Préfaces

Nos missions d'universitaires sont multiples et très variées. S'y côtoient les plus insignifiantes, voire inintéressantes, et les plus enthousiasmantes, passionnantes et chargées d'enjeu. Parmi cet ensemble de missions, mais aussi de responsabilités, trône en bonne place le « guidage » des étudiants sur un chemin parfois difficile qui les conduit vers la construction ou l'amélioration de leurs compétences. Ce chemin est parsemé d'activités diverses au rang desquelles s'inscrivent les activités de production de documents qui, malheureusement, en dehors de fournir des éléments tangibles d'une compétence acquise, ne servent que très rarement d'autres desseins. Je suis tout particulièrement attaché à l'idée que chaque fois que possible, et sans se soustraire à sa finalité évaluative, une activité, notamment de production de documents, doit pouvoir comporter une utilité sociale minimale. Voilà comment, missionné pour guider Lydie Laurent vers la production d'un document ponctuant l'aboutissement d'une formation universitaire avancée, je lui ai proposé d'utiliser son énergie et surtout sa grande compétence, à rédiger un ouvrage dont la finalité serait d'aider ses destinataires à faire face à des situations scolaires que l'on sait parfois très problématiques. Je lui proposais donc qu'elle aussi soit significativement utile socialement puisqu'elle en avait les moyens. Sans la moindre hésitation Lydie a dit « banco ». Je me suis donc retrouvé dans le cadre d'une mission enthousiasmante, passionnante…

C'est alors qu'a commencé un travail quasi collaboratif (c'est Lydie qui a presque tout fait) entre elle et moi, mais sur la base de son immense investissement dans l'élaboration des contenus rassemblés aujourd'hui dans ce très bon livre. Lydie avance vite, elle avance avec une énorme efficacité, ses standards sont élevés. Je me suis senti parfaitement à l'aise dans ce rôle de guide, j'ai même goûté ce rôle et j'ai aussi beaucoup appris. Merci Lydie. Par ailleurs, il faut dire qu'aujourd'hui les meilleures avancées se font grâce à la synergie de compétences de bon niveau empruntées à des secteurs complémentaires. Lydie a su solliciter les personnes compétentes pour l'aider dans sa tâche. Mais Lydie, à elle seule, en puisant dans son expérience longue pour une femme encore très jeune, cumule déjà une multiplicité d'expertises. Initialement professeure de physique-chimie elle se forme méticuleusement pour devenir enseignante spécialisée. Elle épluche les méthodes, et pas uniquement dans le contexte scolaire, elle les compare, les teste… Elle se spécialise ainsi dans le soutien scolaire pour les enfants présentant des troubles de l'apprentissage. Elle s'attache à former les autres professionnels, elle fait des conférences. C'est donc aussi une actrice éclairée et assidue du terrain. Mais Lydie c'est aussi la maman d'Aymeric, diagnostiqué autiste alors qu'il avait 3 ans. Et pour lui, Lydie a beaucoup appris, elle a beaucoup agi, tirant de ses expériences ce qu'elle nous propose de partager aujourd'hui. Puisque vous me lisez je peux vous féliciter d'avoir choisi d'entrer dans ce livre.

« D'UNE CLASSE A L' AUTRE », Identifier les gestes professionnels qui favorisent l'école inclusive » est un document dans lequel sont identifiées les difficultés, il les décrit et indique à quoi elles peuvent être dues. On y trouve des explications, des fiches, des exemples de nature à fournir des atouts pour réduire les problèmes, les faire disparaître dans le meilleur des cas, et aussi pour les prévenir. Il faut tout particulièrement souligner que le contenu de ce livre n'est pas la simple expression de ce que pense Lydie, c'est à dire un livre d'opinion de plus qui viendrait grossir des étagères déjà trop pleines. Cet ouvrage, ce guide, est fondé sur les connaissances et les conduites à tenir produites et validées par les recherches scientifiques internationales d'aujourd'hui. Ces ressources scientifiques vont certes évoluer, mais le présent ouvrage est au plus près de ce que l'on sait aujourd'hui, ce qui en fait un outil envers lequel on peut avoir une totale

