

# Les représentations des élèves comme leviers d'une démarche pédagogique inclusive

Barbara NIVET

Enseignante spécialisée en Seine-Saint-Denis

**Résumé :** Dans cette contribution, une professeure des écoles spécialisée étudie l'évolution des représentations des élèves scolarisés dans une classe ordinaire d'école maternelle ou élémentaire au sujet de leurs pairs bénéficiant d'un dispositif de type Ulis TSA (Troubles du spectre autistique). L'article décrit un dispositif de sensibilisation aux besoins des élèves autistes, construit en trois temps : 1) un moment d'expression des représentations des élèves de cycle 1, 2 et 3 au sujet de l'autisme et du handicap ; 2) un temps de structuration et de clarification des connaissances, mené par l'enseignante ; 3) une médiation culturelle prenant appui sur un album de jeunesse (cycle 1) ou un film d'animation (cycles 2 et 3). En prenant appui sur le propos des élèves, l'auteure témoigne de l'évolution des conceptions et des attitudes de ceux-ci au cours d'une année scolaire et montre comment une pédagogie inclusive peut prendre appui sur les élèves eux-mêmes.

**Mots-clés :** Autisme - École inclusive - Élève - Handicap - Professeur - Représentations - TSA - Ulis.

## **Representations of pupils as levers for an inclusive educational process**

**Summary :** In this paper, a specialized teacher studies the representations of pupils schooled in a regular class of kindergarten or elementary school about their peers benefiting from a ULIS-ASD (Localized Unit for Inclusive Education of children with Autism Spectrum Disorders). The article describes an awareness-raising method to meet the needs of autistic students, built in three stages : 1) an expression of representations of pupils about autism and disability; 2) a structuration and clarification of knowledge, led by the teacher; 3) a cultural mediation based on a youth album (cycle 1) or an animated film (cycles 2 and 3). By drawing on children's words, the author shows how their conceptions and attitudes have evolved over the course of a school year and how an inclusive pedagogy can be supported by the pupils themselves.

**Keywords :** ASD - Autism - Disability - Inclusive school - Pupil - Representations - Teacher - Ulis.

Rendre accessibles les apprentissages et les savoirs à tous les élèves est l'un des enjeux majeurs de l'école inclusive aujourd'hui. C'est le mien depuis plus de vingt ans, il jalonne mon parcours de professeure des écoles et d'enseignante spécialisée à l'Éducation nationale. Les nombreuses rencontres que j'ai pu avoir au cours de ma carrière avec des enfants singuliers, parfois en situation de handicap, m'ont amenée à penser mon *métier* autrement, à modifier ma manière de travailler et d'offrir à chacun une place au sein d'un groupe-classe. Contribuer à une scolarisation réussie en milieu ordinaire d'élèves en situation de handicap et plus particulièrement d'élèves présentant des Troubles du spectre autistique (TSA) nécessite dans ce cadre une mise en œuvre effective, adaptée aux besoins personnels et partagés des enfants, ainsi que la prise en compte de leur accompagnant et de leurs enseignants. Cependant, l'inclusion scolaire ne peut pas se passer d'une réflexion sur la place des pairs, les camarades de classe, le processus inclusif revêtant aussi une dimension de socialisation. Comment les pairs se représentent-ils les situations de handicap ? Qu'est-ce que l'autisme pour eux ? Comment vivent-ils au quotidien avec ces élèves qui peuvent sembler si singuliers ? Quelles compétences peuvent-ils construire en vivant l'expérience de l'altérité ?

Depuis sa création à la rentrée scolaire 2016, j'occupe le poste d'enseignante spécialisée coordinatrice d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire accueillant des élèves porteurs de Troubles du spectre autistique (Ulis TSA). C'est dans le cadre de cette ouverture au sein d'une école primaire (maternelle et élémentaire) que cette question de la construction du lien avec les pairs m'a taraudée au point de l'évoquer dès la rentrée scolaire auprès de mes nouveaux collègues. Si, déjà certains adultes, même motivés, peuvent se montrer fébriles ou inquiets à l'idée de la création d'un nouveau dispositif comme l'Ulis TSA au sein de l'école où ils exercent, on peut se demander comment les enfants vont s'emparer de cette nouveauté. La question d'une sensibilisation de tous les élèves de l'école s'est ainsi posée pour l'équipe comme une évidence. Je me suis alors proposée de co-construire et de mener, auprès des élèves scolarisés dans les différentes classes de l'école, des actions de sensibilisation et d'écoute tout au long de la première période de l'année scolaire (septembre-octobre). Certes, j'avais des choses à partager, à expliquer, en collaboration avec mes collègues, mais les élèves, qu'avaient-ils à dire ? Ce sont ces paroles d'élèves que j'ai choisi d'évoquer et d'analyser ici, afin de mieux comprendre comment l'expérience de rencontre réciproque vécue par les enfants peut modifier (ou non) leurs représentations et leurs préoccupations, et de comprendre également comment nous, enseignants, pouvons-nous emparer de ces paroles d'élèves pour construire une nouvelle démarche pédagogique inclusive prenant en compte les besoins d'apprentissage social ou cognitif de chacun des élèves autistes ou non autistes scolarisés dans une école.

