

(logos)

Nom prénom

**MISE EN PLACE ET INTEGRATION D'UN CADRE
CONTENANT ET STRUCTURANT
AU SEIN DU GROUPE - DISPOSITIF ULIS TSA –
AFIN DE DEVELOPPER DES
COMPETENCES SOCIALES GENERALISABLES**

Dossier professionnel (épreuve 2)

Certificat d'Aptitude Professionnelle
aux Pratiques de l'Éducation Inclusive

2018/2019

SOMMAIRE

1. Introduction	2
2. Contexte d'exercice	3
2.1. Le dispositif Ulis Trouble du Spectre Autistique au sein de l'école Marcel Pagnol.....	4
2.2. Les difficultés des élèves du dispositif.....	5
2.3. Mise en place du dispositif.....	6
3. Développer des compétences sociales	8
3.1. Place dans les programmes.....	8
3.2. Place à l'école et en société.....	9
4. Analyse argumentée des réponses mises en œuvre dans la pratique	11
4.1. Origine des difficultés comportementales des élèves TSA.	12
4.2. Poser le cadre spatial	14
4.3. Poser le cadre temporel	16
4.4. Poser le cadre de régulation des comportements	19
4.5. Institutionnalisation du cadre.....	21
5. Conclusion.....	23

1. Introduction

La loi de 2005 sur l'école inclusive portant sur « l'égalité des droits et des chances », garantit une égale accessibilité à tous, en particulier pour les élèves reconnus comme handicapés. Mais qu'est-ce que cela implique en termes d'inclusion et de prise en compte des spécificités de ces élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP) ?

Cela fait maintenant 5 ans que j'enseigne à des élèves portant un Trouble du Spectre Autistique (TSA), la première année par le fruit du hasard des affectations. Leur perception du monde est particulière, leurs besoins importants, mais il m'a semblé que de nombreuses stratégies pouvaient être mises en place, leur permettant de progresser et d'apprendre. De plus, les élèves TSA peuvent présenter une déficience intellectuelle, ce qui explique également la grande hétérogénéité des modalités de prise en charge et conduit à des orientations très différentes. Cela a motivé ma poursuite dans ce domaine – les quatre années suivantes furent donc choisies et passionnantes, m'engageant dans des recherches constantes sur ces troubles particuliers et si différents d'un élève à l'autre.

L'autisme est un trouble neuro-développemental (Rogé, 2003), comportemental (Barthélémy, 2012), affectant la communication et la socialisation, ainsi que le comportement (Nouvelle classification DSM-V). Les troubles du spectre autistique sont hétérogènes d'une personne à l'autre, mais certaines difficultés sont partagées par tous : perception du monde différente (notamment en lien avec les hyper- et hypo-sensibilités sensorielles), difficultés à généraliser, stéréotypies, besoin important de routine dû à une angoisse importante face à tout changement ou toute nouveauté, incompréhension du monde qui les entoure, notamment du point de vue des émotions, difficultés d'ordre relationnel...

La loi du 11 février 2005 conduit à une scolarisation en milieu ordinaire dès que cela est possible. Les élèves avec autisme rencontrent de nombreuses difficultés scolaires, nécessitant une adaptation de l'environnement pédagogique (outils, stratégies...) mais aussi une adaptation personnalisée des apprentissages tenant compte de leurs besoins spécifiques, ainsi que de leurs compétences propres. Leur fonctionnement diffère de la norme, et suppose une prise en compte de leur propre manière d'appréhender et d'interagir avec le monde. Les difficultés rencontrées à l'école peuvent aussi conduire à des comportements inadaptés devant des situations plurielles. Aussi est-il important, d'une part d'anticiper les situations à risque et de faire du lieu de classe un endroit rassurant, balisé et réconfortant, et d'autre part de mettre en place des aménagements afin que la présence au sein de l'école de ces élèves à besoins

éducatifs particuliers (EBEP) se fasse de façon sereine et permette un état d'esprit compatible avec les apprentissages.

C'est la gestion des comportements qui a suscité le plus d'interrogations et de recherche de ma part. Depuis que j'enseigne à des élèves autistes, j'ai pu maintes fois observer des comportements inadaptés, parfois dangereux, parfois violents. Cette année les élèves, tous nouveaux arrivants, ont eu de grandes difficultés du fait de leur trouble à entrer dans les apprentissages et adopter une attitude d'élève, à s'insérer dans le groupe et à respecter les règles, ainsi qu'à accepter les contraintes inhérentes à la vie de groupe dans le dispositif.

Se sont donc posées les questions professionnelles suivantes :

- Quel est le fonctionnement de l'élève TSA ?
- Quels moyens et approches peuvent lui permettre de bénéficier d'une vie d'élève à part entière ?
- Comment rendre les apprentissages, notamment sociaux, accessibles à l'élève en prenant en compte ses besoins particuliers ?

Je tenterai ici de répondre à ce questionnement pluriel en tentant de trouver des moyens spécifiques articulés autour du « cadre » à leur apporter, permettant à l'élève de s'épanouir dans cet environnement, parfois perçu comme hostile, que peut être l'école.

Après avoir présenté mon contexte d'exercice et les difficultés rencontrées par les élèves notamment dans le cadre scolaire, je tenterai de définir quels sont les attendus de l'institution dans le contexte de l'école inclusive ainsi que dans le domaine de l'éducation morale et civique, les compétences requises dans ce domaine étant particulièrement problématiques pour des élèves TSA pour lesquels les codes sociaux ne sont souvent pas compris.

Puis je présenterai les réponses que j'ai pu mettre en œuvre pour adapter le cadre spatial, temporel, et pour permettre une régulation des comportements, suite aux recherches effectuées afin de mieux cerner les besoins des élèves du dispositif, et quels effets j'ai pu observer.

Enfin je tâcherai en conclusion de faire un bilan des résultats escomptés et obtenus, ainsi que définir des perspectives d'amélioration.

2. Contexte d'exercice

Le dispositif a été créé à la rentrée 2018, le contexte d'exercice est donc nouveau à la fois pour les élèves arrivant sur le dispositif, les autres enseignants de l'école et moi-même.

2.1. Le dispositif Ulis TSA au sein de l'école (nom)

Depuis septembre, j'ai en charge l'Ulis TSA de l'école élémentaire (nom) (ville). Il s'agit d'une création de poste. Sept élèves ont été affectés au dispositif, tous âgés de 6 à 8 ans. L'école comporte six classes, dont cinq sont classes de référence pour les élèves du dispositif (CP, CP/CE1, CE1, CE2, CE2-CM1). Une enseignante du RASED est également sur place 3 demi-journées par semaine.

L'école accueille des élèves de tous milieux et de tous niveaux. De nombreux élèves sont scolarisés en classe ordinaire avec des comportements difficiles et des troubles des apprentissages, et sont accompagnés pour la plupart d'une AESH.

Parmi les élèves de l'Ulis TSA, 4 sont verbaux, et 3 sont non-verbaux. Les niveaux scolaires sont variables. Les plus en difficulté ont un niveau préscolaire/petite section, alors que les plus avancés ont un niveau de début CP. Tous ont des difficultés comportementales plus ou moins importantes, rendant les temps dans leur classe de référence compliqués, voire pour deux d'entre eux impossibles pour le moment. De grandes difficultés ont émergé dès le début de l'année scolaire, les besoins d'être rassurés et en confiance étant très importants. Un travail fondamental a été mené afin de permettre aux élèves de surmonter au mieux leurs difficultés et de pouvoir accéder aux apprentissages tout en travaillant les compétences sociales (domaine de l'enseignement moral et civique). Le dispositif dispose de plusieurs aides humaines :

- Une AVS-co, un deuxième AVS-co ayant quitté le dispositif en novembre
- 4 AVS-i, deux d'entre d'elles s'occupant d'un élève chacune, les 2 autres étant là chacun deux demi-journées pour s'occuper d'une autre élève du dispositif.

