famille, il est possible de se mettre en lien avec les personnels de santé qui suivent l'enfant. Cela est bénéfique en vue de préparer les différentes ESS. Par exemple, en début d'année scolaire, la mère de l'enfant atteint de troubles autistiques était très distante avec l'équipe éducative. Ayant besoin de connaître davantage les habitudes de Gabriel, nous l'avons sollicitée pour la rencontrer. Cette rencontre a été bénéfique car la confiance s'est installée entre la maman et nous. Nous avons décidé de la voir à la fin de chaque période et plus si elle le souhaitait. Ces rendez-vous nous permettent de

¹⁷Vadecum du PIAL pour l'école de la confiance :
https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/38/1/ensel816_annexe_1135381.pdf , page 6

mieux comprendre le comportement de son enfant dans la sphère familiale et médicale pour adapter ses activités à l'école.

L'AESH fait également partie de cette coéducation. En effet, c'est lui qui accompagne l'enfant ayant un handicap durant sa journée, ou une partie, et qui l'aide à mieux comprendre les objectifs d'apprentissage dirigés par le professeur des écoles. De bonnes relations professionnelles et beaucoup de communication sont à privilégier pour permettre à l'élève de se sentir aidé à l'école. En dehors du temps scolaire, il semble indispensable de faire des temps de bilans entre l'AESH et le professeur pour favoriser cette relation de confiance mais aussi de diriger l'accompagnant. Néanmoins le statut précaire des AESH et le manque de formation rendent parfois difficile leur investissement.

III) Exemple d'un élève de grande section scolarisé dans une école publique maternelle

1) Les outils permettant d'adapter sa pratique professionnelle

En septembre 2021, il était difficile de trouver les outils adaptés pour Gabriel. Jusqu'à la fin du mois d'octobre, avec ma binôme, peu de choses ont été mises en place car nous étions perdues entre l'organisation de la classe et le rythme de travail divisé entre trois semaines / trois semaines de présence en classe. C'est en novembre, que nous avons décidé d'observer davantage les centres d'intérêt de Gabriel pour ensuite prendre un rendez-vous avec ses parents. Néanmoins, les années précédentes, la maman avait de mauvaises relations avec le corps professoral. D'après la directrice, elle semblait avoir des difficultés à accepter les troubles de son fils et la maman nous disait ne jamais avoir eu d'entretiens avec l'ancienne professeure. Cette réunion a été bénéfique car la maman nous a confié que Gabriel aimait les puzzles, les Barbapapas (ce que nous avons déjà remarqué), les Kaplas et qu'il n'aimait pas le mot « non ». Nous avons donc convenu d'une réunion à la fin de chaque période. Comme évoqué précédemment, le lien avec la famille est central mais aussi la continuité pédagogique entre les différents professeurs d'une même classe.

Suite à cette réunion, nous avons donc décidé que notre objectif principal serait que Gabriel reste davantage dans la classe. Pour atteindre cet objectif, des activités autour des Barbapapa et des jeux de construction ont été mis en place :

- Des histoires ont été contées par l'adulte pour capter son attention ;
- Des marottes de Barbapapa plastifiées lui ont été fabriquées pour qu'il joue avec ou qu'il les reproduise avec de la pâte à modeler afin d'affiner la motricité fine ;

- Son prénom a été écrit avec l'alphabet des créatures de dessins-animés pour travailler la reconnaissance de son initiale ; ou encore, des coloriages ont été mis à disposition pour utiliser l'outil scripteur.

Les puzzles et les Kaplas, quant à eux, nous ont permis de réaliser que Gabriel mettait en place des stratégies pour restructurer (le plus rapidement possible) les pièces du puzzle et tenir en équilibre les tours qu'il fabriquait. En effet, le désordre des puzzles et les Kaplas posés ici et là n'étaient pas acceptable pour lui et déclenchaient sa colère. La comptine des chiffres de 1 à 3, la quantité et les couleurs ont été travaillées grâce aux matériels de la classe : crayon à papier, crayons de couleur, jeux.