www.autismediffusion.com

Listes des fiches

Fiche 1 : Connaître le niveau du développement du langage de l'enfant tant au niveau expressif que compréhensif....27
Fiche 2 : Utiliser un système alternatif de communication....28
Fiche 3 : Rendre les consignes compréhensibles....31
Fiche 4 : Mettre en place une communication fonctionnelle en cas de comportement problème....32
Fiche 5 : Rendre les documents scolaires lisibles....33
Fiche 6 : Créer le lien entre l'élève et l'enseignant : « le pairing »....36
Fiche 7 : Lâcher le doudou ou accepter d'être touché....38
Fiche 8 : Réponse au prénom....39
Fiche 9 : Compétences de vie sociale....39
Fiche 10 : Apprendre les émotions....42
Fiche 11 : Apprendre à faire attention aux autres....44
Fiche 12 : Favoriser la socialisation avec les pairs....45
Fiche 13 : Elaborer et utiliser des scénarios sociaux....48
Fiche 14 : Groupe Entraînements aux Habilités Sociales (EHS), cours de théâtre....50
Fiche 15 : Autonomie....51
Fiche 16 : Expliquer l'implicite....53
Fiche 17 : Gérer les stéréotypies....55
Fiche 18 : Structurer le temps....56
Fiche 19 : Structurer l'espace....58
Fiche 20 : Favoriser la prise d'initiative....60
Fiche 21 : Favoriser la flexibilité....61
Fiche 22 : Variété des consignes....62
Fiche 23 : Le priming....62
Fiche 24 : Apprentissage sans erreur....70
Fiche 25 : Guidances et estompages....72
Fiche 26 : Leçon en trois temps et ses variantes....75
Fiche 27 : Correction d'erreur....76
Fiche 28 : Mise en paire pour acquérir du vocabulaire et dictée muette pour mémoriser l'orthographe des mots....78
Fiche 29 : Nomenclatures....79
Fiche 30 : Cartes heuristiques....80
Fiche 31 : Réagir face à la perte d'attention....82
Fiche 32 : Fiche méthode....83
Fiche 33 : Utiliser des QCM....84
Fiche 34 : Soliloque....84
Fiche 35 : Contrôler l'inhibition : Stop, listen and go....85
Fiche 36 : Feedback (rétroaction) de performance....85
Fiche 37 : Gérer le temps d'apprentissage en se basant sur des données scientifiques....86

www.autismediffusion.com

Fiche 38 : Chaînage (avant, arrière, total)....87
Fiche 39 : Façonnage....89
Fiche 40 : Imitation....89
Fiche 41 : Modeling ou apprendre à considérer ses pairs comme modèle....90
Fiche 42 : Favoriser la mémorisation....90
Fiche 43 : Imaginer....91
Fiche 44 : Vision globale du cours....92
Fiche 45 : Fluence....92
Fiche 46 : Equilibre entre les activités maîtrisées et celles en émergence....95
Fiche 47 : Favoriser le choix....95
Fiche 48 : Favoriser des moments de pure liberté....96
Fiche 49 : L'autogestion....97
Fiche 50 : La gestion des renforçateurs....99
Fiche 51 : Besoin d'affiliation interpersonnelle et de soutien social....102
Fiche 52 : Fiche pour réaliser une description précise du comportement défi....104
Fiche 53 : Quelques précisions au niveau des conséquences à maîtriser pour éviter l'apparition de comportement défi....106
Fiche 54 : Contrôle de l'instruction pour les élèves «débutants»....108
Fiche 55 : Contrat de comportement....109
Fiche 56 : Quelques adaptations possibles en classe pour atténuer les désagréments sensoriels....111
Fiche 57 : Quelques adaptations possibles en classe pour compenser les difficultés au niveau de la motricité fine....113
Fiche 58 : Contingences scolaires....115

AFD
www.autismediffusion.com

I.
Scolarisation des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme

Commençons par une petite rétrospective historique de la scolarisation des enfants avec autisme en France, puis penchons-nous quelques instants sur le concept de l'école inclusive pour mesurer le chemin parcouru et celui qui reste à faire.

1. Résumé de la scolarisation des enfants en France

L'enjeu de la scolarisation est mis en évidence par Marcel Nuss *« La capacité à être autonome dépend entre autres, du parcours scolaire de chacun d'entre nous. En ce qui concerne les élèves autrement capables, de la réussite de ce parcours découlera la réussite d'une existence citoyenne et responsable »* (Nuss, 2007, cité par Philip, 2010).
Depuis plus de 30 ans, la scolarisation des enfants avec autisme évolue.

a. Années 80, pas de scolarisation et priorité au soin

A cette époque, les enfants avec autisme n'étaient pas scolarisés, la priorité était donnée aux soins. L'autisme était assimilé à une psychose. En France, un certain nombre de personnes les considéraient comme des enfants ordinaires, empêchés d'apprendre par des angoisses massives. Les enfants avec autisme étaient donc placés en hôpital de jour où l'émergence du désir était attendue.