La salle de classe du dispositif a bénéficié d'une étroite collaboration avec la mairie, permettant la mise en place d'un mobilier adapté à ces élèves : armoires et buffets pouvant être fermés à clef, tapis de repos confortables, couleurs neutres, voile opacifiant sur les fenêtres...

La création du dispositif a été bien acceptée par les collègues enseignants déjà présents sur l'école, même si un sentiment de crainte a pu être manifesté en amont. Aujourd'hui, tout le monde travaille au bon fonctionnement de l'Ulis et montre un réel intérêt pour les apports d'un tel dispositif au sein de l'école (notamment vis-à-vis des autres élèves et de l'acceptation de la différence).

2.2. Les difficultés des élèves du dispositif

Les élèves du dispositif, porteurs de Troubles du Spectre Autistique, ont été identifiés en amont lorsque les troubles suivants ont été décelés (source : DSM-V) :

- Déficit de la communication et des interactions sociales : déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle, déficit des comportements non verbaux, déficit du développement, maintien de la compréhension des relations
- Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts : mouvements répétitifs ou stéréotypés, intolérance au changement, adhésion inflexible à des routines, intérêts restreints ou fixes, anormaux dans leur intensité ou leur but, hyper ou hypo sensibilité aux stimuli sensoriels.

Comme le fait remarquer Alin (2019), il est important de noter que les comportements problèmes ne sont pas une caractéristique de l'autisme, mais bien une conséquence des différentes difficultés déjà décrites.

Tous les élèves du dispositif présentent des difficultés dans leurs relations aux autres, difficultés à communiquer, à interagir et à s'intégrer dans un groupe (socialisation), ce qui peut entraîner une frustration ou des incompréhensions dans le domaine des apprentissages, notamment pour les élèves non-verbaux. Cela se manifeste par des difficultés à respecter les règles, à se conformer à un cadre donné, à comprendre des consignes même simples.

En parallèle, la maîtrise des émotions est compliquée pour eux, et certains peuvent adopter des comportements violents au sein du dispositif lorsqu'ils veulent manifester leur désaccord ou leur incompréhension. Ceci se manifeste d'autant plus lorsque les élèves sont non-verbaux. L'utilisation dans ce cas de figure d'un outil de communication alternative basé sur le visuel s'avère nécessaire bien que pas toujours suffisant.

Le comportement des élèves est par conséquent socialement inadapté. Des situations de crise sont courantes, notamment pour deux élèves, et il est parfois difficile de déceler l'élément déclencheur à la crise. Leur difficulté à exprimer leurs besoins ou leurs frustrations ont un grand impact sur leur comportement, à laquelle s'ajoute le stress pouvant résulter de situations non maîtrisées.

En effet, une majorité de mes élèves présente une grande réticence aux changements et à la nouveauté. Ils ont un besoin important de structuration de l'espace et du temps. De plus, il apparaît clairement une hypo ou hypersensibilité sensorielle liées aux cinq sens communément admis, principalement dans le domaine visuel, auditif, et du toucher. Bien souvent leur

proprioception est également déficiente. Perrin & Maffre (2013) nous renseignent sur ce sens mal connu :

La proprioception ou sensibilité profonde renseigne sur l'état et la position du corps grâce aux récepteurs localisés dans les couches profondes de la musculature, des articulations et des tendons. Chez les personnes avec TSA, les troubles de la perception proprioceptive sont fréquemment décrits.

Ces troubles de l'intégration neurosensorielle sont à prendre en compte dans l'accompagnement de nos élèves, puisqu'ils sont en jeu, comme l'explique I. Babington (2018) dans de nombreuses activités (trier, réguler, comparer...).

Devenir élève est ainsi d'autant plus compliqué que cela implique une bonne maîtrise de soi, une communication efficiente que ce soit en réception ou en production, ainsi qu'un état général apaisé, nécessitant de nombreux repères, balisages. Il faut également être en capacité de prendre en compte le groupe présent au sein de l'Ulis.

Toutes ces conditions nécessaires à la posture d'élève ne sont pas nécessairement présentes au départ au sein de l'Ulis, tout spécialement lorsqu'il s'agit comme ici d'une création de dispositif.

De nombreux obstacles comportementaux sont donc à anticiper et contourner. Une réflexion quant à l'aménagement de la classe a été indispensable et s'inscrit dans le référentiel de compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé du premier degré (Annexe I. BO n°7 du 16 février 2017), consistant à « exercer une fonction d'expert de l'analyse des besoins éducatifs particuliers et des réponses à construire ».

2.3. Mise en place d'aménagements pour répondre aux besoins des élèves

Suite à mes trois années passées en tant qu'enseignante sur l'UE Autisme Adapté de l'IME de la Roque d'Anthéron, j'ai pu être formée dans ce cadre aux aménagements possibles voire recommandés par la Haute Autorité de Santé (HAS) et l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements sociaux et médicosociaux (ANESM) en 2012, en lien avec les spécificités sensorielles et comportementales des personnes TSA. Avec l'aide de l'équipe pluridisciplinaire, notamment l'équipe éducative, nous avons mis en place des stratégies fortement inspirées des protocoles ABA et Teacch, ainsi que des techniques de communication alternative (Pecs). Ceci était visé à la fois dans l'aménagement de l'espace et du temps, mais aussi fortement ancré dans les séances d'apprentissage des élèves.

C'est suite à cette expérience qu'un partenariat a été développé avec la mairie d'Aix-en-Provence afin de penser un aménagement de l'espace classe du dispositif Ulis le plus en

adéquation avec les besoins généralement communs à tout élève TSA intégrant le dispositif, qui rappelons-le n'existait pas avant la rentrée 2019. Une rencontre avant l'été ainsi que des échanges de mail ont permis d'optimiser l'aménagement de l'espace-classe du dispositif Ulis.

Alin, 2019 :

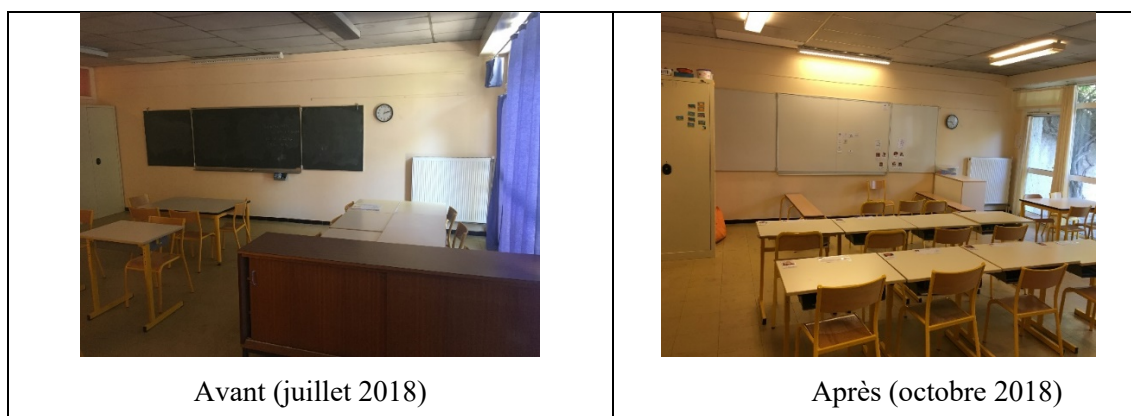
Il est rare qu'une école et ses classes ordinaires et/ou spécialisées aient été conçues et construites en fonction des spécificités et des singularités des élèves TSA. Pour faire face notamment à la sensorialité singulière et/ou exacerbée des élèves TSA, il est nécessaire de bricoler des aménagements (Courteix, 2009 ; Jacques, 2013)

Bien que les « murs » de la classe aient été préexistants, la création du dispositif offrait une chance incroyable de réflexion sur l'aménagement de l'espace, rendue possible par la volonté de la mairie d'offrir le meilleur cadre possible à ces EBEP et permettre la réussite de l'inclusion de ces élèves au sein de l'école Pagnol.

