

## **I - Vers l'école inclusive ...**

L'école, comme la société, est passée par 4 logiques successives.

1 – Une logique d'exclusion jusqu'au début des années 60 :

« L'école n'est pas faite pour ceux qui ne peuvent pas apprendre comme les autres ».

2 – Une logique de séparation depuis les années 60 jusqu'à 1975 :

« Tous les enfants peuvent et doivent apprendre, mais pas tous ensemble ».

Cette logique amène à la création de classes dans les établissements médico-sociaux.

L'éducation nationale française crée le 1<sup>er</sup> diplôme d'instituteur spécialisé pour « l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés ».

3 – Une logique d'intégration de 1975 jusqu'à 2005 :

La loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées pose le principe de la scolarisation en classe ordinaire pour les personnes handicapées « quand c'est possible ». On pose des principes, mais on s'appuie surtout sur le volontariat. L'élève handicapé doit être capable de s'adapter pour s'intégrer à la classe ordinaire.

4 – Une logique d'inclusion depuis la loi du 11 février 2005 :

Tout élève a le droit à être inscrit dans l'établissement scolaire de son quartier. Le nombre croissant d'élèves en situation de handicap inclus en classe ordinaire, met en évidence les limites des compensations pédagogiques individuelles et pose la question de l'accessibilité pédagogique pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, au bénéfice de beaucoup d'autres.

L'école inclusive n'est pas que l'école où tout le monde a le droit de rentrer, c'est l'école où l'on donne à chacun les moyens d'apprendre.

## **II - Une pédagogie plus accessible aux élèves en situation de handicap ... et à beaucoup d'autres ...**

Les élèves en situation de handicap posent souvent les mêmes questions que d'autres élèves en difficulté, mais de manière beaucoup plus exacerbée. Les pistes qui suivent peuvent être utiles, aussi, à des élèves qui ne sont pas en situation de handicap.

### **1°) Doser et simplifier**

Beaucoup d'élèves en situation de handicap ou en difficultés d'apprentissage ont du mal à organiser, trier, hiérarchiser les informations. Ils les « reçoivent » souvent toutes au même niveau, qu'elles soient essentielles, secondaires ou parasites.

Pour ces élèves, il faut sortir de l'idée que plus les stimuli sont riches et variés, plus les réponses des élèves seront riches.

Il est souvent nécessaire de :

- Limiter les informations orales , notamment au niveau de la consigne: parler peu, à un rythme assez lent en évitant les consignes par vagues et en laissant un temps entre la fin d'une consigne et l'exigence d'exécution: parfois 4/5 secondes sont nécessaires à l'élève pour intégrer la consigne avant de commencer à la réaliser.
- Se centrer sur les informations essentielles , en n'hésitant pas à les séquencer pour ne pas saturer l'élève.  
Attention, pour des élèves avec troubles envahissants du développement ou avec une déficience intellectuelle, la reformulation d'une même consigne avec des mots différents peut apparaître comme une consigne différente, supplémentaire qui va se juxtaposer à la précédente. Cela ne serait alors pas une aide pour l'élève, mais une difficulté supplémentaire.
- Limiter l'affichage . Les affichages en classe sont souvent abondants, jouant autant le rôle de décoration que d'étayage pédagogique. Afficher aux murs ce qui est réellement utile pour favoriser les apprentissages et bien séparer ce qui relève de disciplines différentes, par des espaces sans affichage. Ce qui est vrai pour l'affichage est également vrai pour l'utilisation du tableau.
- Limiter le matériel . Avant de commencer une tâche, il est souvent utile d'interroger l'élève ou de l'habituer à s'interroger: Que vais-je faire maintenant (calcul, lecture, peinture,...)? De quoi aurai-je besoin? Qu'est-ce qui ne va pas me servir? L'objectif est d'amener l'élève à préparer tout ce qui lui sera utile et à ranger le reste, hors de son plan de travail, ce qui l'aidera aussi à se projeter un peu dans la tâche avant de la commencer.
- Choisir des supports sobres . Plus les supports (fiches, manuels, matériel à manipuler, ...) sont riches et colorés, plus on peut croire qu'ils sont attractifs, mais plus ils demandent des compétences d'organisation et de hiérarchisation des informations pour en tirer profit. Privilégier les documents épurés et sobres, qui mettent l'essentiel en évidence.  
Pour les élèves à besoin éducatif particulier, mais aussi pour d'autres, il est important de se convaincre **qu'une pédagogie sobre n'est pas une pédagogie pauvre.**

## 2°) Structurer

- Structurer le temps . Les transitions sont souvent perçues comme des ruptures qui déstabilisent ou comme une source d'inconnu (qu'est-ce qui se passera ensuite?) qui inquiète. Dans les 2 cas, elles favorisent des comportements inadaptés. Les emplois du temps réguliers rassurent. Ils favorisent l'intériorisation du déroulement de la journée, de la semaine. Un support visuel qui matérialise le déroulement de la demi-journée (pictogrammes ou photos numériques qui représentent les activités avec un curseur que l'on déplace au fil de la journée) ou un timer peuvent aider les élèves.
  - Structurer les activités . Des activités disciplinaires qui se déroulent sur un même schéma qui se répète quotidiennement, rassurent les élèves et permettent une meilleure disponibilité. Ce qui est familier requiert moins d'énergie et inquiète moins, autant sur la forme de l'exercice que sur l'univers de son contenu comme l'illustre l'exemple suivant, observé dans une classe d'IME avec des enfants présentant d'importants troubles autistiques.