C'est dans le contexte de la loi de 1975 et à partir des deux circulaires sur l'intégration de 1982 et 1983 que l'on a commencé à se préoccuper de l'éducation et de l'intégration des enfants en situation de handicap (on ne parle pas encore de scolarisation). Les premiers projets ont été élaborés pour des enfants porteurs de trisomie 21.

En 1985 la première CLIS (Classe d'Intégration Scolaire, devenue aujourd'hui Unité Localisée d'Inclusion Primaire) Autisme ouvre et est évaluée par l'université à la demande de l'Education nationale.

Les principales questions de cette étude étaient les suivantes :
- Ne perturbe-t-on pas un enfant avec autisme en le scolarisant ?
- Quelle incidence peut avoir ce type de CLIS sur les autres élèves ? (peur de la contagion) ?
- Le tutorat a-t-il un effet bénéfique ?

Le rapport fut positif et permit le développement de ce type de classes spécialisées dans certaines régions de France : effectif de 5 élèves accompagnés par 2, voire 3 adultes, tutorat par des élèves volontaires, utilisation du TEACCH (Traitement et éducation des enfants autistiques et souffrant de troubles apparentés de la communication). En 1995, elles étaient au nombre de 30.

www.autismediffusion.com

b. Années 90 : du soin à l'éducation *(loi 1975 et 1989)*, l'émergence de la scolarisation.

Depuis les années 90, l'autisme est considéré comme un trouble neuro-développemental. Les enfants avec autisme sont considérés comme des enfants différents qui présentent un développement déviant par rapport à la norme.

A partir de 1991, les CLIS alors nommées Classes d'Intégration Scolaire 1 (handicap mental) hétérogènes accueillant un nombre plus important d'élèves se développent avec un encadrement moindre. Cependant les structures d'accompagnement (les SESSAD Service d'Education et de Soins Spécialisés à Domicile) sont prévues pour soutenir ces classes. Cette généralisation de fonctionnement en CLIS est défavorable aux enfants les plus touchés du spectre de l'autisme et en même temps permet à des enfants avec autisme moins touchés de fréquenter d'autres enfants avec des difficultés différentes, mais très peu d'enfants dits ordinaires.
Dans le même temps, des sections « Autisme » sont mises en place dans quelques IME (Institut Médico Educatif).

En 1992, le projet EDUCAUTISME qui a pour but de promouvoir la nouvelle conception de l'autisme et l'approche éducative est lancé. Dans ce cadre, le CNEFEI (Centre National d'Etude et de Formation pour l'Enfance Inadaptée) propose une formation spécialisée option D spécifique autisme de 1995 à 2005. Des CLIS spécifiques autisme continuent néanmoins d'ouvrir avec des moyens renforcés. On en compte, en 2003, une cinquantaine en France entre le public et le privé.

En 1995, sur le même principe que les CLIS de type 1, des UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) sont créées en collège.

En 1998, les premières scolarisations accompagnées en milieu ordinaire se mettent en place.

c. Années 2000 : de l'éducation à la scolarisation

Après la condamnation de la France, par le Conseil de l'Europe pour discrimination à l'égard des personnes autistes, défaut d'éducation, de scolarisation, d'accès à la formation professionnelle et la promulgation de la loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la scolarisation dans des classes ordinaires des enfants porteurs de handicap devient un objectif prioritaire. Ce sont les auxiliaires de vie scolaire (AVS, aujourd'hui AESH Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap) qui vont permettre le développement de cet objectif. Au début, ils sont recrutés et formés par des associations de parents.

De plus, la découverte, par le grand public en France, de l'autisme de haut niveau et du syndrome d'Asperger amène un changement de regard sur l'autisme.

En juin 2003, l'Education nationale récupère la gestion du dispositif AVS mais en même temps leur formation devient généraliste et n'est plus spécifique à un handicap précis, ce qui pénalise les enfants les plus fragiles ayant besoin d'un accompagnement pointu.