Ainsi, il n'a pas été question de bricolage, mais bien d'une prise en compte autant que possible et avec des moyens assez conséquents des particularités des élèves accueillis à la rentrée dans cette école.

La salle de classe a pu bénéficier de mobilier uniformisé et neutre du point de vue des couleurs et des contrastes, de petits meubles permettant de créer des espaces clairement délimités, des armoires qu'on puisse fermer à clef pour assurer la sécurité et empêcher les stimuli visuels trop importants, des tapis confortables et des meubles spécifiques (casiers, bibliothèques...). Le maître mot : confort, qu'il soit acoustique, visuel, lumineux, thermique, tactile...

Le résultat a été très probant, en témoignent ces deux photos permettant d'observer la différence en termes de simplification des lieux :



Document 1 : Photos de la classe avant/après intervention de la mairie

En début d'année, tous les élèves étant nouveaux sur ce dispositif tout juste créé, une phase d'observation importante a été nécessaire. Force est de constater que beaucoup d'élèves

présentaient un stress important généré par le fait que chaque activité proposée n'avait pas pu être intégrée en amont, ni bien explicitée et/ou comprise. De plus, les commandes tardant à arriver, je n'ai pas été en mesure de proposer des outils visuels permettant aux élèves de se projeter dans les activités à venir dès le début de l'année scolaire. En a résulté, du côté des élèves, un positionnement délicat au sein du dispositif. Fréquemment, les élèves s'opposaient, refusaient de prendre part aux activités, montraient ou verbalisaient une angoisse devant l'inconnu des situations. Certains criaient, d'autres jetaient les objets par terre, d'autres encore refusaient de se placer sous l'autorité de l'adulte ou cherchaient à s'enfuir. Les activités proposées étaient de prime abord écartées par les élèves, puis acceptées mais de façon aléatoire et sans grand investissement.

Ces difficultés à mettre en œuvre des activités pédagogiques m'a conduite à rapidement développer un cadre permettant les apprentissages, et ont suscité de profondes interrogations quant à l'importance de développer des stratégies permettant aux élèves de respecter le cadre imposé afin d'être en capacité d'apprendre.

3. Développer des compétences sociales

L'obligation sociétale implique d'éduquer des enfants conformément aux règles en vigueur. Relever le défi de l'école inclusive, c'est démontrer qu'au-delà de l'école c'est la société qui est inclusive, et qu'apprendre à accepter les contraintes de la classe, c'est aussi se préparer à accepter les contraintes de la société toute entière.

3.1. Place dans les programmes

La part accordée aux compétences sociales et civiques est importante. Ces compétences s'inscrivent dans le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2016), la formation de la personne et du citoyen :

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat.*

Ainsi, les programmes de maternelle (BO spécial n°2 du 26 mars 2015) préconisent « une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble ». C'est dans le cadre de l'école et de la classe « que l'enfant est appelé à devenir élève ». Une place particulière est donnée aux élèves à besoins éducatifs particuliers : « l'accueil et la scolarisation des enfants

handicapés participent à cet enjeu pour ces enfants eux-mêmes et contribuent à développer pour tous un regard positif sur les différences. »

Le Projet d'ajustement et de clarification du programme d'enseignement moral et civique cycles 2, 3 et 4, (24 mai 2018) indique clairement l'importance donnée à la « culture de la règle et du droit ». Il s'agit notamment de « respecter les règles communes et comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique ».

Le lieu de classe étant une micro société, il apparaît évident qu'acquérir des compétences en lien avec les valeurs de la République au sein de l'école est un prérequis à une posture adaptée dans la société au sens le plus large du terme. Le projet des académies d'Aix-Marseille et de Nice, dans son Axe 2 (mieux accueillir pour assurer l'équité), propose d'« agir sur le climat scolaire et l'apprentissage à travailler ensemble ». Parmi les pistes à explorer figure « l'appropriation des enjeux, des règles du fonctionnement et des codes de l'école pour les élèves et les adultes ». Concernant les élèves avec TSA cette question est au cœur des enjeux de l'inclusion : comment aider l'élève TSA à acquérir ces compétences ? Christian Alin (2019) explique qu'il est fondamental de « comprendre qu'un enfant TSA s'éduque aussi avec les règles et les principes éthiques habituels pour un enfant ». Mais ses habiletés à apprendre diffèrent des nôtres. Il faut donc passer par des acceptations des règles sociétales dans un cadre réduit afin de pouvoir transposer ces compétences dans un cadre plus large dans le futur.

3.2. Prendre sa place à l'école, entrer dans les échanges

Force est de constater que les élèves relevant du dispositif n'avaient que peu, voire pas du tout de contact avec les élèves de l'école en arrivant. Si certains élèves du milieu ordinaire, que je désignerai maintenant comme des élèves typiques ou neuro-typiques, étaient curieux pour la majorité, craintifs pour une minorité, les interactions consistaient majoritairement en des échanges furtifs de regard, pour les plus intrépides d'entre eux. Les comportements inadaptés des élèves TSA, parfois violents, parfois renfermés, impressionnent et peuvent mettre tout le monde dans des situations sociétales inconfortables. Un pas en avant a été fait lorsqu'une présentation du dispositif et des élèves relevant de l'Ulis a été faite dans toutes les classes de l'école. Armés de connaissances rudimentaires sur ce qu'est l'autisme, les élèves de l'école ont manifesté de la curiosité et une réelle envie d'entrer en communication, en lien avec les élèves TSA. Il s'agissait ensuite de favoriser les échanges et permettre à la fois à l'école de jouer son rôle d'accueil de la différence, comme stipulé par le projet d'école (O2 : agir sur le climat scolaire). L'objectif est de permettre à l'élève TSA d'évoluer au sein de la société, dans un

environnement protégé au sein du dispositif, puis au sein de la classe de référence, mais aussi dans toute l'école, que ce soit en récréation ou même lors des activités périscolaires.

C'est au regard des résultats lors des manifestations éloignées de l'environnement confortable de la salle de classe que l'on pourra évaluer la réussite de l'inclusion scolaire et les réponses aux attentes et aux exigences de la société en matière de règles à respecter et de gestion de ses émotions. Il s'agit d'expérimenter la socialisation de manière profonde, comme l'explique Mottron (2016) :

Le développement de la socialisation autistique ne passe pas par le réentrainement des indices typiques de la socialisation, par un dressage à ce que les manifestations de la socialisation soient identiques aux typiques, mais par l'expérience d'une socialisation profonde, donc une insertion effective dans la famille et le groupe de pairs.
--

Lorsque l'on observe les élèves TSA entre eux, l'on s'aperçoit qu'il y a très peu d'interactions. Chacun d'entre eux évolue de façon plutôt solitaire et les rares tentatives de communication identifiables se font généralement en direction des adultes. Une seule élève interagit autant avec ses pairs qu'avec les adultes, mais de façon bien souvent inappropriée.