*Chaque élève reçoit 16 photos : 8 de 4X4cm d'objets familiers (bol, chaussure, crayon, ballon, ...) et 8 de 5X5cm représentant les mêmes objets. La consigne est de « mettre ensemble les petites photos et de mettre ensemble les grandes photos ». En quelques minutes, les 9 élèves de la classe réussissent le tri assez facilement. Ils savent trier selon la taille. Un exercice « identique » est proposé quelques jours plus tard, mais les photos d'objets familiers sont remplacées par des photos d'instruments de musique de la Renaissance. 5 élèves sur les 9 n'arrivent pas à faire correctement l'exercice. Sur les 4*

*qui y arrivent, 2 mettent sensiblement plus de temps.*

*Cela ne signifie pas qu'ils ne savent plus trier par tailles mais sans doute qu'ils ont besoin de temps pour s'adapter à un matériel non familier et que l'énergie dépensée pour lire des photos d'objets inconnus les rend beaucoup moins disponibles (performants) pour réussir le tri.*

*Si l'on avait directement proposé l'exercice avec les instruments de la Renaissance, on aurait pu conclure que ces élèves ne savent pas trier par tailles et on serait passé à côté d'une de leurs compétences.*

Si l'on travaille avec un nouveau support (manuel, matériel de manipulation, instruments de la Renaissance, ...), il est important de laisser un temps de découverte/familiarisation avant de commencer des exercices proprement dits. La familiarisation gagne parfois à faire l'objet d'une séance à part entière. Ce temps passé, qui n'est pas du temps perdu, permet souvent aux élèves à besoin éducatif particulier de mieux utiliser leurs capacités et leurs connaissances pour les apprentissages.

· Structurer l'espace. Attention aux espaces trop polyvalents. La structuration de l'espace aide l'élève à se repérer. Si chaque espace formalisé de la classe est associé à une activité ou situation spécifique (travailler, se reposer, « décompresser », ...), c'est un repère qui aide l'élève à connaître et à intérioriser ce qu'on attend de lui. Cela réduit la nécessité et la fréquence du recadrement par l'adulte.

### 3°) **Valoriser**

Les difficultés de l'élève en situation de handicap peuvent produire des situations d'échecs répétés qui peuvent se transformer en sentiment d'infériorité, développant ainsi leurs inhibitions ou leur agressivité et renforçant la peur ou le non désir d'apprendre. Certains élèves peuvent chercher à dissimuler leurs difficultés de façon maladroite par l'entêtement, la négation de l'échec ou l'affirmation de la réussite malgré l'évidence. D'autres élèves peuvent fuir les situations génératrices d'échecs par des fabulations (« j'ai perdu ma feuille », « je l'ai déjà fait ») qui peuvent être perçues à tort comme des provocations, du déni, ou une déconnexion du réel.

Un élève ne peut pas être motivé pour réaliser une tâche, s'il se juge (même à tort) incapable de la réussir,

### 4°) **Donner du temps**

L'élève en situation de handicap met souvent davantage de temps que ses camarades à réaliser les mêmes activités. Il peut donner le sentiment d'être « à la traîne ». Quand ses camarades réalisent 4 ou 5 exercices d'application, il peut n'en réaliser que 2 ou 3, parfois en dépensant davantage d'énergie que les autres. Attention alors à la « double peine » de l'élève qui peut avoir davantage de difficultés que les autres pour comprendre ou construire un apprentissage et qui fera moins d'exercices d'application (d'entraînement, de consolidation) que les autres !

Pour les apprentissages qui relèvent des priorités du PPS, il est souvent nécessaire de donner du temps supplémentaire (souvent à un autre moment de la journée) pour que l'élève puisse poursuivre ses exercices d'application/consolidation, par exemple avec l'AVS. Comme la journée n'est pas extensible, ce temps supplémentaire sera parfois pris au détriment d'une autre activité. C'est aussi la fonction du PPS de fixer ces priorités.

On peut aussi aménager la forme des exercices (pour des élèves dyslexiques, avec une déficience sensorielle ou motrice, avec trouble attentionnel, ...) pour leur faire gagner du temps sur ce qui n'est pas l'objectif prioritaire de l'exercice.

## 5°) Contourner

Face à un élève « ordinaire » qui n'arrive pas à appliquer une consigne, l'enseignant va souvent se fixer l'objectif de l'aider à surmonter sa difficulté. Face à un élève en situation de handicap, cet objectif n'est pas toujours atteignable et peut mettre l'enseignant et l'élève en difficulté.

2 illustrations à partir de 2 situations concrètes :

- Un élève de moyenne section de maternelle, diagnostiqué avec troubles envahissants du développement, « refuse » souvent de se regrouper avec ses camarades, se « sauve » souvent hors de la classe. L'enseignante a du mal à se résoudre à « laisser tomber » l'élève durant les temps collectifs et les tentatives de l'auxiliaire de vie scolaire pour « maintenir » l'élève dans la classe quand il veut s'en aller se terminent généralement en « crise » (hurlements, jets d'objets, course dans la classe).