À la fin du mois de décembre, Gabriel restait dans la classe la moitié du temps lorsqu'il s'en sentait capable et qu'une de ses activités était mise en place.

Cependant, cela nous paraissait insuffisant. Nous avons donc discuté avec la directrice de notre école et la psychologue scolaire pour les informer que les relations qu'entretenaient Gabriel avec nous ainsi qu'avec l'AESH étaient complexes afin d'avoir de l'aide. Nous n'étions pas en mesure de décrypter ses besoins. Le deuxième objectif était donc de trouver une solution pour communiquer avec notre élève.

La psychologue scolaire nous a donc conseillés d'utiliser des pictogrammes permettant à Gabriel de se repérer dans l'espace et dans le temps mais aussi pour que l'on puisse répondre à ses besoins comme cela est conseillé, notamment, par la méthode PECS. Tout d'abord, les pictogrammes étaient des images représentant des besoins de la vie quotidienne et le matériel de la classe. Ensuite, elles ont été remplacées par des photographies au mois de mars pour plus d'efficacité. Les images manquaient de sens pour Gabriel et il ne les regardait pas. Pour le bon fonctionnement de ces outils, il a fallu trouver comment les utiliser avec Gabriel pour qu'il se familiarise à ce nouveau mode de communication. Trouver un lieu pour qu'il puisse de manière autonome se familiariser et s'approprier les pictogrammes dans l'optique de les exploiter au mieux.

À partir de février 2022, Gabriel a eu un espace qui lui était propre au sein de la classe. Tous les élèves ont compris qu'il s'agissait de sa chaise et de son matériel. Selon Demazure et Huys, *« pour tout individu en situation de handicap ou non, les aménagements de l'espace, l'organisation du lieu des apprentissages, les espaces dédiés à la coopération ainsi que la structuration de l'environnement immédiat produisent des effets considérables sur le psychisme. Cet environnement peut également servir de support de médiation, mais aussi s'avérer incitatif ou dissuasif. Il favorise également le développement d'une ambiance, d'un climat plus ou moins facilitateur, enclin à provoquer de bonnes coopérations et à encourager la construction mutuelle et groupale. Ainsi, pour celui qui éprouve le besoin de se recentrer sur son monde, sur des gestes qu'il s'approprie, sans dispersion, l'individualisation de l'espace lui permet de s'extraire pour*

un temps des interactions avec autrui, mais sans pour autant se marginaliser. »¹⁸. La table mise en place près du coin lecture a été présentée à Gabriel comme un espace lui appartenant. A cet effet, une photo a été installée sur le coin de sa table et une boîte avec le matériel de classe permettant de travailler y a été posée : gomme, crayon de couleur, crayon à papier (annexe 2). Gabriel aimait beaucoup avoir des objets trouvés à l'école dans les mains. Pour qu'il apprenne à se séparer de ses objets, une « boîte à trésors » a été construite avec lui (annexe 3). Elle a été installée sur la table, à côté de sa photographie, pour que les objets ne soient pas loin de lui mais qu'il ait les mains libres. Une frise en forme de flèche a également été scotchée sur la table pour que des pictogrammes représentant les activités à mener dans la journée soient vus et connus par Gabriel. Ayant des difficultés à rester en classe et/ou à accepter de faire une activité, l'installation des photographies sur une flèche lui a permis de se rendre compte des activités obligatoires que nous lui demandions de faire dans la journée. Cette flèche permet donc d'annoncer à l'élève son emploi du temps de la journée ou de la demi-journée (annexe 2). En effet, ces « images » avaient pour but de rassurer Gabriel pour qu'il reste en classe plus souvent et d'établir une relation de confiance entre lui et l'enseignante. De plus, une fois cet espace personnel bienveillant et sécurisant installé, il était plus facile de pouvoir tenter de communiquer avec cet élève et de répondre à ses besoins primaires : aller aux toilettes, répondre par « oui » ou « non », mais aussi de pointer les pictogrammes représentant ses émotions pour qu'il comprenne que le pictogramme est un moyen de communiquer plus efficace que le cri.