Cependant, des progrès importants ont été notés dans la cour de l'école. A l'heure actuelle, 4 élèves du dispositif « jouent » avec les autres élèves de l'école. Les interactions se font plus fréquentes et laissent entrevoir une véritable école inclusive. Les débuts ont été très encadrés puisque les élèves neuro-typiques de l'école faisaient la queue devant la petite cour des élèves TSA afin de jouer au ballon avec eux. L'exercice prenait 3 minutes par groupe de 3 enfants typiques maximum, avec un roulement pendant le temps de récréation. Puis, avec du temps et des encouragements, les élèves TSA ont accepté de sortir dans la grande cour, sachant qu'ils pouvaient toujours trouver refuge dans la petite cour si nécessaire. Encouragés par les adultes présents, les immersions en cour de récréation se sont faites plus longues. Aujourd'hui, c'est la grande majorité des élèves qui sort le temps de la récréation au milieu des pairs, et acceptent même de jouer avec d'autres à courir, à cache-cache... Des interactions avec des élèves de leurs classes de référence ont été observées.

Ces progrès ont été particulièrement visibles lors d'activités proposées à toute l'école pour des événements festifs. Lors d'un petit concert donné par un professeur, les élèves TSA ont pu être présents, plutôt en retrait, mais dans l'ensemble attentifs. Leurs manifestations parfois sonores n'ont pas particulièrement gêné le déroulement de ce temps partagé. De même, le spectacle de Noël a permis aux élèves TSA d'expérimenter un temps aux connotations sociales importantes. Seule une élève a eu besoin de se retirer régulièrement.



Participation à l'écoute d'un concert
d'accordéon



Participation de tous les élèves
au spectacle de Noël

Document 2 : Participation des élèves TSA à des manifestations sociales dans l'école.

Enfin, il est intéressant de se pencher sur les comportements des élèves en situation ordinaire, hors du cadre de l'école. Les parents ou responsables légaux ont pu en début d'année, suite à un entretien mené dès la rentrée scolaire, décrire leur enfant ainsi que ses comportements habituels, observés en famille ou en sortie. Ce qui ressort de ces entretiens, c'est qu'en milieu ordinaire, les élèves éprouvent des difficultés à se conformer aux attentes sociologiques et comportementales exigées en société. Leurs angoisses sont plus visibles et les déficits observés en termes de communication et de socialisation sont facteurs d'aggravation des troubles de comportement. Les crises sont plus fréquentes qu'à la maison par exemple. Le respect des règles et des codes sociaux pose des problèmes récurrents et mènent à des situations complexes et envahissantes. Les enfants se renferment ou au contraire manifestent bruyamment ou violemment un mal être.

Cela conforte l'objectif pédagogique lié à l'apprentissage du « vivre ensemble », des compétences relevant du champ de l'éducation morale et civique à l'école, toujours dans un souci de généralisation possible dans le champ de la société en général.

4. Analyse argumentée des réponses mises en œuvre dans la pratique

De nombreuses recherches ont été menées afin de trouver des aménagements adaptés pouvant favoriser un comportement plus conforme aux attentes sociales, notamment dans le cadre scolaire. Eduscol a publié en août 2012 un document présentant les travaux de la Haute Autorité de Santé (HAS) et les préconisations de celle-ci (p13) :

Les travaux scientifiques de la haute autorité de santé mettent en évidence des pistes d'actions appropriées en matière d'éducation. Plus tôt l'éducation est mise en œuvre, mieux elle est adaptée à cette population spécifique et meilleures seront les chances d'une insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte. Sans nier les difficultés qu'elle peut faire naître, la scolarisation contribue à préparer cette insertion.

Les méthodes et outils évoqués ci-après ont fait leurs preuves dans de nombreux pays, notamment anglo-saxons. Il n'est pas nécessaire de les maîtriser parfaitement pour les mettre en pratique « afin d'adapter le cadre de travail et développer de nouveaux réflexes d'apprentissage ». Ce sont des « méthodologies d'accompagnement privilégiant la structuration et le repérage dans le temps et dans l'espace, et apportant des solutions à des obstacles d'apprentissages cognitifs ou comportementaux » (Guide Eduscol, 2012, p.14).

4.1. Origine des difficultés comportementales des élèves TSA.

Afin de pouvoir proposer des aides adaptées, il est important de comprendre d'où viennent les comportements inadaptés des élèves TSA. Ces troubles du comportement, qui caractérisent souvent l'autisme mais ne constituent pas la dyade de l'autisme, font actuellement l'objet d'une approche nouvelle dans le cadre du Positive Behavior Support (PBS).

Le PBS est une « science appliquée qui utilise les méthodes éducatives pour développer le répertoire comportemental de l'individu et qui utilise également les méthodes de changement de systèmes pour redessiner un environnement de vie personnalisé susceptible de réaliser d'abord la mise en valeur de la qualité de vie et deuxièmement, de réduire au minimum le comportement problématique » (Carr & al., 2002).

Il s'agit de stratégies qui considèrent que les problèmes de comportement ont valeur de communication : ils nous indiquent les conditions de milieu auxquelles l'enfant veut échapper ainsi que les conséquences positives qu'il en attend. Il sera donc essentiel d'utiliser l'analyse fonctionnelle pour décoder ces comportements et réagir d'une façon « positive », en modifiant l'environnement antécédent favorisant l'émission de ces comportements et/ou en enseignant les compétences alternatives « positives » plus efficaces que les problèmes de comportement. Ghislain Magerotte, Bernadette Rogé (2003)

Revenons aux éléments permettant un diagnostic de TSA :

- *Le déficit de la communication et des interactions sociales*

C'est un pan important qui caractérise l'autisme et induit des difficultés à évoluer dans des relations sociales conformes.

Le déficit de réciprocité sociale ou émotionnelle empêche la personne TSA de construire des liens avec autrui et d'engager des interactions effectives. Ses difficultés à reconnaître les émotions de l'autre ne lui permettent pas une adaptation aux signaux émis par les personnes typiques et peuvent conduire à de la frustration et de la colère de ne pas comprendre et être compris. Dans la classe, les élèves manifestent leur frustration lorsqu'ils veulent quelque chose mais que nous ne savons pas quoi. Certains ont pu développer des techniques de communication alternatives (désignent du doigt, montrent l'image correspondante) mais cela n'étant pas inné, la réussite n'est pas toujours au rendez-vous et la frustration est d'autant plus grande.

Le déficit des comportements non verbaux implique qu'ils ne peuvent pas envoyer de signaux clairs en matière de communication. Ajoutons à cela que beaucoup d'entre eux sont non-verbaux, et que lorsqu'ils sont verbaux la maîtrise du langage est souvent déficitaire dans tout ce qui est implicite. L'explicite est le médium le mieux perçu. Sachant que l'implicite est inhérent à la communication en général, l'enfant TSA a des difficultés à comprendre l'autre.

Le maintien de la compréhension des relations suppose qu'il est difficile pour la personne TSA de garder en mémoire des stratégies permettant de comprendre le monde qui l'entoure.

Enfin, lorsque le langage de communication est aussi déficitaire, il l'est dans les deux sens. Se faire comprendre nécessite des compétences qu'ils n'ont pas nécessairement. C'est parce qu'ils n'arrivent pas à communiquer que le comportement devient inadapté, puisqu'il traduit la frustration et la colère de ne pas être en mesure d'exprimer des besoins ou des émotions.

- *Le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts*

Manifesté par des mouvements répétitifs ou stéréotypés, il illustre parfaitement une manifestation de l'autisme non conforme aux codes sociaux et sociétaux. Une personne manifestant ce genre de comportement va forcément être en porte-à-faux avec les attentes relatives à une attitude adaptée. Pourtant, les stéréotypies ont un rôle à jouer dans la maîtrise des émotions pour la personne autiste. Elles jouent deux rôles : un premier rôle d'autostimulation, et un second rôle de « protecteur sensoriel et social » (Thommen & Chastellain, 2009).