## **MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE SENSIBILISATION ET D'ÉCOUTE**

### **Le contexte d'exercice**

L'Ulis TSA de l'école primaire Louise Michel est l'un des deux dispositifs Ulis dévolus à la scolarisation en Seine-Saint-Denis des élèves porteurs de troubles du spectre

autistique. Elle scolarise actuellement sept élèves présentant un diagnostic d'autisme ou de trouble apparenté. Pour fonctionner, cette Ulis dispose à plein temps d'une enseignante spécialisée (Capa-SH option D), dix-huit heures par semaine d'une Accompagnante des élèves en situation de handicap dont l'action concerne l'ensemble du groupe (AESH-co) et, pour accompagner les élèves en classe ordinaire, de sept Auxiliaires de vie scolaires individuelles (AVS-i). Les élèves de l'Ulis bénéficient également de prises en charge par des partenaires de soin qui relèvent soit du secteur libéral (orthophonie, suivi psychoéducatif, ergothérapie, kinésithérapie) soit d'un Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (Sessad). De par une convention signée entre ce service et l'Éducation nationale, les professionnels du Sessad interviennent au sein de l'école pour des prises en charge individuelles (action éducative, psychomotricité) ou en petit groupe (modelage, jeux symboliques). Selon le projet individuel de l'élève, ils peuvent également intervenir au sein de la classe ordinaire (co-intervention de l'éducateur pour des ateliers de jeux mathématiques, des observations et du soutien à la scolarité) ou inviter des élèves non porteurs de TSA au sein des groupes afin de créer du lien entre les élèves TSA et leurs camarades de classe.

### Un processus d'inclusion scolaire

Les élèves sont répartis en deux sous-groupes : trois d'entre eux, âgés de 5 à 6 ans à la rentrée 2016, sont inscrits à l'école maternelle, où ils sont en Grande section. Les quatre autres élèves, âgés de 7 à 8 ans, sont inscrits à l'école élémentaire : trois d'entre eux sont scolarisés en CP et le dernier est en CE1. Chaque sous-groupe bénéficie, à des moments distincts, d'une scolarisation d'une durée hebdomadaire de 9 heures dans le local de l'Ulis et de 15 heures en classe ordinaire, au sein de cette même école. Je dispose donc de six heures hebdomadaires non dévolues à l'enseignement spécialisé auprès des élèves de l'Ulis. Ces heures sont dédiées à l'observation des élèves en classe ordinaire, à la co-intervention avec les enseignants des classes ordinaires scolarisant les élèves du dispositif (GS, CP, CE1) et au partenariat avec le Sessad ou les partenaires exerçant en libéral. C'est dans le cadre de ces temps de co-intervention, mais aussi dans le cadre de la mission *personne ressource* qui incombe à l'enseignant spécialisé coordinateur du dispositif Ulis, que la présentation de l'Ulis et la sensibilisation à l'autisme ont pu se mettre en place au niveau des classes de cycles 1, 2 et 3. Je suis initialement intervenue dans 14 des 19 classes de l'école. Les enseignants se sont inscrits à l'action de sensibilisation sur la base du volontariat. Le professeur d'une classe de CM1 a préféré ne pas participer à cette sensibilisation, en exprimant une gêne par rapport à l'un de ses élèves semblant présenter des traits autistiques (mais non diagnostiqué autiste). Durant l'année scolaire 2016-2017, les deux classes de maternelle et les trois classes d'élémentaire scolarisant les élèves de l'Ulis ont été plus directement concernées par le dispositif. Il a très vite été convenu avec les professeurs concernés qu'il était nécessaire de créer du lien entre leur classe et l'Ulis, laquelle se veut être un dispositif ouvert à tous (accueil d'élèves dits ordinaires dans l'Ulis pour des ateliers de jeux ou des séances de motricité, temps d'inclusion des élèves à troubles autistiques dans les classes, etc.). Les

enseignants des classes, sans avoir été nécessairement formés à la prise en compte pédagogique des TSA, se sont montrés à l'écoute et bienveillants à l'égard de tous les élèves de l'Ulis.

### **Le dispositif porté par l'équipe pédagogique**

Dans le cadre des séances de sensibilisation aux TSA opérées auprès des élèves scolarisés en classe ordinaire, j'ai pu rencontrer la plupart des enfants de l'école, de la Grande section au CM2. En effet, les enseignantes des classes de Petite section et de Moyenne section ont jugé que leurs élèves étaient trop jeunes pour ce type de sensibilisation. Cependant, au cours du troisième trimestre, deux enseignantes de Moyenne section et de Moyenne/Grande section m'ont finalement sollicitée pour mener la séance de sensibilisation. En concertation avec les collègues volontaires, il a été décidé que :

1) Chaque séance de sensibilisation et d'écoute durerait environ 45 minutes dans les classes de Grande section, et 1 heure à 1 heure 30 dans les classes de cycle 2 et de cycle 3.

2) La séance serait structurée en trois temps distincts, pour :

- Écouter et accueillir les représentations de chacun des élèves présents.
- Échanger avec les élèves pour leur apporter des connaissances scientifiquement valides sur l'autisme et répondre à leurs questions.
- Partager *via* une médiation culturelle (album jeunesse ou film d'animation) un regard sur l'autisme, afin d'élargir celui-ci.

Sur ces temps de sensibilisation, les élèves de l'Ulis n'étaient pas nécessairement présents. Cela n'a pas été un choix spécifique de notre part. C'était plutôt lié à des contraintes de disponibilité et d'emploi du temps.

L'expression et la prise en compte des représentations des élèves nous ont paru être des éléments fondamentaux et premiers de notre démarche de sensibilisation. Nous avons fait l'hypothèse qu'à partir de ces représentations, nous pourrions construire et affiner notre démarche réflexive concernant l'inclusion des élèves autistes au sein de l'école, mais aussi plus largement au sein de la société (Gardou, 2012).