« Encore une fois, l'Education nationale montre qu'elle n'aime pas que l'on prenne en compte la spécificité d'un handicap, surtout dans le champ du handicap mental. Si elle est obligée de l'admettre pour les handicaps « rares » (sensoriels ou moteurs), elle le refuse pour le handicap mental. L'admettre dans ce contexte, compte tenu du nombre important d'enfants et d'adolescents concernés, aurait pour conséquence le déploiement de moyens très importants pour scolariser et intégrer. Alors, elle juge qu'il vaut

www.autismediffusion.com

mieux « mêler » les pathologies et ne pas donner de formations trop pointues aux accompagnants, désormais appelés assistants d'éducation ». (Philip, 2010)

Par ailleurs, les associations de parents continuent de réclamer la professionnalisation des AVSi (Auxiliaire de Vie Scolaire Individuel). De plus, une majorité d'enseignants qui accueillent dans leur classe des enfants avec un handicap souhaitent être informés et formés de façon précise afin de pouvoir leur apporter une aide pertinente et efficace.

Cependant, les enfants plus sévèrement atteints restent les laissés pour compte et sont toujours exclus de l'école. Le principe qui veut que plus le handicap est important, plus l'éducatif doit prendre le dessus sur la scolarisation, perdure. Ces enfants se retrouvent ainsi sur-handicapés par le non accès aux apprentissages scolaires et à une culture commune partagée avec les pairs de leur génération.

Pour favoriser l'accès à l'école des enfants avec autisme, l'INSHEA (Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés) ouvre à nouveau à la rentrée 2010 une formation spécifique option D autisme.

Petit à petit, les enfants avec autisme entrent à l'école, mais il reste encore du chemin à parcourir avant que toutes les écoles de France soient réellement inclusives.

2. Définition de l'école inclusive

L'école est un lieu d'enseignement collectif utilisé par les sociétés humaines pour transmettre le patrimoine de l'humanité aux nouvelles générations. Cependant, un certain nombre d'enfants sont privés de l'accès à l'école, notamment ceux qui sont touchés par des situations de handicap. Selon le premier rapport mondial sur ce sujet qui a été rendu public à New York le 9 juin 2011, plus d'un tiers des habitants de la planète se trouvent touchés de façon directe ou indirecte par des situations de handicap.

« Peu de pays ont mis en œuvre des dispositifs ajustés à leurs besoins spécifiques : manque de services de santé et de réadaptation, inaccessibilité des structures de la petite enfance, de l'Ecole et des lieux professionnels ou culturels, des moyens de transport, des technologies de la communication... » (Gardou, 2012).

Le concept de l'école inclusive est né de la volonté des sociétés actuelles de faire face à cette injustice. D'autant plus que ces sociétés ont pris conscience que les situations de handicap ne sont pas le fait exclusif d'atteinte organique mais aussi de la façon dont la société atténue ces difficultés. *« Les caractéristiques individuelles comme les caractéristiques environnementales sont toutes susceptibles de varier pour produire une diminution de situations de handicap »* (Fougeyrollas, 1990).

La déclaration de Salamanque (1994) qui fait suite à la convention internationale pour les droits de l'enfant (1989) et à la déclaration mondiale sur l'éducation pour tous (1990) marque cette volonté. *« Les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centre sur l'enfant, capable de répondre a ces besoins. »*

Ce concept d'école inclusive s'oppose à l'exclusion qui propose une scolarisation dans des lieux extérieurs à l'école ordinaire et qui, de plus, s'organise souvent sous forme de ségrégation en regroupant des enfants portant les mêmes stigmates. Il est aussi à opposer à la notion d'intégration à l'école ordinaire qui demande à tous les enfants de se conformer à des normes précises et de s'adapter aux style et méthodes des enseignants qu'ils rencontrent.

www.autismediffusion.com

De plus, une école inclusive ne saurait se satisfaire de l'inscription administrative des élèves, de leur accueil physique sans avoir l'ambition de leur donner accès aux apprentissages scolaires en leur assurant un support affectif social de qualité. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République permet des avancées dans ce sens : *« Le service public de l'éducation veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. … Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. »*

3. Qu'en est-il de la scolarisation aujourd'hui ?

Aujourd'hui, en 2016, l'offre de scolarisation pour les enfants et adolescents avec autisme se diversifie et se spécialise pour les élèves les plus en difficulté.