L'intolérance au changement, avec une adhésion inflexible à des routines, semble peu compatible avec une immersion dans le milieu ordinaire, où l'exception n'est pas rare. Les difficultés d'adaptation à un milieu changeant, qu'on ne peut pas anticiper, participent à la mise en place de stratégies d'évitement au mieux, et de manifestations émotionnelles forte et/ou violentes au pire, n'étant pas du tout en adéquation avec les attentes de la société.

L'hyper ou hypo sensibilité aux stimuli sensoriels se manifestent également de façon somatique, et force est de constater que les stimuli sensoriels sont en surabondance dans le milieu ordinaire.

Les intérêts restreints ou fixes, anormaux dans leur intensité ou leur but, se manifestent souvent de façon visible, avec mouvements répétitifs, écholalies, dans un comportement non adapté à la vie en société. Pour une personne neuro-typique, les stimuli environnementaux sont filtrés, mais pour une personne TSA ils ne le sont pas et peuvent provoquer des comportements particuliers, comme recensés dans ce tableau réalisé suite à une formation donnée par la psychologue et psychothérapeute Leslie Marneau en mai 2018 :

	HYPERSENSIBILITE	HYPOSENSIBILITE
VUE	Personne qui voit ce qui passe inaperçu pour les autres.	Personnes qui peuvent être attirées par les sources très lumineuses.
AUDITION	Sons perçus de manière amplifiée, qui peuvent être détectés avant les autres.	Personnes qui sont attirées par les bruits de sirène, de foule, qui claquent les portes, crient beaucoup.
GOUT	Peut expliquer certains problèmes alimentaires (grande sélectivité).	Personnes qui mettent tout en bouche et mâchent ce qui se présente à eux.
ODORAT	Peut expliquer certains problèmes alimentaires (texture insupportable de l'aliment, odeur très amplifiée).	Personnes qui mettent tout en bouche et mâchent ce qui se présente à eux.
TOUCHER	Difficulté à supporter les vêtements, la matière des tissus.	Attrance pour les matières qui nous semblent peu attirantes au toucher, aiment les pressions
VESTIBULAIRE	Faible tolérance aux changements de position du corps.	Tournoiements, balancements sans en avoir les effets indésirables
PROPRIOCEPTIVE	Adopte des positions étranges. Très sensible à la douleur.	Ne ressent pas son corps, peu sensible à la douleur.

Document 3 : tableau neurosensoriel

Notons cependant que ces difficultés peuvent être surmontées par certains mais au prix de beaucoup d'accompagnement et d'efforts.

Selon Nathalie Poirier (2018), ces particularités comportementales pourraient s'expliquer notamment par un manque de filtrage, nécessitant de structurer les informations, et le profil sensoriel serait donc une des causes de la réticence au changement :

Selon cette théorie, l'autiste serait surstimulé par les informations provenant de son environnement. Ceci serait dû à un défaut de filtrage d'informations. Frith (1989) précise que les forces de cohérence périphérique seraient fonctionnelles chez l'autiste mais que la force de cohérence centrale ferait défaut. L'autiste ne disposerait ainsi que d'informations partielles, sans lien apparent entre elles.

Ce trouble du traitement de l'information résulterait donc en une incapacité à rendre cohérent le monde qui les environne.

C'est en prenant en compte ces particularités que j'ai pu mettre

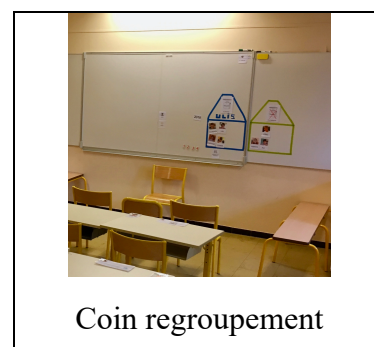
4.2. Poser le cadre spatial

Mes recherches sur les Troubles du Spectre Autistique m'ont amenée à découvrir la méthode TEACCH (Traitement par l'Éducation des Enfants présentant de l'Autisme ou un Handicap de la Communication), qui est aussi parfois appelée « Éducation Structurée ». Développée par Éric Schopler, il s'agit d'une approche développementale qui repose sur les théories cognitivo-comportementales. Il faut comprendre qu'un enfant porteur d'autisme peut facilement être déstabilisé. C'est pourquoi j'ai apporté le plus grand soin à mettre en place un repérage spatial

inspiré de cette méthode. Il me semblait en effet important que les élèves puissent s'approprier l'espace commun en ayant des outils visuels facilitant l'identification des différents lieux. Cela permet également à la personne de repérer où telle ou telle action peut ou ne peut pas se faire (lire, jouer, travailler seul, faire des activités de groupe...). En ce sens, il s'agit d'une forme de mise en place de règles explicites, dépendantes de l'endroit de la classe et de l'affectation d'une fonction particulière à ce lieu. C'est, à une micro-échelle, ce qui est visible dans le milieu ordinaire, où des règles parfois explicites, mais plus souvent implicites, sont de rigueur.

Comme indiqué dans le guide « accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle » publié à l'intention des AVS/AESH par l'académie de Lyon (2014), « l'élève avec TSA a besoin de comprendre l'environnement dans lequel il se trouve pour pouvoir adapter son comportement à chaque lieu. J'ai donc divisé » la classe en espaces distincts et identifiables :

- Les aires d'apprentissage individualisé (son bureau) : l'élève prend place pour mener une tâche d'apprentissage avec moi, ou de réinvestissement avec une AESH le plus souvent, seul parfois.
- Une aire d'apprentissage autonome (réinvestissement dans des tâches que l'élève sait réaliser seul), avec des boîtes d'activités sur sa gauche placées dans l'étagère, un bureau pour effectuer la ou les tâches attendues, et une étagère sur la droite afin de ranger le matériel une fois le travail terminé. Malheureusement l'espace n'a pas encore été réellement investi par manque de temps. Il le sera dans le futur proche.
- Le coin bibliothèque : les livres sont à disposition et des poufs permettent d'être confortablement installé.
- Le coin repos, avec un grand matelas confortable et la possibilité de manipuler des objets sensoriels (balles, tubes à paillettes...)
- Les aires collectives (coin jeu, coin regroupement, atelier pour les arts visuels, et coin ateliers où sont menées les activités de groupe).



Document 4 : Photos de différents espaces de la classe du dispositif

Cette organisation vise à faciliter la compréhension de l'environnement et la construction mentale de repères. Elle rassure les élèves qui peuvent anticiper les lieux dans lesquels se feront les différentes activités. Les effets sur les élèves de la classe ont été rapides. Après une à deux semaines dans la classe, ils s'étaient approprié ces espaces et cherchaient particulièrement à passer des temps calmes dans les coins bibliothèque et repos. Seule une élève a eu plus de difficultés à accepter les contraintes de lieux et de calme associé. Très agitée, elle avait tendance à tout jeter par terre quel que soit le lieu. Un long travail a été entrepris afin de déplacer ces jets d'objets d'abord sur les tables et le tapis de jeu, puis uniquement sur le tapis. Actuellement, elle jette moins les objets mais son comportement n'est pas encore vraiment adapté même si les progrès sont présents.

Une réduction des crises d'angoisse et de violence liées à leur incapacité à se repérer s'en est suivie. Ces crises ont principalement eu lieu les premiers jours de la rentrée.