- Un élève de CP, diagnostiqué avec troubles du comportement, a des moments de « crise » imprévisibles au cours desquels il déchire son travail et celui des autres, tape ses camarades et/ou les adultes. Son niveau scolaire lui permet de suivre, comme ses camarades, les apprentissages du CP. Cet élève est menacé et/ou puni plusieurs fois par jour, ses camarades commencent à avoir peur de lui et l'enseignante est à bout.

Ces 2 situations ont sans doute en commun que l'élève concerné n'est pas en capacité de surmonter sa difficulté. L'élève avec des troubles envahissants du développement n'est sans doute pas en capacité de supporter les temps de regroupement. L'élève avec des troubles du comportement n'est sans doute pas non plus en capacité de maîtriser des pulsions qui le submergent. Prendre acte de l'incapacité de l'élève à surmonter la difficulté ne signifie pas lâcher prise, mais changer de stratégie pédagogique pour aider l'élève à contourner la difficulté.

L'enseignante moyenne section a « simplement » installé pour son élève une chaise, un peu à l'écart et tournée vers la classe, exclusivement réservée à cet élève, sur laquelle il peut aller s'asseoir à chaque fois qu'il le souhaite ou quand il ne peut plus supporter le groupe. Il n'est donc plus obligé de rester au milieu des autres, mais il n'a pas le droit de sortir de la classe. Peu à peu, cette solution intermédiaire (contournement) a réduit les situations de crise et de conflit et les « fugues » de l'élève hors de la classe. Certes, toutes les difficultés n'ont pas été résolues, mais la scolarisation de cet élève a été en partie apaisée.

L'enseignante de cours préparatoire a offert 2 possibilités à l'élève quand il « sent venir une crise » ou quand elle voit des signes qu'elle pense annonciateurs de crise :

· Il peut froisser, déchirer, « maltraiter » du papier kraft ou des morceaux de tissus pour évacuer ses pulsions d'une manière plus socialisée et plus acceptable en classe.

· Il peut aller dans un espace de la classe qui lui est strictement réservé (une table individuelle, une chaise tournée vers le mur et non vers la classe, quelques livres, de la pâte à modeler, des feuilles et des feutres).

Dans ces 2 exemples, l'enseignante a revu ses objectifs et a tenté de contourner la difficulté pour réduire les manifestations les plus pénalisantes. Dans les 2 cas, les résultats ont été positifs : les moments de « crise » n'ont pas disparu, mais ont fortement diminué et l'ambiance de la classe s'en est trouvée améliorée.

La crainte des enseignantes que les autres élèves soient jaloux des « avantages » obtenus par les enfants concernés s'est révélée infondée. Si on prend le temps de leur fournir les explications, les autres élèves comprennent que la situation de ces enfants n'était pas enviable, même si certains aménagements peuvent être, dans un premier temps, perçus comme des « avantages ».

**6°) Entraîner à généraliser**

Beaucoup d'élèves en situation de handicap (mais tellement d'autres aussi !) n'arrivent pas à transposer, ni généraliser leurs apprentissages. C'est pour les aider dans ces domaines qu'une stratégie a été élaborée à partir d'une histoire. En voici un exemple avec des élèves de maternelle.

La démarche	Une illustration vécue en classe
<p><b>1<sup>ère</sup> phase :</b> L'enseignant raconte une histoire très simple, dans laquelle un personnage récurrent, un petit garçon nommé TOM (Traiter, Organiser, Mémoriser), échoue à chaque fois ce qu'il essaye de faire parce qu'il s'y prend mal.</p>	<p><i>Les parents de Tom l'envoient en courses. Tom n'est pas content parce qu'il veut voir une série TV qui commence dans une 1/2 heure. Ses parents disent qu'il a le temps. Sur la liste des courses : « 2 timbres, 1kg de pommes, le journal, 6 oranges ». Tom fait les courses dans l'ordre de la liste ⇒ maison de la presse, épicerie, à nouveau maison de la presse, à nouveau épicerie. ⇒ 4 fois la file d'attente, 2 fois le trajet maison de la presse ↔ épicerie ⇒ beaucoup de temps ⇒ Tom rate le début de sa série TV ⇒ il est déçu et en colère contre ses parents.</i></p>
<p><b>2<sup>ème</sup> phase :</b> Travail oral collectif ( avec parfois matérialisation au tableau par dessins ou pictogrammes) : Pourquoi Tom n'a pas « réussi » comme il le souhaitait ?</p>	<p><i>Pourquoi Tom est arrivé en retard, par rapport à sa série TV ? « c'est la faute de ses parents », « il avait pas le temps de tout faire », « il y avait trop de monde dans les magasins, il a trop attendu à chaque fois », « c'est de sa faute, il a pas fait assez vite »,... . Progressivement, les élèves mettent en relation le « trop » de temps passé à faire les courses et l'arrivée en retard pour le début de la série TV. ⇒ Tom est arrivé en retard parce qu'il a passé trop de temps à faire les courses.</i></p>
<p><b>3<sup>ème</sup> phase :</b> Comment Tom aurait-il pu s'y prendre pour mieux réussir ?</p>	<p><i>Les 1<sup>ères</sup> réponses sont « en marchant plus vite ou en courant », « en passant devant les gens dans les files d'attente », puis progressivement émerge la prise de conscience que Tom a fait 4 fois la queue, mais 2 fois dans les mêmes magasins ⇒ des élèves découvrent qu'il aurait pu acheter les oranges en même temps que les pommes, et le journal en même temps que les timbres : il aurait fait 2 files d'attente au lieu de 4 et moins de trajets entre les magasins.</i></p>
<p><b>4<sup>ème</sup> phase :</b> Quel(s) conseil(s) peut-on donner à Tom ?</p>	<p><i>Relier sur sa liste ce qui s'achète dans le même magasin, ou recopier sa liste « en mettant dans l'ordre » → 1 kg de pommes <b>et</b> 6 oranges, 2 timbres <b>et</b> le journal, pour <b>grouper</b> ses achats. Ce conseil est affiché dans la classe.</i></p>
<p><b>5<sup>ème</sup> phase :</b> On propose aux élèves une tâche scolaire ou sportive qui « ressemble » à celle de Tom, et qui, pour être réussie, requiert que l'on applique à soi-même les conseils donnés précédemment à Tom.</p>	<p><i>Constituer une boîte à nombre pour le nombre 3 : Les élèves ont une fiche de consignes. Ces consignes sont les suivantes : aller chercher 3 marrons dans le parc, 3 enveloppes blanches dans les bureaux, 3 pierres dans le parc, 3 trombones dans les bureaux, 3 feuilles dans le parc et 3 brindilles dans le parc. Il faut ensuite faire des paquets des objets</i></p>