Ensuite, dès le mois d'avril, un cahier journal ainsi qu'un emploi du temps spécifique et ritualisé à Gabriel a été instauré. Chaque jour l'AESH pouvait mener les activités avec plus de facilité et était guidé grâce à ces outils (annexe 4). La communication et les transmissions des informations entre chaque référent d'un élève sont primordiales pour l'enfant.

L'arrivée de Gabriel a également été ritualisée par l'obligation de dire « bonjour » ou de montrer un signe permettant de dire ce mot ; la mise en place de l'étiquette-prénom dans l'affichage des présents (annexe 5) pour que les autres enfants prennent en compte sa présence mais qu'il comprenne qu'il fait également partie du groupe même s'il ne participe pas aux mêmes activités que les autres. Enfin, l'élève avait pour habitude de procéder à l'arrosage d'une fleur achetée pour lui et lui appartenant (annexe 6) afin qu'il lui incombe une responsabilité au même titre que les autres élèves.

2) Ce qui a été constaté et les difficultés rencontrées

¹⁸ DEMAZURE G. et HUYS V., 2018, *Enseignement et handicap. Défis et réponses d'un enseignement adapté*, Grenoble, PUG, p.208

Après 8 mois de travail et d'adaptations pour Gabriel, les efforts fournis ont donné des résultats satisfaisants. Certes, Gabriel n'a pas le même niveau que les autres camarades mais ce n'est pas ce qu'on attendait de lui. Les objectifs de cette année étaient de l'inclure au sein de la classe, qu'il participe à des ateliers, qu'il s'implique dans les apprentissages, qu'il s'y sente à l'aise et que je puisse répondre à ses besoins spécifiques et ses attentes.

L'espace de classe dédié à Gabriel a occasionné un changement radical dans son comportement. Dès sa mise en place, avec son AESH, nous lui avons expliqué que c'était sa chaise, sa table et ses crayons en pointant du doigt sa photo sur la table. Gabriel a accepté de s'asseoir à sa place et s'est approprié son espace. Cette « zone géographique » réservée a constitué un déclic puisque Gabriel a accepté de rester 90% du temps dans la classe. Ce fut une victoire car il n'avait jamais agi de la sorte lors de ses trois dernières années en école maternelle. Les autres enfants ont compris qu'il s'agissait de son espace de travail avec son matériel et ont collectivement respecté Gabriel. De ce fait, il n'y a eu aucun conflit entre lui et ses camarades. En effet, Gabriel est un enfant qui est possessif et qui peut se mettre en colère si on lui enlève un objet qu'il considère lui appartenant. Au fil des mois, il a accepté de prendre part aux apprentissages. Les consignes n'étaient pas toujours respectées mais après plusieurs tentatives, il finissait par y arriver. Tous les ateliers en solitaire ne demandant pas de contraintes ou l'usage de la voix ni une trop grande interaction avec son AESH se déroulaient avec minutie et concentration. En revanche, si l'AESH insistait trop pour que Gabriel s'implique dans une activité, l'élève pouvait déclencher une nouvelle crise de colère. L'enfant a eu de grandes difficultés à accepter les consignes qui lui étaient données alors même que les autres élèves s'appliquaient à les respecter, occasionnant une gêne vis-à-vis du reste de la classe. En effet, la situation avec Gabriel implique pour ses encadrants de devoir adopter une différence de traitement pouvant laisser penser à une forme de discrimination positive. En conséquence, il était nécessaire de devoir prendre le temps de justifier ces attitudes et de répondre à certains questionnements de ses camarades.

Gabriel a également changé ses relations avec les élèves et la professeure. Il a fini par accepter de se ranger avec ses camarades. En effet, il est très apprécié des élèves et s'est révélé faire preuve de beaucoup d'affection envers eux. Durant les activités, il pouvait ignorer la présence de l'adulte ou de ses camarades mais il revenait toujours à un moment pour une accolade, comme un besoin de contact avant de retourner à ses occupations. Lors des temps de regroupement, il acceptait de donner la main aux autres élèves.