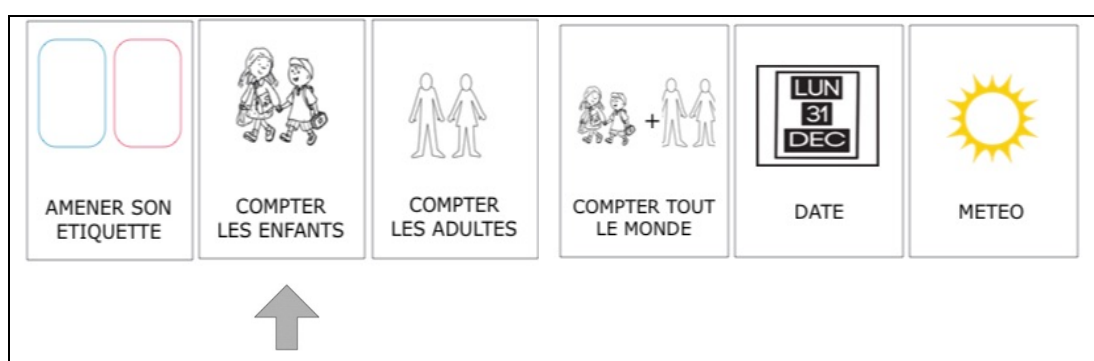
J'ai pu rencontrer les parents avec les élèves de l'Ulis à la rentrée, afin de présenter la classe et de permettre aux enfants de prendre leurs marques, ceci sans avoir les contraintes supplémentaires d'être dans le groupe de pairs. Leurs difficultés de repérage spatial ont été moins fréquentes et cet obstacle n'a pas semblé trop lourd à gérer.

De la même façon, leur grande sensibilité aux stimuli sensoriels, qui entraîne une altération de la concentration, nécessite des adaptations permettant de créer un environnement comportant peu de stimuli sensoriels afin que les élèves ne soient pas distraits et énervés, afin qu'ils puissent travailler en toute sérénité. Le mobilier utilisé est adapté, avec des couleurs neutres. L'affichage est limité afin de ne pas angoisser les élèves par un foisonnement d'affichages et référentiels. Les armoires se ferment afin de ne pas laisser voir trop de matériel et surcharger la salle de classe. Les fenêtres ont pu bénéficier de l'installation d'un film opacifiant afin de limiter les vues sur la cour et donc les distracteurs. Suite à la pose de ce film, la concentration s'est visiblement accrue. Certains passaient beaucoup de temps à regarder les arbres bouger, les élèves de l'école faire sport dans la cour, et attendaient également de voir les parents arriver en fin de demi-journée (le parking est visible de la salle de classe de dispositif). C'est un aménagement du cadre facile à mettre en place et qui a des effets immédiats.

4.3. Poser le cadre temporel

Devant l'anxiété générée par tout ce qui est nouveau, que les élèves ne peuvent pas anticiper, et qui peut conduire à des crises d'angoisse et de violence, une structuration du temps est impérative. Connaître le déroulement de la journée de classe permet de les sécuriser, de réduire

l'anxiété et une mise au travail sereine, ce qui les rend plus disponible aux apprentissages. Pour ce faire, l'emploi du temps de la classe, affiché sur le tableau blanc, est ritualisé chaque demi-journée : après l'accueil dans la classe a lieu un temps de regroupement avec les rituels de date, présences, météo et petit temps d'apprentissage ou de lecture d'album. Puis chaque enfant reprend les éléments de l'accueil pour remplir une « fiche d'accueil » à coller dans son cahier. Vient ensuite un temps d'apprentissage individuel, parfois en binôme, quelques élèves étant en réinvestissement. Certaines demi-journées, un temps de motricité, de jeux corporels ou de jeux de ballon a lieu, avant un temps de jeux collectifs. Puis vient le temps de la récréation. S'ensuit un temps d'apprentissage, avant le temps de regroupement avec bilan de la demi-journée, une lecture offerte et une écoute musicale et corporelle.



Document 5 : Emploi du temps des rituels du matin

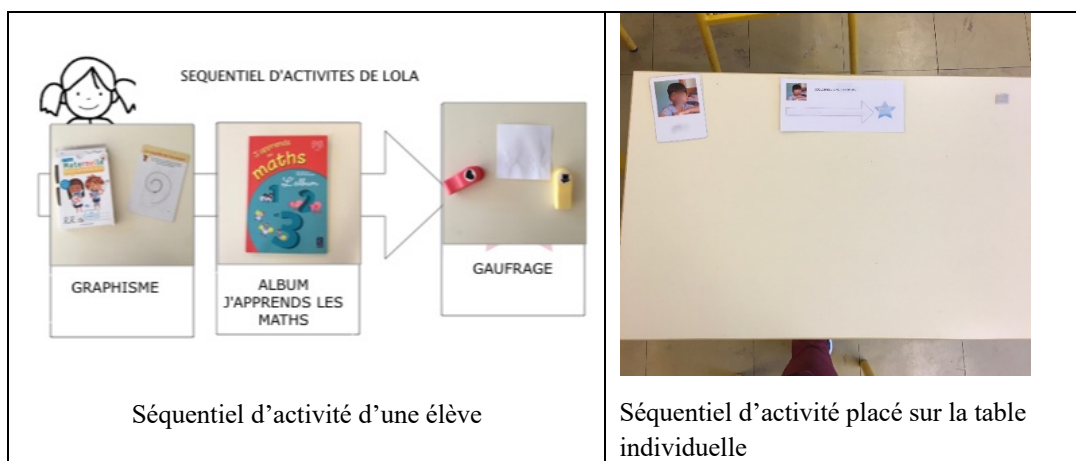


Document 6 : Exemple d'emploi du temps sur une demi-journée

Un emploi du temps individuel sur la demi-journée sera mis en place en période 5 pour une des élèves, l'incertitude du temps qui passe et des activités à venir la mettant en difficulté. Actuellement la prévisibilité est travaillée avec l'utilisation de séquentiels d'activité mis bout à

bout. Ces séquentiels d'activité sont utilisés lors des temps d'activité. Ils sont constitués des photos des tâches choisies en amont par l'enseignante et placées à l'aide de velcro, ainsi que d'un renforçateur choisi par l'élève, obtenu lorsque le travail demandé a été effectué.

Notons que l'image correspondant au « temps de travail » présentée ci-dessus n'est que très peu souvent matérialisée par l'étiquette ci-dessus. En effet, il s'agit de rendre lisible l'activité à venir. Ainsi, chaque activité de la classe, à chaque fois que cela a été possible, a été photographiée afin de la matérialiser en étiquette et de pouvoir l'utiliser sur les séquentiels d'activité. Tout ce matériel est plastifié et fonctionne avec un système de velcro. Chaque élève dispose d'un petit casier où sont réunies toutes les étiquettes qu'il est susceptible d'utiliser, que ce soit les photos d'activités, les photos d'objets qu'ils apprécient, de lieux de la classe, ou de matériel.



Document 7 : exemple de séquentiel d'activité de la classe

Dans un prochain temps, des pictogrammes illustrant les consignes seront également rajoutées au matériel individuel et feront l'objet d'un apprentissage spécifique.

Un Time Timer est également à disposition de la classe pour maîtriser et matérialiser le temps qui passe (activités ne comportant pas une « fin » en soi afin de ne pas engendrer de stress si c'est terminé plus tôt ou plus tard). Il matérialise la durée des activités mais un travail spécifique n'a pas encore pu être fait avec l'ensemble des élèves du dispositif. En revanche, il est utilisé en particulier pour une élève pour lui signifier le temps de récréation. Celui-ci est ajusté en fonction de l'état émotionnel de l'enfant et peut durer de 1 minute à 10 minutes maximum, ce temps étant particulièrement anxiogène pour elle.