- Scolarisation en classe ordinaire avec ou sans le soutien d'un Accompagnant d'Elève en Situation de Handicap (AESH, précédemment AVS i, m, co Auxiliaire de Vie Scolaire individuel, collectif, mutualisé), avec ou sans le soutien d'un SESSAD spécifique ou non spécifique, avec ou sans le soutien de professionnels libéraux.
- Scolarisation en ULIS (Unité Localisée d'Inclusion Scolaire) spécifique ou non spécifique (primaire, collège et lycée).
- Scolarisation en UE maternelle (Unité d'Enseignement cogérée par l'Education nationale et le secteur Médico Social).
- Scolarisation en IME ou IMPro (SIPFPro Service d'Initiation et de Première Formation Professionnelle).
- Scolarisation en centre expérimental.
- Scolarisation par le CNED (Centre National d'Etude à Distance).

Le terme intégration est remplacé par le terme inclusion pour mettre l'accent sur le fait que les enfants participent à la vie collective et citoyenne de notre société non pour être « normalisés » mais pour être acceptés avec leurs différences, sources de difficultés mais aussi parfois de richesses. De plus, ce changement de terme révèle la nécessité d'évoluer pour l'école. Elle doit s'adapter à tous les enfants et faire la preuve qu'elle peut scolariser tous les enfants.

« Dans la logique intégrative, les adaptations ne concernent que les élèves différents alors que pour l'école inclusive, l'adaptation est un principe pédagogique général, permettant à tous les enfants, par nature différents, d'apprendre au mieux de leurs possibilités. Ainsi, l'enfant handicapé n'est pas « inclus» c'est l'école qui est inclusive. » (Thomazet, 2008)

En septembre 2010, les UPI deviennent les ULIS. L'intitulé des ULIS met en évidence une évolution importante pour les enfants avec autisme. En effet, la nouvelle classification des ULIS intègre les TED, troubles envahissants du développement (dont l'autisme), reconnaissant ainsi les besoins éducatifs, thérapeutiques et pédagogiques particuliers de ces élèves.

En septembre 2015, les CLIS deviennent des ULIS primaires. Ce changement met en évidence le souhait que les élèves avec handicap soient d'abord scolarisés avec leurs pairs. Dans ce cas, ils ne rejoignent l'unité que pour palier leurs difficultés les plus importantes.

Cependant, pour mesurer les réelles avancées dans ce domaine, le temps de scolarisation des enfants ou adolescents avec autisme par rapport à des enfants ordinaires est à observer. En effet, peut-on considérer qu'un enfant est réellement scolarisé s'il ne bénéficie que de 2 ou 3 heures d'école par semaine ? De même peut-on considérer qu'être inscrit dans un établissement scolaire signifie être scolarisé en France ? Il est aussi à préciser que l'arrêt de la suprématie du soin ne signifie pas son exclusion. Mais aujourd'hui, les soins sont mis en place dans un objectif d'accompagnement, d'où le développement en France des

www.autismediffusion.com

scolarisations qui se rapprochent du temps complet pour les enfants TSA.

L'analyse des statistiques dans le domaine des TSA en France est difficile : d'une part, du fait du problème de diagnostic tardif ou erroné et, d'autre part, parce qu'il n'y a pas encore d'études statistiques dans ce domaine en France. Ce dernier point est révélateur, la France prend tout doucement conscience du problème de l'autisme mais, n'ayant pas de statistiques, elle ne peut évaluer correctement les besoins et mettre en place les dispositifs d'aides adaptées. D'ailleurs, le CNE (Conseil National d'Ethique) se base sur les statistiques internationales pour effectuer ses rapports.

A l'heure d'aujourd'hui, l'UNICEF considère que seulement 30% des enfants avec autisme ont accès à une scolarisation en milieu ordinaire en France.

Les avancées sont réelles mais beaucoup trop lentes pour les personnes concernées par ces difficultés. Les éléments fournis par la recherche scientifique soutiennent-ils cette volonté des sociétés actuelles de faire évoluer leurs écoles ?