Pour ce faire, la question ouverte qui a été posée aux élèves des trois cycles a été la suivante : « *Pour vous qu'est-ce que c'est, une personne avec autisme ?* » Il nous a semblé important que chaque enfant puisse s'exprimer individuellement, sans contrainte, afin de nous livrer sa pensée à un instant T. Ainsi, chaque réponse orale a été notée au tableau par mes soins, afin qu'elle soit socialement reconnue au sein du groupe. Aux cycles 1 et 2, l'enseignante de la classe a recopié ces phrases, pour en garder une trace ; un élève volontaire s'en est chargé en cycle 3. Dans un premier temps, les propositions n'ont pas été commentées. L'analyse des paroles des élèves, faite *a posteriori*, a concerné aussi bien leur contenu thématique que la forme de leur discours. Cette analyse nous a permis d'identifier des points saillants dans les représentations des élèves et de cerner également les préoccupations de ceux-ci.

## ÉTUDE ET ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS INITIALES DES ÉLÈVES

### Les représentations des élèves de cycle 1 : l'incapacité fonctionnelle

Pour les élèves du cycle 1 (GS), il apparaît clairement que notre question initiale (« *Pour vous, qu'est-ce que c'est, une personne avec autisme ?* ») n'est pas pertinente. Le mot *autisme* ne fait pas écho. Les enfants affirment, avec des haussements d'épaules pour certains, ne pas en connaître la signification. Une succession de « *J'sais pas* » nous a conduits à transformer notre question en la suivante : « *Pour vous, qu'est-ce que c'est qu'une personne handicapée ?* » pour tenter de questionner le rapport éventuel des enfants à la différence et l'altérité.

Les réponses concernent essentiellement la dimension fonctionnelle du handicap, ses répercussions en termes d'incapacité ou d'empêchement à agir : « *Handicapé ça veut dire on est comme les autres mais on sait pas très bien faire les trucs que font les autres* » Les jeunes enfants ont une représentation du handicap quand celui-ci est *visible* et qu'il concerne plus spécifiquement les troubles des fonctions motrices : « *Bah y'a des handicapés qui peuvent pas marcher* » ; les troubles des fonctions sensorielles : « *Bah y'en a ils sont handicapés parce qu'ils voient pas. Alors on sait pas où on va !* », « *Et certains, ils peuvent pas entendre* » ; ou encore les troubles du langage : « *Handicapé aussi ça veut dire qu'on parle pas très bien* ». Cela nous a amenés à nous interroger sur l'accès à une compréhension, sans stigmatisation ni uniformisation à outrance, du fonctionnement singulier et des besoins particuliers des élèves autistes présents dans les classes de maternelle, comme leur situation de handicap n'est pas toujours *visible* ou rattachée à des particularités physiques ou motrices.

### Les représentations des élèves de cycles 2 et 3 : du visible à l'invisible

Nous avons pu identifier plusieurs types de représentations initiales des élèves de cycles 2 et 3 et les regrouper en catégories. Notons que, quel que soit leur âge, les enfants interrogés évoquent une différence au regard de la norme. Ils interrogent le handicap et comparent la personne autiste à leur propre fonctionnement. On perçoit l'ambivalence entre ce qui est « *semblable* » et ce qui fait « *différence* » : « *C'est une personne qui a plus de difficultés que nous mais elle est comme nous* », « *C'est une personne comme les autres mais avec des problèmes de communication* », « *C'est une personne normale mais pas normale aussi* », « *C'est quand on est différent des autres* ».

Les élèves de cycle 2 et de cycle 3 définissent l'autisme soit comme un handicap, soit comme une sorte de maladie, et témoignent d'une approche défectologique de l'enfant avec autisme : « *C'est un enfant qui est handicapé.* », « *Il a un défaut.* », « *C'est un retardement, elle est handicapée dans sa tête.* », « *Ça doit être difficile pour eux d'avoir une maladie mentale, des hallucinations* ».

Les élèves de cycle 3 proposent des indications sur les causes de l'autisme. Ils évoquent déjà la notion de difficulté présente dès la naissance et même *in-utero*. Cela nous montre que leur représentation s'oriente vers une déficience biologique fonctionnelle et accidentelle : « *Peut-être qu'il est né avec un défaut* », « *Peut-être* ».

*un accident lorsqu'ils sont nés », « Peut-être qu'il est né dans un autre pays », « Peut-être à cause d'un problème dans le ventre (de la mère) ».*

Contrairement aux élèves de cycle 1, les élèves de cycle 3 sont capables, de par leurs capacités d'abstraction plus importantes, de se représenter un trouble *a priori* invisible. Ils identifient clairement dans leurs propos une difficulté, en lien avec le développement de l'enfant, ayant comme origine *la tête* ou *le cerveau*: « *C'est une personne où à la naissance son cerveau a été modifié* », « *Des neurones qui ne déclenchent pas le langage* », « *Ils ont un problème dans la tête à l'intérieur* ».

## **Éducabilité, langage et communication**

La diversité des personnes autistes ainsi que l'aide à apporter sont évoquées à la marge par les élèves des cycles 2 et 3. Cela a alimenté notre réflexion sur le fait de permettre aux élèves de reconnaître la singularité de chaque élève autiste de l'école sans négliger sa capacité à apprendre. Il ressort des premières émergences de représentations que le principe d'éducabilité cognitive reste à travailler au sein de l'école: « *L'autisme ça ne se soigne pas* ».