Document 8 : Utilisation du Time Timer pour faciliter la gestion du temps de récréation

La ritualisation a lieu lors des temps de regroupement, comme indiqué plus haut, mais pas seulement. Par exemple, beaucoup d'élèves ont des difficultés à garder leurs chaussures. J'autorise donc les élèves à les retirer en arrivant dans la classe mais tout en instituant une règle explicite : les chaussures doivent être remises en dehors de l'espace classe du dispositif. Cela a permis d'intégrer des règles de vie communes à celles pratiquées dans le milieu ordinaire.

Le fonctionnement des séquentiels d'activité est également ritualisé, avec une présentation en amont de l'activité, puis une participation de l'élève pour choisir son renforçateur. Cependant, si en début d'année je proposais le séquentiel à chaque élève, j'ai pu progressivement le supprimer pour une élève, et ne l'utiliser qu'à certains moments pour d'autres. Il s'agit en effet d'estomper les aides disponibles lorsque cela est possible, de façon progressive, afin d'être plus autonome dans un milieu naturel où ce type d'adaptation n'est pas forcément disponible.

Il est possible d'introduire progressivement des variantes, mais toujours en anticipant et en verbalisant la nouveauté et le changement en amont. Introduire une flexibilité fait partie du processus de travail pour être en mesure de s'adapter aux changements. En effet, si elle n'est pas capable d'appréhender des situations instables, comment une personne TSA peut-elle s'intégrer à la société, elle-même changeante ?

Mottron, 2016

Les techniques adaptative (d'intervention précoce TSA) même les plus progressistes, n'ont pas fait le saut d'admettre que, peut-être, un autiste a un mode de socialisation spécifique, une qualité de socialisation optimale dont le succès ne peut se mesurer à la réduction de sa différence d'apparence. (...) Le développement de la socialisation autistique ne passe pas par le réentrainement des indices typiques de la socialisation par un dressage à ce que les manifestations de la socialisation soient identiques aux typiques, mais par l'expérience d'une socialisation profonde, donc une insertion effective dans la famille et le groupe de pairs. »

4.4. Poser le cadre de régulation des comportements

Pour résoudre un problème de comportement, la stratégie consiste à recueillir des éléments descriptifs du problème (décrire les antécédents, le comportement, les conséquences),

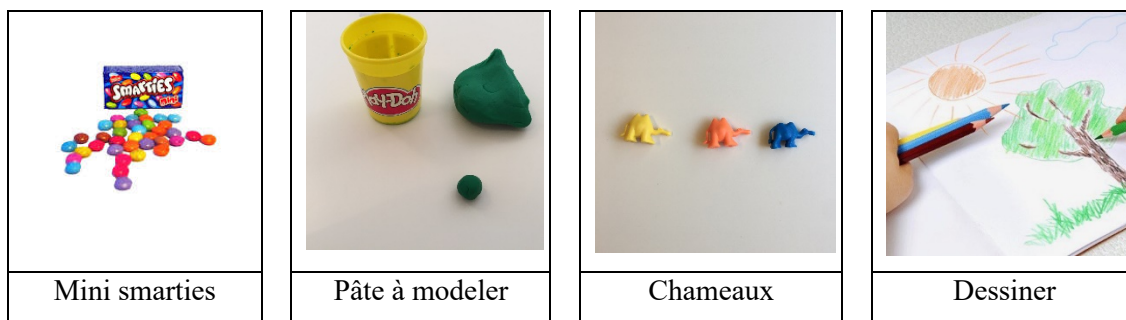
puis à en faire l'analyse fonctionnelle afin de chercher à savoir pourquoi un comportement survient. Bourgueil (2018) présente la recherche menée par Skinner qui a permis de mettre en place une méthode adaptée :

Le principe majeur mis en évidence par Skinner pourrait se résumer ainsi : les organismes vivants apprennent selon les conséquences de leurs comportements. C'est cette relation entre les comportements et leurs conséquences qui va déterminer la façon dont ces comportements se reproduiront, ou pas, dans le futur. Ainsi, un comportement ayant des conséquences « agréables », dites « renforçantes », aura tendance à se reproduire dans le futur (c'est le principe du renforcement). Alors qu'à l'inverse, un comportement ayant des conséquences désagréables, aversives, disparaîtra (c'est le principe de la punition, au sens technique du terme et pas au sens usuel). Un autre cas où un comportement va progressivement s'arrêter, s'éteindre, c'est lorsque ce comportement n'apportera plus les conséquences habituelles ou attendues (c'est le principe de l'extinction).

La méthode ABA (Applied Behavior Analysis) prend appui sur ces principes pour proposer un cadre très structuré. Lorsque le comportement est suivi d'une conséquence satisfaisante, cela encourage à le réutiliser à l'avenir (renforcement positif). Les « bons » comportements s'apprennent dans le contexte pour être compris par l'enfant.

En ce sens, le séquentiel d'activité que j'ai créé reprend à la fois le déroulé d'activités (notion de structuration du temps), mais également le renforcement de comportements attendus. En effet, le renforçateur placé en fin de séquence d'activité(s) vient récompenser une posture d'élève. Si l'élève répond aux attendus, il est récompensé. S'il refuse d'adopter la bonne posture et de finir les tâches définies, le renforçateur est enlevé du séquentiel. Le principe a rapidement été compris par tous les élèves, quel que soit leur stade de développement, et permet de réguler leur comportement de façon efficiente.

Les renforçateurs peuvent prendre plusieurs formes, avec une graduation relative au développement de l'enfant. Le premier stade des renforçateurs est alimentaire. Il répond à un besoin primaire, un plaisir immédiat. Il s'agit de proposer des bonbons, des boissons... Viennent ensuite les renforçateurs liés à une action plaisante. Elle peut être liée à un objet (bâton de paillettes, branche d'arbre, cube) ou bien une activité spécifique (puzzle, pâte à modeler...). Enfin, le renforçateur social (sourire, câlin, félicitations orales) correspond au stade le plus avancé de développement, celui visé comme but à atteindre. Celui-ci est utilisé en sus des autres renforçateurs dans un premier temps. L'idée est que la personne TSA associe le plaisir des renforçateurs aux manifestations sociales, et qu'il puisse ensuite éprouver du plaisir seulement par la manifestation par l'autre de son contentement, au fur et à mesure que les renforçateurs évoluent.



Document 9 : Exemples de renforçateurs

Lorsqu'un élève adopte un comportement inadapté, il s'agit de comprendre quel en a été le déclencheur, et surtout ne pas l'encourager. Par exemple, l'un de mes élèves a associé que lorsqu'il crie, il reçoit de l'attention. Par la suite, lorsqu'il avait besoin d'attention, il se mettait à crier ! L'objectif a donc été de ne plus lui permettre d'associer les cris à une réponse de notre part le satisfaisant. Dans un premier temps, nous avons calmement verbalisé qu'il était interdit de crier. Puis nous le déplaçons dans le couloir avec une AESH sans lui parler, afin qu'il ne dérange pas la classe, et lui expliquant qu'il pourrait rentrer lorsqu'il serait calme. Au bout de quelques semaines, il suffisait de pointer la porte lorsqu'il criait pour qu'il s'arrête. C'est la disparition (ou extinction) d'un comportement inadapté qui est visé. J'ai pu constater son efficacité dans le dispositif avec mes élèves.

Les comportements relatifs au respect des tours de rôle ou de parole posent souvent problème. J'ai utilisé en plus de l'étayage, un système d'objets facilitateurs indiquant la personne qui peut parler ou jouer. Ainsi, le « bâton de parole » matérialise de façon explicite qui a la parole. Cet objet permet une compréhension immédiate du cadre et des attentes. Les jeux de société posent également un cadre clair et précis et amène à respecter des codes explicites dans un cadre social. Les compétences nécessaires pour jouer ensemble et coopérer sont celles nécessaires dans le milieu naturel. De façon à ce que tous puissent participer à des jeux collectifs, les supports sont variés et un quart d'heure par demi-journée est consacré à ce type d'activités. Au fil du temps, les progrès sont visibles pour tous. Certains élèves qui ne jouaient pas en début d'année prennent maintenant part à cette activité. Un étayage et une guidance physique peut être nécessaire.