	<i>semblables et les mettre dans une boîte transparente pour commencer les boîtes du nombre 3.</i>
<b>6<sup>ème</sup> phase</b> : Découvrir et expliciter le lien entre la tâche à effectuer et celle de Tom.	<i>Comment va-t'on s'y prendre pour bien faire notre travail ? Comment peut-on utiliser les conseils que l'on a donnés à Tom ? (les élèves sont familiarisés avec ce travail et savent d'expérience qu'il y a un lien entre le travail réalisé à partir de l'histoire de Tom et la tâche qu'ils doivent accomplir). Après quelques échanges, un élève propose de « re-ranger la consigne », place d'un côté les dessins de marrons, de pierres, de feuilles et de brindilles et de l'autre côté les dessins d'enveloppes et de trombones. Tous les élèves sont assez vite d'accord et comprennent que cette <b>réorganisation</b> des informations va leur permettre de mieux organiser leur travail.</i>
<b>7<sup>ème</sup> phase</b> : Exécution de la tâche	
<b>8<sup>ème</sup> phase</b> : Quel(s) conseil(s) pourrait-on donner à d'autres élèves qui auraient à faire la même tâche ?	<i>« Rassembler tout ce qu'on doit prendre dans le parc, et rassembler tout ce qu'on doit demander dans le bureau comme ça, ils feront le travail plus vite ».</i>
<b>9<sup>ème</sup> phase</b> : Trouver une formulation de conseil qui « marche » à la fois pour Tom et pour la tâche réalisée en classe. L'objectif est d'inciter à une formulation plus générale, donc, peut-être, de favoriser une généralisation et une décontextualisation partielle.	<i>« Quand j'ai besoin d'aller chercher plusieurs choses pour faire un travail, <b>j'ai intérêt</b> à rassembler (à mettre ensemble) tout ce que je dois prendre au même endroit. Comme ça je fais moins de trajets, je me fatigue moins et je vais plus vite ».</i>
<b>10<sup>ème</sup> phase</b> : Rechercher dans les jours suivants des activités qui se rapportent à ce conseil. A chaque fois qu'une expérience nouvelle est apportée, on modifie le conseil pour qu'il soit adapté ⇒ on va vers une formulation de plus en plus générale, de plus en plus « éloignée » des tâches.	<i>Un exemple: « Quand on prépare les sacs pour un pique-nique, il faut d'abord ranger les choses « dans sa tête » avant de les ranger dans le sac pour mettre au fond ce qui est lourd et pas fragile comme les pommes, et pour mettre au-dessus le plus fragile comme les gobelets en plastique qui ne sont vraiment pas solides ». ⇒ au bout de plusieurs semaines, le conseil affiché dans la classe était le suivant : « Avant de commencer un travail, j'ai intérêt à chercher si je dois <b>réorganiser</b> la consigne ou les informations que j'ai. Même si ça me prend du temps, ça me permet souvent de faire mieux et plus vite.</i>

Quand un conseil atteint un tel niveau de généralisation (ce qui n'est pas toujours le cas), il permet d'ouvrir un « placard » dans lequel on « range », toutes les activités vécues qui s'y rapportent. Ces conseils, ou principes de généralisation, permettent aux élèves de se doter peu à peu de procédures et d'habitudes cognitives qui émanent d'eux-mêmes et qui les aident à être plus efficaces. Le fait que ces principes de généralisation soient vécus et « validés » par des expériences diverses, dans des situations et avec des personnes différentes (en classe, en sport, à la maison, etc...) aide les élèves à prendre de la distance avec l'agir.