Ce qui concerne le langage et plus particulièrement la compréhension préoccupe particulièrement les élèves de cycles 2 et 3 de notre école. C'est l'une des thématiques les plus souvent exprimée lors de l'émergence des représentations. En effet, le langage verbal constitue le moyen essentiel d'échange et de communication habituellement utilisé par les élèves. La difficulté à pouvoir échanger avec certains camarades autistes, à pouvoir les comprendre et aussi à se faire comprendre préoccupe les élèves.

« *On ne sait pas s'ils nous comprennent* », « *C'est quand tu ne comprends pas bien ce que nous on comprend* », « [...] *qui ne déclenche pas le langage* », « *C'est une personne qui a du mal à discuter avec les autres* », « *Ils n'arrivent pas à parler* ». Cependant, certains élèves semblent montrer de l'empathie pour les élèves avec autisme et leur reconnaître un besoin d'entrer en communication: « [...] *personnes qui ont besoin de parler avec les autres, qu'on leur accorde de l'attention* ». Les enfants les plus âgés (cycle 3) perçoivent, au-delà du langage oral, une difficulté de communication et d'établissement des liens: « *C'est une personne qui a du mal à communiquer* ». En ce début d'année, les élèves ont peu d'expérience du vivre ensemble avec les élèves autistes. Ils ont du mal à tisser des liens avec eux. Ils expriment une difficulté à devenir leurs amis. Toutefois, on note que la cause de la difficulté porte uniquement sur la personne autiste et non pas sur la capacité des personnes non autistes à s'adapter: « *Personne qui a du mal à vivre en société* », « [...] *a besoin de s'habituer aux personnes* », « *Ils stressent, ils ont peur quand il y a beaucoup de monde* », « *Ils n'arrivent pas à se faire des amis car ils ne communiquent pas assez* », « *C'est une personne qui ne s'intègre pas très bien* ».

Ce constat nous amènera à penser des situations pédagogiques favorisant, d'une part, la compréhension (par tous les élèves, avec ou sans TSA) des modes de fonctionnement singuliers des élèves autistes de l'école et, d'autre part, des pistes d'action pour que les élèves dits ordinaires puissent adapter leur environnement scolaire et le rendre ainsi plus compréhensible ou confortable pour leurs camarades autistes.

## Des mondes distincts

Pour certains élèves de cycles 2 et 3, il existerait deux mondes différents : celui des personnes autistes et le leur. Seules les personnes autistes auraient à franchir la frontière séparant ces deux mondes. « *Ils ont deux mondes, le monde des humains et leur monde à eux* », « *Ils sont dans leur bulle* ». Les propos recueillis laissent à penser que l'idée même d'aller vers une compréhension du monde de l'autre n'est pas encore possible pour les élèves. Ceci a constitué un élément déclencheur majeur de notre démarche pédagogique *inclusive*, en ce sens que, par la suite, nous avons encouragé les élèves à faire des hypothèses pour comprendre le *monde* de l'élève autiste.

En cette première période de l'année, les élèves scolarisés dans l'Ulis TSA sont encore des *novices* de l'école. Depuis la rentrée scolaire, ils ont dû faire face à de nombreux changements (école, AESH, enseignant(e), moyen de transport, etc.). Malgré notre écoute et notre bienveillance, leur adaptation a pris du temps et des manifestations visibles d'inconfort ou d'incompréhension ont donné lieu à des comportements inadaptés (cris, colères, roulades au sol, refus d'entrer en classe, coups portés à l'AESH, repli sur soi, etc.). Il ressort des propos des élèves interrogés que ces troubles du comportement ont été perçus par eux. « *Il a pas le même comportement que nous* », « *Ils n'en font qu'à leur tête, ils n'écoutent pas* », « *C'est une personne qui n'arrive pas bien à se contrôler* ». Cependant, ils attribuent ces manifestations comportementales à une problématique personnelle en relation avec l'autisme et ne font pas encore de lien entre elles et des besoins de communication, de socialisation ou d'adaptation de l'environnement. Ce sont ces besoins qu'il nous a paru important de pointer, lors de l'échange avec les élèves pendant la séance de sensibilisation dans chaque classe, mais aussi par la suite, régulièrement, à chaque fois que cela a été nécessaire. Il s'est agi pour ce faire de se rendre disponible pour partager un décryptage du fonctionnement parfois spécifique des élèves de l'Ulis.

## Fonctions exécutives et perceptives extra-ordinaires

Comme nous l'avons présenté ci-dessus, les élèves de cycles 2 et 3 perçoivent des difficultés au niveau du langage et de la communication chez les élèves autistes, ainsi que dans d'autres domaines faisant implicitement référence aux fonctions exécutives ou perceptives :

- La vitesse de travail (planification, mémoire de travail).
- La gestion émotionnelle (inhibition, contrôle de soi).
- La flexibilité mentale (accepter les changements)
- L'attention et la concentration.

« *Ils ont du mal avec les changements* », « *Ils ne gèrent pas leurs sentiments, leurs émotions* », « *Ils n'arrivent pas très bien à se concentrer* », « *Ils sont sensibles au bruit* ». Les conséquences de ces difficultés sont alors reconnues comme un empêchement à faire correctement ce qui est demandé à l'école, un manque d'autonomie et une mauvaise estime de soi : « *Ils apprennent moins vite* », « *Ils n'ont pas une bonne autonomie* », « *Ils croient qu'ils peuvent pas faire quelque chose qu'on leur demande alors que si* ».

Les propos positifs tenus par les élèves sur les élèves autistes sont très peu présents dans cette phase de verbalisation des représentations initiales. Ces propos peuvent d'ailleurs s'apparenter à certains clichés véhiculés par les médias ou le cinéma sur les capacités des personnes autistes, et plus particulièrement sur les personnes présentant un syndrome d'Asperger : « *Ils ont une mémoire plus développée que nous* », « *Ils sont assez bons en maths* ».