4.5. Institutionnalisation du cadre

Tout ce qui relève du cadre temporel ou spatial est identifié visuellement. Son institutionnalisation se fait au fil du temps, en acceptant les règles établies tout au long de

l'utilisation des divers outils mis à disposition. S'agissant des règles inhérentes à la vie de groupe, notamment au sein du dispositif, un travail a été réalisé en deux temps.

Tout d'abord, les élèves ont pu observer des actions à l'aide d'image de Loup, personnage d'album travaillé précédemment et apprécié de tous, dont nous possédons la peluche. Nous pouvons l'observer en train de travailler calmement, crier, frapper, se ranger... Une séquence d'apprentissage a permis de présenter et classer toutes ces postures d'élèves en deux catégories : ce que l'on peut/doit faire (colonne verte) et ce que l'on ne peut/ne doit pas faire (colonne rouge). Un référentiel a été construit avec eux et chaque occasion a permis un rappel aux règles en désignant les actions comme positives ou à proscrire.

		
La peluche-mascotte 'Loup' mise en situation	Séance d'apprentissage des règles	Partie du Référentiel

Document 11 : Extraits d'une séance

Dans un second temps, des photos des élèves en situation ont été réalisées. Pour certaines pratiques, quelques élèves ont pu jouer la scène afin de pouvoir les illustrer. Cela a permis d'illustrer des actions spécifiques à celles observées depuis le début de l'année dans l'espace classe. La même démarche de classement a ensuite été entreprise et un nouveau référentiel affiché. Afin de faciliter la généralisation, les images de Loup ont été utilisées en parallèle des photos des élèves, puis retirées en fin d'activité.

		
Mise en situation des élèves : S'asseoir n'importe comment	Séance d'apprentissage des règles	Partie du document de référence

Document 12 : illustrations d'une séance

Dans le futur, il s'agira de fournir un aide-mémoire personnalisé à chaque élève selon ses capacités à comprendre et les enjeux propres de chacun. Ils avaient besoin de comprendre les règles, les droits et les devoirs, et de pouvoir ensuite s'y référer. Des améliorations notables ont été notées suite à l'affichage de ces règles, et la possibilité de rappel immédiat à la « loi » fonctionne bien pour la majorité des élèves. A noter que certains élèves s'y réfèrent spontanément lorsque l'un de leurs pairs ne respecte pas le cadre !

5. Conclusion

Je suis arrivée en début d'année avec un bagage acquis au cours de mes années en IME aux côtés d'une équipe pluridisciplinaire. Au départ, sans formation préalable, inspirée des méthodes apportées notamment par les éducateurs et éducatrices, je me suis documentée mais sans nécessairement remettre vraiment en question les applications et les limites de ces apports. Construire ce dossier m'a permis de m'interroger sur la pertinence de ces programmes éducatifs appliqués de façon stricte. Le cadre structurant et contenant découlant des usages de ces programmes offre une stabilité et une prévisibilité qui permet aux élèves d'être apaisés et donc en situation d'écoute, d'apprentissage, de progrès. Ce cadre permet également de respecter des règles très explicites, très codées, et qui peuvent être utilisées en dehors du dispositif, notamment dans la cour de récréation ou dans les classes de références. Ce sont des outils adaptés à chacun et faciles à utiliser pour tous.

Je me suis beaucoup inspirée des différents travaux, il s'agit avant tout de construire une pratique adaptée aux élèves et faisant sens pour eux. Je pense qu'aujourd'hui, ma démarche a changé. Il s'agit de partir des spécificités de chaque élève pour construire un parcours et des réponses adaptées.

En parallèle, j'ai pu également arriver à la conclusion que bien souvent, c'est parce qu'il y a trouble de la communication et déficience de la communication qu'il y a un comportement inadapté. Il s'agit de développer les compétences langagières pour les élèves verbaux, et de développer des systèmes de communication alternative avec les élèves non-verbaux. De manière concrète, il pourra être bénéfique de mettre en place un partenariat avec les orthophonistes lorsque cela est possible. Trois élèves pourraient par exemple bénéficier du PECS (Picture Exchange Communication System) ou d'un système de communication de ce type (Podd ou Makaton).

C'est en ayant une approche holistique de l'élève TSA, considérant le comportement comme symptôme, en plaçant cet élève au centre du dispositif que l'on pourra établir le cadre nécessaire à son bien-être dans l'environnement scolaire. La qualité de l'établissement d'une relation enseignant / élève nécessaire à tout apprentissage sera corrélée à la mise en place d'un système de communication efficient adapté à chacun. C'est le point de départ de toute relation éducative, et ce qui doit être priorisé pour les élèves TSA afin de permettre le progrès, l'apprentissage, et de favoriser l'inclusion prévue par la loi dans le système scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Alin, C. (2019). *L'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité*. Bruxelles : Mardaga.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition, text revised), Washington DC, Author (p88-97/970)
- Babington, I. (2018). *L'enfant extraordinaire*. Paris, Eyrolles.
- Barthelemy, C. (2012). *L'autisme de l'enfance à l'âge adulte*, Paris, Médecine Sciences Publications.
- Bonnot-Briey, S. (2012). « *Point de vue d'une personne TED sur la scolarisation des élèves avec autisme* », *Scolariser les enfants avec autisme : vers l'inclusion*, C. Philip, G. Magerotte, J.-L.Adrien (dir.), Paris, Dunod, p.3-12.
- Bourgueil, O. (2018), *le journal des psychologues* / déc. 2017 – janv. 2018 / n° 353
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull A. P., Sailor W., Anderson J. L., Albin R. W., Koegel L. K., Fox L., (2002) *Positive behavior support : Evolution of an applied science*. Journal of Positive Behavior Intervention, 4, 4-16.
- HAS, Anesm (2012). *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*, p25.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) (2005). Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- MENESR (2015). Socle commun des connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015. *BO de l'ENESR*.
- MENESR (2017). Référentiel des compétences caractéristiques d'un enseignant spécialisé. B.O. n°7 du 16-2-2017. B.O. de l'ENESR.
- Mottron L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes. Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.
- Philippe C. (2012). « *le recours aux méthodes pour scolariser les élèves avec autisme et TED – L'exemple de l'ABA* », *Scolariser les enfants avec autisme : vers l'inclusion*, C. Philip, G. Magerotte, J.-L.Adrien (dir.), Paris, Dunod, p.166 -193.
- Perrin J. & Maffre T. (Éds.) (2013). *Autisme et psychomotricité*, Bruxelles : De Boeck-Solal, coll. « Psychomotricité »,
- Poirier, N. (1998). *La théorie de l'esprit de l'enfant autiste*. Santé mentale au Québec, 23(1), 115–129.
- Rogé B. (2003), *Autisme, apprendre et agir*, Paris, Dunod.
- Thommen E. & Chastellain A. (2009), *les comportements stéréotypés chez trois personnes adultes atteintes d'autisme : une analyse de leur occurrence lors d'activités quotidiennes*, revue francophone de la déficience intellectuelle, volume 20, 156-164.
- Académies Aix-Marseille-Nice (2013). Le projet des académies d'Aix-Marseille et de Nice. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Le_projet_d_academie/09/4/Livret_PA-novembre_2015_OK_514094.pdf