Le médiateur Tom permet de prendre conscience de ses propres conduites d'échec sans fragiliser davantage le sentiment de compétence des élèves.

On peut inventer une multitude d'histoires différentes selon la démarche que l'on souhaite travailler (régulation de l'impulsivité, précision, méthodologie, ...) et selon l'âge et le niveau de sa classe. Cette démarche a été expérimentée en maternelle, en élémentaire, en SEGPA, en 4ème générale et en lycée professionnel.

### 7°) **La coopération plutôt que la compétition**

Les pratiques de classe fondées sur la compétition (c'est le plus rapide qui gagne, on compte les points individuellement, ...) réduisent l'efficacité, l'estime de soi, la motivation des élèves qui rencontrent le plus de difficultés.

Exemple d'une activité compétitive, très pénalisante pour ces élèves : Une classe de grande section maternelle. 25 élèves et 25 cerceaux au sol. Consigne : quand l'enseignant(e) frappe un rythme les élèves se déplacent en suivant ce rythme. Dès que l'enseignant(e) arrête de frapper le rythme, chaque élève doit rejoindre un cerceau. Un seul élève par cerceau. La première fois, tout se passe bien : chaque élève trouve un cerceau. La deuxième fois, vient l'idée d'enlever un cerceau (toujours 25 élèves, mais 24 cerceaux). Bien sûr, un élève n'arrive pas à trouver un cerceau pour lui tout seul. Ce peut être l'élève en situation de handicap, le plus lent, le plus distrait, ... Ce peut être aussi celui ou celle qui n'a pas voulu bousculer un autre élève pour lui prendre sa place. Cet élève, qui n'a pas de cerceau, va s'asseoir sur un banc et regarder les autres (ceux qui ont mieux réussi!) continuer l'activité, c'est à dire s'entraîner et devenir encore plus performants. Ainsi de suite ...

Exemple d'une activité devenue coopérative et inclusive : Les enseignants d'une école élémentaire regrettaient les récréations dédiées au foot, durant lesquelles seuls 2 ou 3 élèves jouaient vraiment, les autres ne faisant que de la figuration, quand ils (elles) n'étaient pas « préventivement » exclus du jeu. Un travail a été mené pour que cette activité soit plus inclusive et ne rejette plus les élèves les moins rapides, les moins adroits, ou simplement les moins entraînés. Quelques règles ont été modifiées :

- Le même joueur ne peut marquer plus de 3 buts dans un match.
- Quand un but a été marqué après 3 passes de 3 joueurs différents, il vaut 2 points, et 3 points après 5 passes de 5 joueurs différents.
- A la fin du match, on rajoute 1 point par joueur qui a marqué : bonus de 4 points, si 4 joueurs ont marqué au moins un but.

Quelques semaines après la mise en place de ces nouvelles règles, plusieurs constats :

- Davantage d'élèves participent.
- Des joueurs performants essaient d'apprendre à d'autres des techniques pour mieux jouer.
- Les récréations sont plus sereines.

### 8°) **Permettre de mieux restituer ses connaissances**

Souvent les élèves à besoins éducatifs particuliers, notamment avec troubles des apprentissages, ont des difficultés particulières à répondre correctement, même s'ils connaissent la réponse, car la modalité exigée (écrit, oral, temps imparti, ...) leur est trop difficile.

Exemple : Après un cours d'histoire sur Charlemagne, l'enseignant distribue un quart de feuille à chaque élève avec consigne d'écrire quelques phrases qui résument l'essentiel de la leçon. Un élève, qui s'était montré intéressé durant la leçon et qui avait bien participé, commence à écrire, rature, puis après quelques minutes chiffonne sa feuille et se met en mode « refus de travailler ».

Une solution alternative est alors proposée à cet élève. On lui donne des post'it petit format, avec la consigne : « Tu peux utiliser autant de post'it que tu veux. Sur chaque post'it tu ne peux écrire qu'un seul mot qui se rapporte à la leçon ». L'élève écrit une douzaine mots sur 12 post'it. On lui demande ensuite de « mettre ensemble les post'it qui vont ensemble ». Il les déplace, les organise (c'est plus simple que d'organiser des idées dans sa tête pour structurer un écrit) et forme 3 ensembles (l'apparence physique, ce qu'a fait Charlemagne, ce qui s'est passé après son règne). Il avait manifestement compris et retenu la leçon, mais était en difficulté pour la restituer par écrit, sans étapes préalables.

Les modalités de restitution (donc aussi d'évaluation) doivent parfois être aménagées pour que le contrôle porte bien sur les compétences que l'on veut évaluer et non pas sur le moyen de les exprimer.

### **III - Une pédagogie plus accessible aux élèves présentant des troubles envahissants du développement (TED), dont l'autisme, ... et à beaucoup d'autres ...**

Chaque élève à troubles autistiques, ou avec troubles envahissants du développement est bien sûr singulier. Il existe néanmoins des points communs et des partis-pris pédagogiques qui peuvent aider les élèves et les enseignants.

#### **1°) – Déterminer un temps adapté de scolarisation**

Chaque emploi du temps est construit dans le cadre du Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), avec les parents en Equipe de Suivi de Scolarisation (ESS).