Aussi, les élèves voient dans les apprenants autistes des personnes qui sortent de l'ordinaire, que ce soit en termes de difficultés ou de capacités.

### **Un discours initialement centré sur la négativité**

L'analyse du discours des élèves de cycle 2 et de cycle 3 nous permet, au-delà des thématiques abordées, d'avoir accès à la manière dont ils se représentent la personne autiste et sa situation de handicap. La question initialement posée interpelle chaque élève et l'amène à produire une réponse. Les réponses des élèves sont essentiellement constituées de phrases simples et déclaratives. Il existe chez eux un déjà-là représentationnel au sujet de l'autisme et du handicap. Ce recueil de données nous a permis d'identifier que la personne autiste est en premier lieu vue en creux par les élèves, c'est-à-dire qu'elle est décrite par ce qu'elle n'est pas, par ce qu'elle ne sait pas faire (ou ce qu'elle fait moins bien qu'autrui), par rapport à une norme. Cela s'exprime dans les tournures grammaticales négatives et le champ lexical employés. L'utilisation de la négation *ne pas* est très présente dans les propos tenus par les élèves : « *C'est quand tu ne comprends pas bien ce que nous on comprend* », « *Ils ne gèrent pas leurs sentiments, leurs émotions* », « *Ils ne font pas les mêmes choses que nous* ». Ceci est renforcé par un champ sémantique construit autour de la difficulté. La personne autiste est présentée comme une personne qui « *a du mal à faire* », qui fait « *moins bien que* » ou encore qui ne fait « *pas très bien* » ou qui a « *plus de difficulté* » à faire telle ou telle chose : « *Ils apprennent moins vite* », « *[...] qui a plus de difficulté que nous* », « *C'est une personne qui a du mal à communiquer* ». Les termes utilisés ont eux aussi une connotation négative. Les élèves évoquent des « *défauts* », « *un accident* », « *des problèmes* », de « *la difficulté* », « *du retard* », ou utilisent le terme « *difficile* ». Ils parlent également de personnes qui peuvent être « *mal à l'aise* », avoir « *peur* », rencontrer du « *stress* ».

### **Un discours prenant peu en compte la singularité des individus**

On peut noter ici l'utilisation fréquente du pronom personnel *ils* en début de phrase, ou l'utilisation du pronom indéfini *on*. Nous avons même pu constater, parfois, l'absence de pronom pour désigner la personne autiste. Ces choix lexicaux génériques ou indéfinis nous montrent qu'en ce début d'année, la connaissance de la personne autiste n'est pas individualisée ou personnalisée. Les élèves ne parlent pas de tel ou tel élève mais regroupent ensemble dans leur discours, comme faisant partie d'une catégorie spécifique et extérieure à soi, toutes les personnes autistes. Il n'est jamais fait usage des prénoms des élèves du dispositif Ulis, alors même que certains sont connus. On pourrait cependant penser qu'il s'agit peut-être pour les élèves de cycle 2 ou 3 de ne pas stigmatiser leurs camarades autistes. Cette hypothèse n'est certes pas à exclure mais pose question, puisque les prénoms de certains élèves



de l'Ulis sont utilisés par les élèves des classes ordinaires dans la phase durant laquelle les élèves échangent avec les enseignant(e)s (de l'Ulis et de leur classe) et leur posent des questions. Cela est peut-être consécutif à notre choix d'utiliser le terme *personne* dans notre question de départ, lequel est neutre et impersonnel. Aussi, pour la majorité des élèves interrogés, la notion de personne avec autisme reste en quelque sorte abstraite : « *Ils n'arrivent pas à faire leur travail* », « *Quand on ne comprend pas ce que les autres veulent dire* », « *Une personne qui se croit tout seul* », « *C'est dans la tête, il y a quelque chose qui n'est pas pareil* ».

### **Des certitudes et des doutes : comment les élèves entrent en réflexion**

Les types de phrases utilisées dans le discours des élèves nous permettent également de mettre en avant deux manières de répondre à notre question initiale. Les énoncés initiaux sont principalement formulés comme des vérités, des certitudes. Au début de l'action de sensibilisation, au moment où chaque élève exprime ce qu'il pense et que je le note au tableau, il n'y a pas de possibilité d'échange argumentatif ou contradictoire, car il a été demandé aux enfants de ne pas faire, à ce moment-là, de commentaire sur ce que dit un pair. Les élèves ont respecté le protocole posé, en accueillant chaque parole d'un camarade, qu'ils soient en accord ou non avec celui-ci. Il en a été de même pour nous, adultes (enseignante spécialisée et enseignante de la classe ordinaire), qui avons accueilli toutes les conceptions sans contredire les enfants, comme : « *C'est quand on est différent des autres* », « *Ils ne pensent pas aux mêmes choses que nous* ». Peu d'élèves ont formulé leurs représentations par des phrases hypothétiques ou des phrases à tournure interrogative introduites par *peut-être* que. Mais ces élèves ont pu exprimer un questionnement, des doutes et les partager avec le groupe. Par ces formulations d'hypothèses, que l'on peut apparenter aux premiers pas d'une démarche scientifique, les enfants ont indirectement manifesté une demande de précisions, de connaissances. Ils ont exprimé leur soif d'en savoir plus. Ces hypothèses ont principalement concerné les causes de l'autisme : « *Peut-être un enfant qui est né avec un défaut* », « *Peut-être qu'ils ont eu un accident lorsqu'ils sont nés* », « *Peut-être qu'ils sont nés dans un autre pays [...]* » (L'Autistan ! Comme dirait Josej Schovanec<sup>1</sup>). Ces propos rejoignent les investigations actuelles de la communauté scientifique puisque, si le tableau clinique des troubles autistiques est désormais stabilisé, la question des causes, des facteurs à l'origine des TSA ne fait pas encore l'objet d'un consensus. Ces certitudes ou questionnements m'ont permis de poursuivre la séance par un moment de transmission de connaissances qui a représenté un temps de structuration à l'issue de l'expression collective des représentations. J'ai été guidée en ce sens par la nécessité de proposer aux élèves des formes d'élucidation, basées sur des éléments concrets, pour qu'ils comprennent mieux leurs camarades autistes et contribuent tous à l'amélioration du vivre ensemble à l'école.