Cependant, ce n'est pas à l'issue d'une année scolaire que les habitudes prises par un enfant s'arrêtent. Malgré les différents outils mis en œuvre pour permettre à Gabriel de rester en classe et de rentrer dans les apprentissages, l'accueil du matin ou de l'après-midi fut la chose la plus

difficile pour l'élève. Gabriel pleurait à chaque fois qu'il devait quitter sa maman et rentrer dans l'école. Être dans l'école lui semblait être désagréable tant ses émotions le mettaient dans une attitude de désespoir : des pleurs continus, des cris, des roulades ou des sauts au sol... Les tentatives d'accueil personnalisées et ritualisées n'ont rien changé.

C'est donc ce comportement de tristesse et de colère qui a été le plus difficile à comprendre et à gérer pour l'équipe éducative.

L'utilisation des pictogrammes représentants, par le dessin, des besoins et des activités n'ont pas eu de réels impacts sur sa volonté de communiquer et d'exprimer davantage ses ressentis. Lorsque nous lui montrions les pictogrammes, il les regardait puis il nous les prenait des mains pour les ranger dans une boîte. En avril 2022, ma binôme et moi-même avons donc décidé d'utiliser des pictogrammes photographiés pour que ces images soient moins abstraites pour lui. Sur ces photographies, il était représenté tout le matériel utilisable par Gabriel et, parfois, Gabriel en train de réaliser une action. Cette autre représentation n'a pas semblé avoir eu un autre impact sur l'élève. En revanche, à partir du début du mois d'avril, l'élève a commencé à aller vers l'adulte en murmurant un mot par besoin : « eau », « manteau ». Un rituel de politesse a été mis en place : dire « bonjour » et « au revoir ». Ces rituels se font toujours en présence de l'AESH, donc de façon non autonome. De ce fait, il serait peut-être intéressant de lier la parole aux gestes en utilisant un langage gestuel comme le langage des signes. De plus, l'apprentissage de ce moyen de communication pourrait être appris en classe avec les autres élèves pour que nous ayons tous le même code. Cette activité sera proposée par ma binôme lors de la « semaine du handicap » organisée par la directrice et l'équipe éducative.

Conclusion

L'inclusion des enfants porteurs de handicap demandent aux professeurs des écoles de savoir s'adapter, de réagir et faire preuve de bienveillance. S'appropriier des outils mis à disposition sur les divers sites de l'Éducation Nationale ne suffit pas. Il semble primordial d'être dans une posture de partage et d'écoute pour se former grâce à ses collègues mais également se former soi-même pour faire évoluer sa pratique professionnelle. Dans le cas de l'autisme, les méthodes d'apprentissages décrites dans cet écrit peuvent être d'une grande nécessité. Néanmoins, chaque enfant étant différent, il n'existe pas un outil ou une méthode plus efficace qu'un(e) autre. La formation des enseignants aux situations de handicaps en classe devrait être davantage renforcée et le contact avec des enfants à besoins éducatifs sont encore trop récents pour que l'École soit totalement inclusive. De plus, suite aux crises de pleurs de mon élève lors de son arrivée à l'accueil, il serait intéressant de prendre du recul pour se demander si l'institution elle-même est

adaptée à tous. Certains handicaps demandent des installations matérielles particulières pour le bien-être des enfants. Inclure tous les enfants est un devoir fondamental mais nous sommes-nous demandés s'ils souhaitaient être inclus et s'ils se sentaient bien dans des écoles qui n'ont pas tous les aménagements requis pour eux. Ces questionnements mériteraient d'être débattus pour pouvoir trouver des solutions adaptées à chaque enfant, quel que soit son handicap.