Il gagne souvent à être le fruit d'un compromis, non entre la famille et l'enseignant(e) en termes de rapport de force, mais entre deux nécessités pédagogiques :

- Que l'élève puisse acquérir les repères nécessaires (organisation, locaux, adultes, camarades) et qu'il y ait suffisamment de cohérence et de continuité dans ses apprentissages. Ce qui requiert un temps conséquent et régulier de scolarisation.

- Que le volume de scolarisation soit compatible avec les capacités de l'élève (fatigabilité, saturation, capacité à supporter longtemps la pression de la vie en groupe,...) et avec son comportement dans la classe. Ce qui peut amener à proposer une scolarisation partielle.



Les élèves présentant des TED ont une difficulté particulière à s'adapter à la nouveauté et au changement. La stabilité du cadre est un élément essentiel de leur sécurisation, donc de leur disponibilité aux apprentissages. Les emplois du temps très progressifs qui se modifient souvent apportent plutôt une difficulté supplémentaire.

Les autres interventions (soins en libéral, ... ) devraient s'inscrire en cohérence avec les séquences scolaires.

Tous les acteurs doivent être particulièrement vigilants à ce que la question du temps de scolarisation, qui souvent se pose en premier, ne dégénère pas en conflit entre l'école et la famille.

## **2°) - Poser des objectifs scolaires précis et réalistes**

L'élève présentant des TED est souvent en situation d'apprentissage avec d'autres interlocuteurs que l'enseignant : ses parents, un psychomotricien, une psychologue, une orthophoniste, etc. Toutes ces personnes ont de précieuses informations sur l'enfant à transmettre à l'enseignant.

Ce que l'enfant arrive à faire seul avec un adulte dans une pièce silencieuse et sur un temps court n'est pas transposable tel quel avec ce qu'il peut faire durant 3h de classe, dans un groupe important. De plus, la disponibilité d'un parent ou d'un orthophoniste pour cet enfant n'est pas celle d'un enseignant qui doit enseigner « aussi » 25 autres élèves.

Les apprentissages, les méthodes, les étayages, les stimulations sont forcément beaucoup moins individualisés en classe que dans les situations où l'enfant est en tout petit groupe ou en individuel.

L'enseignant est le seul professionnel à travailler avec l'enfant en très grand groupe durant toute une journée, avec un programme à suivre pour sa classe. Il est le plus compétent pour poser les objectifs scolaires en fonction des informations fournies par la famille et les autres professionnels et en fonction des contraintes inhérentes à la vie en classe. Il peut expliquer pourquoi une méthode efficace à la maison peut être inadaptée à la classe ou demander plus de temps avec l'élève que l'enseignant ne peut en donner.

Néanmoins l'enseignant sera bien sûr amené à différencier peut-être davantage qu'avec d'autres élèves, et à adapter la pédagogie et l'organisation de sa classe, pour l'élève présentant des TED, et le plus souvent au bénéfice de bien d'autres.

## **3°) - Parler peu et simplement**

- Utiliser des phrases courtes, avec des mots simples, concrets et un débit assez lent.
- Se limiter à l'essentiel : éviter les périphrases, les digressions.
- Donner des consignes claires, courtes, avec une seule information à la fois.

- Réduire l'implicite au maximum car l'enfant à troubles autistiques a tendance à prendre la consigne « au pied de la lettre ».

*Une illustration : Michel est un garçon autiste de 13 ans, pour qui l'apprentissage de la natation a été très difficile et source de beaucoup d'angoisse. Après plusieurs années, il nage s'il a complètement pied. Depuis plusieurs semaines, il tourne autour du grand bassin. L'enseignant apporte une ceinture et après un échange assez long :*

*L'enseignant : - « Si tu prends la ceinture, tu ne peux pas couler »*

*Michel : - « Tu me promets »*

*L'enseignant : -« Oui, tu verras, c'est sûr. Tu ne couleras pas ».*

*Michel prend alors la ceinture à la main, saute dans l'eau et ... coule immédiatement, buvant la tasse sans modération.*

*Pour l'enseignant « prendre la ceinture » signifiait implicitement « attacher la ceinture autour de la taille », pour Michel « prendre la ceinture » signifiait simplement « prendre la ceinture » !*

- Reformuler une même consigne avec des mots différents peut apparaître à l'enfant comme une consigne différente qui va se juxtaposer à la précédente. Cela devient alors une difficulté supplémentaire pour l'élève.
- Ne pas donner de consignes par vagues, mais les séquencer au fur et à mesure que l'élève exécute la tâche.
- Laisser un temps de latence de quelques secondes après l'énoncée de la consigne pour donner le temps à l'élève de l'intégrer avant de pouvoir l'exécuter.

#### **4°) - Limiter les sources de distraction**

- Installer l'élève de préférence le plus près possible des sources d'information (tableau) et le plus éloigné possible des sources de distraction (fenêtre,...).
- Débarrasser le plan de travail de tout ce qui n'est pas utile pour réaliser la tâche.
- Limiter l'affichage de classe à ce qui est nécessaire (supports pédagogiques, éléments de valorisation, etc.) et veiller à ce qu'il soit simple, sobre, structuré, « rangé » et facilement lisible.
- Privilégier les supports sobres et épurés qui mettent l'essentiel en valeur et ne comportent pas trop de stimulations (manuels, fiches de travail, matériel de manipulation, etc.).