---

1. Philosophe, écrivain, chroniqueur radio à Europe 1 pour l'émission *Voyage en Autistan*.

## VERS UNE ACTUALISATION DES CONNAISSANCES DES ÉLÈVES

### Un temps de transmission de connaissances qui restaure le sujet autiste

Le temps pédagogique de structuration des connaissances a été pour moi assez délicat puisqu'il s'agissait d'intervenir à *chaud* dans chaque classe. Il m'a fallu faire, en temps réel, une analyse rapide des représentations des élèves énoncées et inscrites au tableau. Il était question de valider ou non les propositions et de les compléter afin d'actualiser les savoirs sur l'autisme. Ma démarche d'enseignante spécialisée a alors consisté à catégoriser les propositions. Pour cela, j'ai entouré au tableau les mots qui revenaient ou qui concernaient la même problématique. Ainsi, j'ai pu dégager plusieurs thématiques : autour de la définition de l'autisme : maladie ou handicap (la notion de trouble n'était pas alors connue des enfants) ; autour des troubles de la communication, de la compréhension et du langage ; autour des comportements spécifiques ou des singularités des élèves autistes. Ayant bien identifié la négativité des phrases énoncées, j'ai pensé qu'il était important lors de ce moment de structuration d'apporter également aux enfants des éléments positifs et personnalisés concernant les élèves de l'Ulis. Les enseignantes des classes ordinaires m'ont spontanément laissé gérer cette partie de la séance. Elles n'intervenaient que pour organiser l'échange et la prise de parole. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les données établies de la recherche scientifique (HAS, 2010 ; DSM V, 2013/2015 ; CIM 10, 1999) et sur la lecture d'ouvrages récents (Mottron, 2016 ; Yvon, 2014 ; Rogers et Dawson, 2013 ; Constant, 2013 ; Peters, 2008). J'ai complété l'apport de connaissances en introduisant la notion d'intérêts restreints et répétitifs, en indiquant des domaines de très bonnes compétences (hyper-compétences) ainsi que des particularités sensorielles des personnes avec autisme (difficulté à supporter certains bruits, contacts, couleurs ou odeurs, préférences alimentaires, etc.). Tous ces éléments évoqués correspondent aux points saillants de la définition de l'autisme dans le DSM-V. J'ai particulièrement insisté sur un fonctionnement spécifique du cerveau qui conduit à un rapport au monde singulier. Les propos ont été illustrés par des éléments concrets, prélevés dans ce que les élèves avaient pu constater à l'école, ou choisis à partir de ce que j'avais pu observer chez les élèves du dispositif Ulis TSA. Voici par exemple ce que j'ai pu dire à propos de compétences particulières de certains élèves avec autisme : « Kevin<sup>2</sup> qui est en CE1 adore les formes géométriques, et plus particulièrement les formes rondes. Il apporte en classe un tas d'objets ronds. Il aime les faire tourner. Il est très fort en puzzles et en Tangram. Il peut reproduire très facilement une figure en symétrie avec des Lego » ; « Mathieu, lui, aime les personnages du dessin animé Angry Bird, alors je me sers de ces intérêts pour le motiver. Je les utilise en mathématiques, en lecture ou sur le parcours de motricité, pour qu'il accepte de participer ! J'ai placé des dessins de ces oiseaux tout le long du parcours et il devait les ramasser. Et bien cela a bien marché ! » ; à propos des troubles sensoriels : « Kevin ne supporte pas certains bruits comme le tic-tac de ma montre. Il a fallu que je l'enlève pour éviter qu'il soit

---

2. Dans tout ce qui suit, les prénoms des élèves ont été changés.

*trop gêné et qu'il fasse une grosse colère* ». J'ai également expliqué que le fait ne pas respecter les conventions sociales, le fait de ne pas dire bonjour, n'est pas une forme d'impolitesse chez certaines personnes autistes. C'est davantage une forme de non connaissance ou de non compréhension des codes sociaux ou de leur utilité sociale. En effet, ces codes ne sont souvent pas expliqués, leur usage reste implicite dans chaque groupe social.

### **Des enjeux de compréhension pour les élèves**

Il a été important que cette phase de construction de nouveaux savoirs sur l'autisme soit également une phase d'échanges, au cours de laquelle j'ai répondu à des questions que se posaient les élèves : « *Pourquoi Gustave crache dans la cour ?* » ; « *Pourquoi Rosy crie dans le couloir ?* » Il s'agissait ici de mettre en lien la perception des élèves ordinaires (ce qu'ils perçoivent à l'école des élèves autistes) et de nouveaux éléments de connaissance, afin de permettre un meilleur discernement des élèves du dispositif Ulis et de leur fonctionnement parfois singulier. Cette interaction porteuse de formes d'élucidation a assez rapidement permis une diminution des appréhensions des élèves ainsi qu'une attitude d'ouverture envers les élèves scolarisés dans l'Ulis.