4. Eléments de la recherche en faveur de l'inclusion des élèves avec autisme

Tout d'abord, *« l''inclusion des enfants avec autisme est possible et leur apporte des gains immédiats »* (Russo et Koegel, 1977, cité par Koegel, 2012 p 145). *« Avec un minimum d'effort, l'enfant avec autisme peut apprendre de nouvelles tâches en observant les individus autour de lui* (Egel, Richman et Koegel, 1981) *et des comportements typiques* (Bijou, Baer, 1966, Bandura, 1969). (cité par Koegel, 2012, p141)
Par exemple, *« Le discours des enfants avec autisme devient plus vite intelligible si l'intervention se fait dans un milieu naturel »* (Koegel et al, 1998). A l'inverse *« les enfants autistes qui apprennent dans un environnement ségrégatif, en un pour un ou en petit groupe, présentent moins de généralisation »* (Koegel, Rincover, 1974, Russo, Koegel 1977), (cité par Koegel, 2012, p140)

De plus, beaucoup de parents d'enfants avec autisme craignent que leurs enfants fassent des apprentissages non adaptés en étant placés dans des établissements regroupant les enfants en grandes difficultés comme par exemple de nouvelles stéréotypies copiées sur leurs pairs. La recherche leur donne raison :
« L'absence de bons modèles entraîne des apprentissages atypiques chez les enfants avec autisme » (Varni, Lovas, Koegel et Everett, 1979, cité par koegel, 2012, p141)

Les bénéfices s'étendent à la famille.

« Le support de la communauté diminue le stress des familles » (Bouna, Schweitze, 1990, Bristol, Schopler 1983, Holroyd, Arthur, 1976). *« Enseigner les activités dans un environnement naturel (le contraire d'un espace spécialisé et ségrégatif) diminue le stress de la famille et des enfants et augmente leur bien-être »* (Koegel et al, 1996, Schreibman et al, 1991, cité par Koegel, 2012, p141)

Les résultats de la recherche sont aussi rassurants par rapport aux apprentissages scolaires des autres élèves. A partir du moment où un système de soutien efficace est mis en place pour aider l'enseignant, le bon déroulement des activités pédagogiques n'est pas perturbé et les résultats de l'ensemble des élèves peuvent même être améliorés (Anderson, 1992, Demeris et al, 2007, Ghandi 2007, Rouse, Florian, 2006, Cole et al. 2004, Unterleitner, 1990). *« Le développement des enfants ordinaires semble meilleur quand un enfant qui présente un handicap est inclus dans leur classe. Ceci serait dû à une meilleure formation de l'enseignant au niveau de la motivation des élèves et des stratégies d'enseignements »* (Anderson,

www.autismediffusion.com

1992, cité par Sermier, 2012 et Koegel, 2012, p148).

Enfin, l'école inclusive peut préserver le potentiel de développement de chaque enfant. En effet,
« Lorsque que l'on fait le choix de créer des structures dites adaptées aux difficultés ou aux handicaps et lorsqu'on décide d'y intégrer une personne présentant les caractéristiques déterminées, on catégorise en fonction d'un diagnostic fait à un moment donné et jugé prédictif pour l'avenir. Ce faisant, on limite, pour demain, les possibilités d'évolution puisque l'environnement est adapté aux difficultés d'aujourd'hui, qu'elles soient cognitives, émotionnelles, comportementales, psychiques ou physiques ; on voit ainsi des personnes qui, après placement, régressent et perdent une part de leur autonomie, parce que l'environnement dans lequel elles sont placées leur donne un bien-être qui ne les pousse pas à se dépasser. »
(Cardinet, 2009, p84)

Les questions essentielles à l'heure d'aujourd'hui sont celles qui portent sur les conditions nécessaires à l'existence de l'école inclusive.

5. Conditions nécessaires

a. Travailler en partenariat

Un système efficace de soutien accordé aux professeurs « ordinaires » est indispensable à l'existence de l'école inclusive. Ce soutien prend naissance grâce au travail en partenariat mis en place autour et avec l'enfant. Il nécessite la reconnaissance des forces et des compétences de chacun.
- Les professeurs sont les spécialistes de leur matière.
- Les spécialistes qui encadrent l'enfant sont les spécialistes de l'autisme. Ils interviennent dans les lieux de vie ordinaire des enfants.
- Les parents sont les spécialistes de leur enfant.
- L'enfant est au cœur de son projet scolaire dont il est l'acteur principal.