## 5°) - Utiliser des supports visuels

La plupart des personnes présentant des TED, dont les autistes, sont des « penseurs visuels » pour qui le support de l'image est souvent plus efficace que les mots.

- Un emploi du temps visuel (à la semaine, à la journée ou à la demi-journée) composé de photos numériques légendées, chacune représentant une activité ou un lieu, disposées dans l'ordre chronologique prévu. A l'aide d'un curseur ou d'une gommette amovible, l'élève peut suivre le déroulement de la journée, et mieux se repérer sur ce qui a été fait, ce qui se déroule et ce qui suivra. Les transitions importantes (changement de lieu, intervention d'un autre adulte que l'enseignant(e), temps de repas, heure de départ, ...) peuvent être particulièrement anticipées quand elles génèrent une instabilité particulière.

- Cet outil peut aussi aider à mieux gérer la frustration. Par exemple, un élève veut aller à l'ordinateur alors que c'est le moment de l'écriture. Si on lui répond « plus tard » ou « dans une demi-heure », cela risque de ne rien évoquer pour lui et il le vivra comme un refus et risque de réagir négativement. Si on lui montre, sur son planning, que l'activité sur ordinateur pourra se dérouler après l'écriture et après la récréation et qu'on colle une gommette dessus pour bien l'identifier, il pourra parfois mieux différer son désir car le « après » sera visualisé, aura davantage de sens et sera mieux compris, sinon mieux accepté.

- Le support visuel est également très utile pour les consignes ritualisées (exercices ritualisés, rangement du matériel, préparation pour aller à la piscine ou au gymnase, etc.) et/ou pour des actions qui se répètent fréquemment (copier, surligner, lire, colorier, etc.). On peut illustrer les consignes par des pictogrammes ou des photos numériques et les positionner dans l'ordre d'exécution à la manière d'un protocole que l'élève suit et coche (ou colle une gommette, ou retourne, ...) dès qu'une étape est réalisée. Cela favorise son autonomie davantage que la surveillance et la stimulation physique d'un adulte et guide sa concentration. Il peut savoir à tout moment où il en est et ce qu'il lui reste à faire. De manière générale, le « protocole visualisé » est un étayage efficace pour ces élèves, il a l'avantage de « libérer » un peu l'enseignant et de contribuer à l'autonomie de l'élève. C'est aussi très efficace pour bien d'autres élèves !

- On peut construire au fil de l'année une mémoire visuelle des acquis qui, pour ces élèves, réactive plus efficacement les connaissances qu'un texte écrit. Cela peut prendre la forme de recueil de petites affiches où la part de texte est très réduite.

- S'il y a beaucoup d'intervenants pour cet élève (ce qu'il est préférable d'éviter) on peut réaliser un « trombinoscope » avec la photo de l'intervenant et une légende (texte, pictogramme, photo d'activité représentative).

- De manière générale, à chaque fois que l'enseignant peut s'appuyer sur un support visuel simple, c'est une facilitation pour l'élève présentant des TED.

## 6°) - Structurer et ritualiser

Le cadre structure, l'imprévu et la nouveauté génèrent de l'inquiétude ou de l'angoisse, les rituels rassurent. Ces trois affirmations peuvent résumer un parti pris pédagogique avec ces enfants.

Le cadre. Les activités informelles, les situations où l'élève doit choisir, les moments de flottement ou les temps collectifs verbaux qui durent sont une source d'instabilité, d'inquiétude et de déconcentration. La permanence du cadre et des intervenants, le respect des horaires, la répétition des activités et des situations sont des éléments structurants.

Les rituels rassurent et sont souvent nécessaires pour que l'élève ait un minimum de disponibilité lors des temps d'accueil, de départ, de transitions, pour commencer et terminer certaines activités. La ritualisation du temps est aussi un élément structurant.

L'imprévu fait partie de la vie et il ne s'agit pas d'enfermer ces enfants dans une bulle où tout serait verrouillé et programmé. Cela n'est pas possible, et sans doute pas souhaitable. L'objectif est de réduire les imprévus pour amener les élèves à être en confiance, sans redouter en permanence l'après ou la fin d'une activité.

Se confronter à la nouveauté est bien sûr une nécessité pour progresser. En revanche, toute situation nouvelle doit être préparée, anticipée bien davantage qu'avec des élèves « ordinaires ». Si l'on travaille sur une notion nouvelle, un support nouveau, un thème inconnu, ces élèves ont besoin d'un temps spécifique de **familiarisation** avant de retrouver une relative disponibilité pour apprendre.

## 7°) - S'appuyer sur les atouts et les intérêts de l'élève

Les élèves présentant des TED ont souvent des pics de compétences, qu'ils n'utilisent pas toujours à bon escient mais qui sont réels. Ces pics sont souvent liés à des centres d'intérêt très circonscrits et qui apparaissent souvent comme des « manies » ou des « idées fixes ».

Grâce à l'observation de l'élève et aux échanges avec sa famille, l'enseignant pourra lister par écrit ce que l'enfant sait faire, ce qu'il aime faire et ses principaux centres d'intérêts, afin de s'appuyer dessus comme leviers, points d'appuis ou motivation pour construire des apprentissages.