« *Barbara nous a expliqué l'autisme. J'ai donc compris pourquoi ils criaient et faisaient du vélo dans la cour*<sup>3</sup>. » (élève de CM2).

« *Barbara nous a expliqué l'autisme et j'ai tout de suite compris ! Les crises diminuaient et ils étaient plus proches de nous*<sup>4</sup>. » (élèves de CM2).

### **L'apport culturel comme médiation**

Pour terminer la séance de sensibilisation, nous avons décidé avec les enseignantes des classes ordinaires d'illustrer les propos sur l'autisme par une médiation culturelle. Il s'agissait d'achever la séance par un élément explicatif, qui récapitule les informations transmises en y incluant une dimension ludique et culturelle. Nous avons opté pour l'utilisation de supports visuels (album ou film d'animation) permettant notamment de recentrer l'attention des élèves, après ce temps d'échange verbal collectif. Au cycle 1, j'ai lu l'album *Lolo-L'autisme* écrit par Brigitte Marleau et publié chez l'éditeur canadien *Boomerang*, dans la série *Au cœur des différences*. Dans cet album, le narrateur est un enfant de 4 ans scolarisé en « *garderie* » (structure équivalente de notre école maternelle). Il raconte sa rencontre et son quotidien avec un camarade autiste non verbal, Lolo. Il explique comment les autres enfants, les adultes et lui communiquent avec Lolo, en utilisant des images (dessins, pictogrammes) représentant les différentes activités de la journée. Ainsi, Lolo fait moins de colères. Le narrateur nous apprend aussi quels sont ses intérêts restreints ou goûts particuliers. On apprend comment, au fil du temps, les deux enfants parviennent à mieux se comprendre et deviennent amis.

Pour les cycles 2 et 3, nous avons dans un premier temps choisi le film d'animation d'une durée de six minutes, *Mon petit frère de la lune*, de Frédéric Philibert (réalisateur

3. Propos recueillis *a posteriori* dans le cadre du projet municipal *Tous pas pareils tous égaux*, pour lequel deux classes de CM2 se sont portées volontaires.

4. *Idem*.

du film et père d'un enfant autiste). Ici, l'autisme est raconté au travers du regard et de la voix off de la sœur aînée d'un jeune enfant autiste. Elle nous parle de lui, bébé, des visites chez les spécialistes, de ce qu'il aime, de ce qu'il n'aime pas et qui peut occasionner des grosses colères. Elle nous raconte les difficultés de communication existant entre son frère non verbal et elle, mais elle décrit comment elle réussit, parfois, à le rejoindre et à jouer avec lui. Elle exprime son envie d'être proche de lui et de mieux le comprendre.

## CONSTRUIRE DES DISPOSITIFS PÉDAGOGIQUES INCLUSIFS

### Étayage théorique d'une évolution du regard et des attitudes

Comme nous l'avons exposé dans les paragraphes ci-dessus, l'expression des représentations des élèves nous a permis de mettre en exergue que bien qu'en étant bienveillants et ouverts, ils avaient une vision en creux de la personne autiste, basée le plus souvent sur ce qu'une telle personne se sait pas ou ne peut pas faire. Certains enfants de cycle 3 étaient même stressés par les cris de leurs pairs, d'autres avaient peur de la « contagion » de cette « maladie » (cycle 2). Cette représentation de l'autisme chez ces jeunes enfants semble corroborer la représentation sociale de l'autisme chez de jeunes adultes (Dachez, 2016) : « *Ainsi l'autisme serait une maladie qui enferme la personne mutique dans une bulle. Les éléments que l'on retrouve dans le système périphérique de la représentation viennent soutenir cette vision de l'autisme* » (p. 161). Si le temps d'échanges et de transmission de connaissances a contribué à transformer ce premier regard, cette évolution nous a néanmoins semblé insuffisante. En effet, les enfants, au travers de leurs paroles, ont également exprimé une envie de mieux comprendre les élèves autistes, de faire des activités avec eux et surtout de les aider. Le dispositif a donc contribué au développement de formes d'empathie. Comme l'a évoqué la collègue en responsabilité d'une des deux classes Grande section lors d'un conseil de maitres : « *J'ai pu remarquer que juste après ta venue dans la classe, leur attitude en récréation avait changé. Ils étaient plus proches des élèves autistes de la classe. Ils commencent à jouer avec eux.* » Il est donc devenu important pour nous, référents adultes de l'école, de favoriser ces interactions lors des temps de récréation et de réfléchir à la façon d'en construire d'autres. Dans un article consacré au développement des interactions sociales en milieu ordinaire d'enfants autistes avec leurs pairs neurotypiques, le psychologue Olivier Bourqueil montre que la présence des pairs est favorable à l'apprentissage de nouvelles compétences sociales. Les travaux de Shafer, Egel et Neef (1984) indiquent cependant que cette démarche s'engage rarement de manière spontanée. Les enfants non autistes ont notamment besoin d'aide, de guidance pour interagir avec leurs pairs autistes. L'adulte peut les sensibiliser à des procédés pour entrer en interaction (gestes, formes de langage, etc.). Les travaux du psychiatre Laurent Mottron montrent également l'importance chez le sujet autiste de l'apprentissage par observation et imitation différée. Ainsi, Mottron pose un principe de « *tutelle latérale* » (2016, p. 193). Les travaux de Julie Dachez montrent également que, pour qu'un changement de représentations et d'attitudes s'opère, les moments d'explication verbale ne sont pas suffisants. Les résultats sont plus significatifs

quand les personnes du milieu ordinaire sont amenées à observer et/ou partager une réelle expérience d'interaction avec des personnes autistes.