Références bibliographiques

Ouvrages et mémoires en ligne :

- Bulletin officiel n°25 du 24-6-2021
- Brousse, R. (2013). *Enseignement et apprentissage du lexique à l'école élémentaire en lien avec l'autisme sans déficience intellectuelle*. Éducation. dumas-00909704
- Cosnier J., (1977). Communication non verbale et langage. « Psychologie Médicale », 1977, 9, 11 : 2033-2049, 2033
- Dupin B. & Rigaud L. (2018). *Autiste, j'ai le droit de m'instruire !* Malakoff: Dunod
- DEMAZURE G. et HUYS V., 2018, *Enseignement et handicap. Défis et réponses d'un enseignement adapté*, Grenoble, PUG
- Mazereau, P. (2009). La formation des enseignants et la scolarisation des élèves handicapés, perspectives européennes : état des lieux et questionnements. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 13-32. (<https://doi.org/10.3917/lse.421.0013>)
- Strub-Delain M., (2021). *Le petit livre de l'empathie*. First éditions par Edit8. Partie 1

Sitographie :

- Loi de 2005 :
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006137617/#LEGISCTA000006137617 , consulté en février 2022
- Loi de 1975 n°75-534 instaurant l'obligation de scolarisation pour tous les élèves :
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/> , consulté en mars 2022
- Loi d'orientation de 1989 :
https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006275656/1998-07-31 , consulté en mars 2022
- Code de l'éducation reprenant la loi sur le handicap du 11 février 2005 :
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006137617/#LEGISCTA000006137617 , consulté en mars 2022
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/communication/17561> , consulté en avril 2022

- http://www.autisme-france.fr/577_p_25342/qu-est-ce-que-l-autisme.html , consulté en avril 2022
- <https://www.autismeinfoservice.fr/accompagner/travailler-enfants-autistes/aba> , consulté en avril 2022
- Vademecum du PIAL pour l'école de la confiance :
https://cache.media.education.gouv.fr/file/23/38/1/ensel816_annexe_1135381.pdf , consulté en avril 2022

ANNEXES

Annexe 1



PHASE I

Comment communiquer
L'élève apprend à échanger une image contre un objet ou activité qu'il veut vraiment.



PHASE II

Distance et persistance
Toujours en utilisant une image à la fois, les élèves apprennent à communiquer malgré les distances et les obstacles. Nous leur enseignons à être plus persistants dans leur communication.



PHASE III

Discrimination d'images
Les élèves apprennent à choisir parmi deux ou plusieurs images pour demander ce qu'ils préfèrent. Celles-ci sont placées dans leur classeur de communication.



PHASE IV

Structure de la phrase
Les élèves apprennent à construire des phrases simples sur une bande phrase détachable en utilisant une image « Je veux » suivie de l'image de l'objet désiré.



ATTRIBUTS & DEVELOPPEMENT DU LANGAGE

Les élèves apprennent à élargir leurs phrases en ajoutant des adjectifs, des verbes, des prépositions...



PHASE V

Demande réactive
Les élèves apprennent à utiliser le PECS pour répondre à des questions telles que « Qu'est-ce que tu veux ? »



PHASE VI

Commentaires
Les élèves apprennent à commenter en réponse à des questions telles que « qu'est-ce que tu vois ? », « Qu'est-ce que tu entends ? » et « Qu'est-ce que c'est ? ». Ils apprennent notamment à composer des phrases commençant par « Je vois », « Je me sens », « C'est », etc.

Les 6 phases de la méthode PECS.

Système de Communication par Echange d'Image[®], PECS[®], Approche Pyramidale de l'Education : ABA Fonctionnelle sont les marques enregistrées de Pyramid Educational Consultants, Inc.