Un projet fondé sur les atouts de l'élève qui vise à les développer, à les transposer, à les socialiser est plus dynamique et plus entraînant qu'un projet qui part des difficultés et des manques qu'il faudrait surmonter ou combler.

Dans le premier cas, on ouvre des possibles, dans le second, on en ferme, ce qui rend plus difficile l'élaboration du projet.

Cela est également vrai pour les Equipes de Suivi de Scolarisation (ESS) où il est important de commencer par rappeler les atouts qui pourront être autant de points d'appuis pour nourrir le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

De plus, il est bienvenu pour la famille d'entendre que leur enfant ne se réduit pas à ses incapacités.

### **8°) - Mettre en place si nécessaire une modalité de communication non verbale**

Face à un élève qui ne parle pas, ou qui n'arrive pas à verbaliser de manière compréhensible ce qu'il veut exprimer, il est nécessaire de mettre en place une modalité de substitution pour qu'il puisse quand même communiquer.

Il ne s'agit pas de demander à l'école de se former exhaustivement à des outils élaborés comme le PECS (Picture Exchange System) ou le Makaton, mais certaines démarches qui fondent ces outils peuvent être des aides précieuses pour l'enseignant. **9°) – Réguler, mais respecter, les gestes ou les discours parasites**

L'enfant présentant des troubles envahissants du développement peut avoir des gestes parasites (balancements, jeux avec les cheveux, avec les mains, etc.) ou des discours répétitifs, perturbants pour le groupe classe.

Bien sûr, il n'y a pas une attitude unique valable pour toutes les situations et avec tous les élèves autistes. Néanmoins, l'expérience permet de mettre en avant une attitude qui s'avère souvent positive en classe avec des élèves présentant des TED.

- Respecter. D'abord ne pas connoter trop négativement ces comportements parasites « arrête de faire ça, c'est nul », « quand tu fais ça, on dirait un bébé », etc.

On ne cherchera pas non plus à les interdire (l'élève est-il en capacité de ne pas produire ces comportements ?), ni encore moins à les punir.

Cet élève s'est étayé comme il a pu, avec son handicap, et ces manifestations, certes dérangeantes, font peut-être partie de son étayage.

L'adulte s'interdira bien sûr aussi de ridiculiser les comportements de l'élève, notamment en les reproduisant en miroir ou en tolérant que d'autres élèves le fassent.

- Réguler. Ces manifestations qui parasitent souvent l'apprentissage de l'élève et perturbent celui de ses camarades doivent être régulées et canalisées autant qu'il est possible.

Le contrat passé avec l'élève peut donner des effets positifs. On explique à l'élève que ces manifestations (en se limitant à celles qui parasitent le plus) ne peuvent être acceptées en classe parce qu'elles sont trop dérangeantes.

Dans certaines situations, on arrive à amener l'élève à en réduire les effets (par exemple bruits de gorge plutôt que cris, balancement de la tête plutôt que de tout le corps) jusqu'à les rendre acceptables.

Dans d'autres situations, on négociera des moments ou des lieux où ces manifestations sont tolérées à l'exclusion des autres moments ou des autres lieux.

Par exemple, après une activité exigeante, l'élève saura qu'il peut se balancer, un court moment, jusqu'à l'activité suivante. Dans ce cas, l'utilisation d'un minuteur peut être utile.

Autre exemple, si un élève ne peut réfréner une manifestation parasite « non autorisée » pendant un temps d'apprentissage, il pourra se mettre un peu à l'écart dans un coin de la classe convenu à l'avance pour ne pas gêner le reste de la classe.

Ces pratiques réalistes réduisent souvent les effets perturbateurs de ces manifestations, voire les manifestations elles-mêmes. Elles sont respectueuses de l'élève, sans pour autant se résigner et lui donnent un cadre explicite qui canalise et structure.

De plus, elles conditionnent la tolérance de certains comportements à des situations collectives, ce qui est un pas important vers plus de socialisation.

**10°) – Enseigner les « habiletés sociales »** c'est-à-dire les comportements qui permettent des relations sociales acceptables.

On prête parfois à l'élève des compétences qu'il n'est pas toujours en capacité de mobiliser.

Il est, par exemple, souvent utile d'enseigner systématiquement à ces élèves (mais aussi à beaucoup d'autres) comment se joindre à un groupe déjà structuré autour d'une activité. S'immiscer brusquement dans une partie de ballon ou intercepter le ballon et s'en aller avec, n'est sans doute pas la meilleure solution pour être accepté dans le jeu. L'élève agit-il vraiment ainsi en connaissance de cause pour provoquer ou est-ce de la maladresse ou de la « malhabileté sociale » ?

On peut lui apprendre explicitement comment s'y prendre pour obtenir un résultat plus conforme à ses attentes. Il en va peut-être de même pour apprendre à manifester de manière acceptable son désaccord avec un camarade ou avec un adulte, et pour apprendre comment faire quand on veut ce qu'un autre utilise. Autant de comportements qui peuvent paraître « naturels » mais qui pourraient être bien améliorés grâce à un apprentissage explicite.

En verbalisant ces « habiletés », on aidera ces élèves à construire des démarches pour adopter des comportements un peu moins impulsifs, plus socialisés et plus efficaces.