### **Des ateliers pédagogiques dans l'Ulis et la classe de référence**

Les éléments scientifiques précités sont entrés en résonnance avec l'expérience de sensibilisation réalisée. Ils nous ont conduits à construire et proposer aux élèves plusieurs dispositifs interactifs, en plus des échanges accrus lors du temps de la récréation.

Notre objectif a été double : 1) permettre aux élèves non autistes de vivre des moments d'apprentissage avec des élèves autistes, en présence d'adultes pouvant fournir des explications sur la façon d'interagir avec ceux-ci ou pouvant les aider à décrypter certains comportements pour mieux les comprendre ; 2) Permettre aux élèves autistes d'apprendre avec leurs camarades non autistes dans des conditions leur permettant l'observation et l'imitation intelligente. Nous avons par exemple mis en place un atelier de danse contemporaine en demi-groupe avec la classe de Grande section, un atelier de jeux mathématiques, puis de production écrite, puis de rollers, avec les classes de CP. Les élèves de CE2 ont aussi été accueillis le matin avec les élèves autistes, dans le local de l'Ulis, pour des temps de jeux informels puis des activités de jeux organisés (jeux de société, construction de Légo, etc.).

### **CONCLUSION : UN CHANGEMENT DE REGARD**

Si, au départ, la présence de l'Ulis au sein de l'école a pu susciter des inquiétudes chez certains élèves et enseignants, elle a au cours de l'année fait naître des formes d'intérêt. Pour certains, c'était une première rencontre avec des enfants en situation de handicap. Loin des clichés ou stéréotypes des reportages souvent exposés à la télévision ou dans les journaux, ils ont pu partager ensemble une expérience de vie. Certains se sont découverts un intérêt particulier pour ces élèves ayant un TSA et se sont beaucoup investis dans les différents ateliers proposés. Autistes ou pas, ce sont des enfants avant tout. La curiosité, l'envie de comprendre l'autre était manifeste. Un autre regard sur l'altérité est né comme en témoignent les propos recueillis lors d'entretiens réalisés en fin d'année scolaire. « **Je les comprends mieux oui oui...** *Oui parce que avant je ne savais même pas c'que c'était, ça m'a appris des choses sur eux et maintenant je n'ai plus le même regard. J'ai plus un regard bienveillant. Ben oui parfois j'ai envie d'aider les autres, d'aller les aider.* » (élève de CM2). Pour d'autres, et sans malveillance, les élèves autistes de l'école restent des élèves « *différents* », « *bizarres* », avec lesquels des liens particuliers ne se sont pas tissés. Les difficultés que peuvent rencontrer les élèves autistes restent en fin d'année très présentes dans les paroles des enfants non autistes de l'école. Elles sont cependant relativisées par le fait que ces difficultés se cristallisent dans un environnement pas toujours adapté. Certains élèves ont pris conscience de la nécessité de se comporter autrement en présence de leurs camarades autistes, notamment quand il s'agit de prendre en compte leurs troubles sensoriels. Ils se sont également rendu compte que si l'apprentissage est adapté (si « *on fait du travail autrement* »), il est plus facile pour les élèves autistes d'apprendre et de progresser.

Notre expérience singulière nous a montré combien une mise en œuvre de l'école inclusive (portée par une éthique de réponse aux besoins de chacun) permet de faire évoluer les représentations des élèves, de faire changer leur regard mais aussi leurs attitudes. Cette expérience nous a aussi montré que pour ce faire, les adultes et les enfants ont un rôle primordial à jouer, aux travers de leurs prises de parole et de leurs actes. L'école inclusive ne peut se construire que dans un espace plus large, celui d'une société inclusive. Les enfants d'aujourd'hui ne sont-ils pas les vecteurs privilégiés de la société de demain ?

## Références

- American Psychiatric Association (APA). (2013). *DSM V. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington D.C, (traduction française: Crocq, M.-A., et Guelfi, J.-D. (dir.). (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson).
- Bourgueil, O. (2008). *Développement des interactions sociales d'enfants atteint d'autisme avec leurs pairs dans le cadre de l'inclusion en milieu scolaire*. Congrès Autisme-France.
- Constant, J. (2013). *Voyager en pays autiste*. Paris : Dunod.
- Dachez, J. (2016). *Envisager l'autisme autrement : une approche psychosociale*. Thèse de doctorat sous la direction de André Ndobu, Université de Nantes.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Paris : Érès.
- Haute Autorité de Santé (HAS). (2010). *Autisme et autres troubles envahissants du développement. État des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale*. [En ligne, consulté le 26 décembre 2017.] <[https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme\\_\\_etat\\_des\\_connaissances\\_argumentaire.pdf](https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme__etat_des_connaissances_argumentaire.pdf)>
- Yvon, D. (2014). *À la découverte de l'autisme. Des neurosciences à la vie en société*. Paris : Dunod.
- Mottron, L. (2016). *L'intervention précoce pour enfants autistes. Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*. Bruxelles : Mardaga.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). *CIM-10. Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes. 10<sup>e</sup> révision*. Genève : Organisation mondiale de la santé.
- Peters, T. (2008). *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.
- Rogers, S., et Dawson, G. (2013). *L'intervention précoce en autisme. Le Modèle de Denver pour jeunes enfants*. Paris : Dunod.
- Shafer, M. S., Egel, A. L., Neef, N. A. (1984). Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(4), 461-476.