Annexe 2



Table vue d'en haut



Annexe 3



Boite à trésors faite par l'élève

Annexe 4

LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
8h30-9h : Mise en place de l'étiquette prénom, jeux libres, adaptation avec l'environnement de la classe		8h30-9h : Mise en place de l'étiquette prénom, jeux libres, adaptation avec l'environnement de la classe	
9h-9h20 : Acquérir les premiers outils mathématiques		9h-9h20 : Acquérir les premiers outils mathématiques	
9h20-9h30 : Break (si besoin)		9h20-9h30 : Break (si besoin)	
9h30-9h50 : Phonologie : pictogramme, répétition de mots, jeux de communication		9h30-10h : Activités artistiques	
9h50-10h : Jeux libres en classe			
10h-10h30 : Récréation		10h-10h30 : Récréation	
10h30-10h50 : Découvrir la fonction de l'écrit (manipulation, motricité fine)		10h30-10h50 : Découvrir la fonction de l'écrit (manipulation, motricité fine)	
10h50-11h : Lecture d'un livre		10h50-11h : Lecture d'un livre	
11h-11h25 : Chant		11h-11h25 : Chant	
11h30-13h30 : Pause méridienne		11h30-13h30 : Pause méridienne	
13h30-13h45 : Retour des enfants, retour au calme	13h30-13h45 : Mise en place de l'étiquette prénom, jeux libres, adaptation avec l'environnement de la classe	13h30-13h45 : Retour des enfants, retour au calme	13h30-13h45 : Mise en place de l'étiquette prénom, jeux libres, adaptation avec l'environnement de la classe
13h45-14h : Jeux de construction en lien avec la numération / grandeurs	13h45-14h : Jeux de construction en lien avec la numération / grandeurs	13h45-14h : Jeux de construction en lien avec la numération / grandeurs	13h45-14h : Jeux de construction en lien avec la numération / grandeurs
14h-14h30 : Activités physiques	14h-14h30 : Activités physiques	14h-14h30 : Activités physiques	14h-14h30 : Activités physiques
14h30-14h45 : Jeux de rôles	14h30-14h55 : Jeux de rôles	14h30-14h55 : Jeux de rôle	14h30-14h55 : Jeux de rôles
14h45-15h15 : Récréation	15h : Sortie pour les TAP	14h45-15h15 : Récréation	15h : Sortie pour les TAP
15h15-15h45 : Activités artistiques		15h15-15h45 : Activités artistiques	
15h45-16h05 : : Découvrir la fonction de l'écrit (manipulation, motricité fine)		15h45-16h05 : : Découvrir la fonction de l'écrit (manipulation, motricité fine)	
16h05-16h20 : Jeux libres en classe		16h05-16h20 : Jeux libres en classe	
16h20-16h30 : Sortie des élèves		16h20-16h30 : Sortie des élèves	