« L'école inclusive se donne comme mission d'assurer le plein développement du potentiel de chacun de ses élèves. Pour ce faire, l'école mise sur chacun des acteurs proximaux qui gravitent entre ses murs et sur les acteurs distaux qui y sont les bienvenus. Dans cette école, l'expression « plein potentiel » *ne se limite pas au potentiel scolaire, mais comprend aussi toutes les formes d'expressions de l'intellect. Ainsi, elle se caractérise par la capacité d'innover, de se remettre en question et par l'utilisation d'une panoplie de stratégies qui ne visent pas a faire disparaître la différence, mais bien a l'apprivoiser. Elle est dynamique et mise sur l'expertise de chacun de ses acteurs. L'école inclusive est tout le contraire d'une école statique ou toutes les règles de fonctionnement, les rôles et les registres de réussite sont immuables. L'école inclusive est aussi l'antithèse d'une école ou l'on tente de faire d'une personne ayant des défis particuliers une personne comme les autres. »* (Rousseau et al, 2010, p90)

b. Bonne information des autres élèves de la classe et de l'établissement scolaire

Expliquer les différences et les valoriser permet souvent une meilleure compréhension des élèves entre eux. A partir du moment où l'élève et sa famille ne s'y opposent pas, pour des motifs qui leur sont propres ou parce que l'enfant concerné accepte de « jouer la comédie » (Schovanec, 2012) pour cacher sa différence, une information des autres élèves peut être organisée. Elle est à adapter à chaque élève et à chaque contexte. De plus en plus d'ouvrages peuvent soutenir cette démarche. Le site canadien www.autisme.qc.ca en référence un certain nombre.
http://www.autisme.qc.ca/la-boite-a-outils/intervention-education/sensibilisation-a-lecole.html
http://www.epsilonalecole.com/93-film-de-sensibilisation-sur-lautisme

www.autismediffusion.com

http://www.autisme.qc.ca/assets/files/boite-outils/intervention-education/Guide_pour_enseignants.pdf

Les témoignages de personnes présentant de l'autisme soutiendront cette démarche :
« La plus grande souffrance ne m'apparaît pas être LA différence. Le plus difficile à vivre est l'incompréhension des autres. » (Harrison, s.d)
« L'autisme n'est pas quelque chose qu'une personne a, ou une «coquille» dans laquelle une personne est enfermée. Il n'y a pas d'enfant normal caché derrière l'autisme. L'autisme est une manière d'être. Il est envahissant; il teinte toute expérience, toute sensation, perception, pensée, émotion, tout aspect de la vie. Il n'est pas possible de séparer l'autisme de la personne... et si cela était possible, la personne qui vous resterait ne serait pas la même personne que celle du départ. »
(Sinclair, 1993).
« L'important n'est pas de vivre comme les autres mais avec les autres » (Tammet, 2007)

En étant acceptés avec leur particularité et leur singularité, les élèves peuvent dédramatiser le handicap, participer à des activités banales, diversifier et densifier leurs relations sociales.

L'école inclusive est aussi l'occasion d'apprendre à vivre ensemble en favorisant l'apprentissage de la différence, de la tolérance, de l'entraide, de la coopération, le dépassement des peurs et des stéréotypes, la prise de responsabilité et l'autonomie.

c. Concept d'élève à besoins éducatifs particuliers

L'école doit être capable de répondre aux besoins de chaque élève et de chaque groupe d'élèves qui partagent un moment ensemble. Le concept d'élève à besoins éducatifs particuliers est lié à cet objectif. Il est à distinguer de la définition du handicap inscrite dans la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances. L'Education nationale française l'élargit en intégrant d'autres catégories : élèves intellectuellement précoces, malades, en situation familiale ou sociale difficile, mineurs en milieu carcéral, élèves nouvellement arrivés en France, enfants du voyage... D'autres définitions basées sur les difficultés d'apprentissage par rapport à une norme plus ou moins floue existent : *« … ces personnes ….ont des besoins qui leur sont propres par rapport à la moyenne des personnes pour apprendre… »* (Gay, 2014) ; *« Un enfant est dans ce cas s'il a des difficultés pour apprendre qui sont significativement plus grandes que celles de la majorité des élèves de son âge... »* (Plaisance, 1999). Ces définitions portent sur les limites des élèves, plus que leurs potentiels, et ne correspondent pas dans ce sens au concept d'élèves à besoins éducatifs particuliers qui a été introduit en Angleterre, dans le rapport Warnocken en 1978 *« qui proposait d'abandonner le terme de handicap, connoté négativement et les catégories basées sur la déficience pour ne parler que de besoin éducatif particulier. »* (Thomazet, 2012)

Le concept d'élève à besoin éducatif particulier a deux avantages : celui de parler d'élèves et de leur potentiel et d'interroger les structures et les acteurs pour répondre à leurs besoins.