Emploi du temps de l'élève TSA

JEUDI 21 AVRIL

+

	Déroulement	Compétences / Objectifs	Matériel	Observation
8h30-9h Accueil Regroupement	Accueil des enfants dans la classe (Mettre des jeux : puzzle, dessiner, pâte à modeler, activités à finir de la veille, lectures...) Possibilité d'aller en coin graphisme et cahier de dessins • Présentation du programme de la matinée : emploi du temps, un enfant affiche les étiquettes de la journée. • Date : Présentation de la date avec l'emploi du temps du jour.	C : Sensibiliser à la notion de durée O : Participer et se rendre compte du temps qui passe	-Les affichages	
9h-9h20 Acquérir les premiers outils mathématiques	Demander à Sofy Guillaume (SO) d'aller chercher 1 objet, puis 2, puis 3. L'AESH devra prononcer la quantité tout en montrant ses doigts Prendre les figures géométriques ou les jetons	C : Construire le nombre pour exprimer les quantités O : Dénombrer 1, 2, 3 au minimum.	-Jetons -Figure géométriques	
9h20-9h30	Break			
9h30-10h Activités artistiques	Activités artistiques : Continuer les poussins.	C : Réaliser des compositions en volume O : -Maîtriser son geste -Produire un pompon	-Laine -Ronds / disque	
Récréation				
10h30-10h50 Découvrir la fonction de l'écrit	Dans cette activité, l'AESH doit prendre de la pâte à modeler et former les lettres du prénom de Sofy Guillaume , LETTRE PAR LETTRE EN LES NOMMANT. Soit : l'AESH montre comment il fait un S et dit à SO : « C'est la lettre S » et demande à SO de répéter et de faire comme lui. Le féliciter quand c'est fait. Passer à la lettre suivante.	C : Développer ses facultés de motricités fines O : Former les lettres de son prénom avec de la pâte à modeler à partir d'un modèle	-Pâte à modeler	
10h50-11h Lecture	SO choisira 1 ou 2 livres dans le coin lecture.	C : Écouter une histoire lue ET/OU se familiariser avec l'écrit O : Comprendre une histoire lue à voix haute ET/OU prendre du plaisir à observer un livre	-Livre(s) au choix	
11h-11h25 Chant - Musique	Nouveau chant : <u>I giorni della settimana</u> 1) Rappel de la séance précédente 2) Échauffement de la voix 3) Apprentissage de la chanson	C : Jouer avec sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons O : Comprendre la chanson et mémoriser	-Chant -Paroles	
11h20-11h30 : Passation TAP / Mise des manteaux				
11h30-13h20 : Pause méridienne				
13h20-13h30 : Passation TAP				
13h30-13h45 Découvrir la fonction de l'écrit	Manipulation / motricité fine : S'entraîner à découper avec un ciseau. 1) L'AESH a l'enfant à côté de lui et coupe avec lui en positionnant correctement les mains sur le ciseau et l'AESH fait le geste avec lui pour guider SO. 2) Coller les morceaux comme un puzzle sur une feuille A4 ou A3.	C : Développer ses facultés de motricités fines O : Utiliser un ciseau	-Feuille de l'album -Ciseaux	
13h45-14h Jeux de construction en lien avec la numération / grandeurs	Les puzzles : prendre des puzzles, les renverser et laisser SO les refaire.	C : Trouver des stratégies pour reproduire une construction O : Reproduire un puzzle	-Puzzle	
14h-14h30 Activité physique	Motricité : Créer un parcours avec le matériel du préau. Action : sauter, ramper, s'équilibrer	C : Adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés O : Découvrir ses possibilités motrices et développer de nouveaux équilibres.	-Matériel de motricité	

Extrait du cahier journal du jeudi 21 avril 2022 de l'AESH de Gabriel

Annexe 5



Affichage des présences en classe

Annexe 6



Fleurs appartenant à l'élève

Résumé

Le bulletin officiel du 5 juin 2019, par la circulaire de rentrée de 2019 – *École inclusive*, a eu pour objectif d'énoncer les actions à mettre en œuvre pour favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap. D'autre part, l'Éducation Nationale a fait de la scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) un enjeu majeur de la stratégie nationale pour construire une école inclusive durant les années 2018-2022 et rattraper son retard en terme de scolarisation. Lors de ma prise de fonction en tant que professeure des écoles, je me suis retrouvée face à des enfants autistes. Cet écrit est donc né d'un questionnement personnel qui essaie de mettre en lumière les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants de maternelle en début de carrière mais également la mise en place d'outils pour permettre à ces enfants d'apprendre, de grandir et d'évoluer au sein de l'École de la République.

Mots-clés : autisme, communication, inclusion, méthodes d'apprentissages

Summary

The official bulletin of June 5, 2019, through the 2019 back-to-school circular – “The Inclusive School”, aimed to set out the actions to be implemented to promote the education of students with disabilities. On the other hand, the National Education has made the education of students with autism spectrum disorder (ASD) a major issue in the national strategy to build an inclusive school during the years 2018-2022 and catch up in terms of schooling. When I started my position as a school teacher, I found myself dealing with autistic children. This writing is therefore born of a personal questioning which tries to highlight the difficulties and challenges that kindergarten teachers may encounter at the start of their career, but also the implementation of tools to enable these children to learn, grow and evolve within the School of the Republic.

Keywords : autism, communication, inclusion, learning methods