D'abord les besoins éducatifs particuliers sont plus larges que les besoins scolaires. De ce fait, l'école doit travailler en partenariat afin que des réponses éducatives adaptées soient trouvées et proposées à chaque enfant. De plus, il est important de se demander si les solutions proposées pour chaque besoin doivent être mises en œuvre hors des murs ou à l'intérieur de l'école. En effet, des interventions de spécialistes sont possibles dans la classe, dans une salle de l'école en petit groupe ou en individuel. Ce choix peut permettre d'éviter l'exclusion géographique momentanée, les transports incessants d'un lieu vers un autre.
On parle aussi d'élève. De ce fait, l'école doit s'interroger sur leurs besoins scolaires particuliers. Il existe de nombreux outils d'évaluation en fonction du type de difficultés rencontrées mais très peu d'entre eux ciblent les compétences scolaires telles qu'elles sont présentées dans les programmes officiels de l'Education Nationale.

www.autismediffusion.com

Ces évaluations devraient permettre de décrire précisément le développement scolaire de l'élève par rapport à sa classe et d'identifier :
- les différentes adaptations scolaires nécessaires,
- les concepts et procédures scolaires de base à apprendre,
- les activités pédagogiques à anticiper et à adapter du fait des lacunes,
- les aides aux devoirs nécessaires,
- les besoins éducatifs prioritaires pour l'école à transmettre aux équipes de soutien,
- mais aussi les forces de l'élève et son potentiel d'adaptation,
- les efforts qu'il aura à fournir pour rendre son projet scolaire réalisable.

L'école inclusive doit permettre à chacun de réussir un parcours scolaire ambitieux qui permet d'accéder à une vie digne d'être vécue, tout en permettant à chaque enfant de vivre avec ses pairs.

Ce qui est important, ce n'est pas que l'élève devienne comme les autres mais qu'il progresse.

d. Formations des enseignants

Enfin, l'évocation de besoins particuliers permet de mettre aussi en évidence :
- le besoin de soutien efficace des enseignants dans leurs classes,
- et les besoins de formations de tous les professionnels en relation avec l'enfant et des parents.

En tenir compte est nécessaire pour garantir des réponses adaptées à chaque élève en respectant leur diversité et en assurant le bon déroulement des activités pédagogiques pour l'ensemble des élèves.

L'ambition de ce livre est de référencer des stratégies pédagogiques efficaces pour des élèves avec autisme et de les rendre disponibles aux enseignants.

e. Code éthique et déontologique pour les enseignants

Si un diagnostic expliquant les difficultés d'un élève existe, il peut permettre de repérer plus efficacement les stratégies à mettre en œuvre pour soutenir la scolarité de l'élève. Dans ce cas, le diagnostic doit favoriser la prise en compte de la différence sans jugement négatif ni pronostic fataliste. Selon mon expérience, il est important de se rappeler qu'un diagnostic n'a pas valeur de pronostic et qu'il faut expérimenter avec rigueur scientifique et humanité et tenter d'aider un élève à progresser et ne jamais préjuger de l'avenir. Le diagnostic est là pour nous orienter vers les aides les plus adaptées.

L'Education Nationale n'a pas fixé de règles précises par rapport au secret médical ou au secret partagé si ce n'est un devoir de discrétion. Les informations ont donc parfois du mal à circuler. Un code de déontologie spécifique à l'école permettrait de répondre à cette problématique. Ce code de déontologie aiderait aussi les enseignants à faire face aux tensions et aux dilemmes qu'ils rencontrent lorsqu'ils doivent prendre en compte les besoins particuliers d'un ou plusieurs élèves et ceux du groupe classe. Un comité d'éthique permettrait ensuite d'ajuster les pratiques en fonction des situations réelles rencontrées. Ce type de code de déontologie existe déjà dans d'autres professions[1].

[1] *Le code de déontologie des professionnels de L'Analyse Appliquée du Comportement en France rédigé par APROA en 2012*

AFD
www.autismediffusion.com