

ENFANTS AUTISTES
À L'ÉCOLE PRIMAIRE
SAVOIRS SCOLAIRES
ET CODES SOCIAUX

Livret d'accompagnement

Christine Philip,
Maître de conférences honoraire
en sciences de l'éducation à l'INS HEA

Directeur de publication

Jean-Marc Merriaux

Directrice de l'édition transmédia et de la pédagogie

Michèle Briziou

Directeur artistique

Samuel Baluret

Rédaction

Christine Philip

Coordination éditoriale

Isabelle Sébert

Secrétariat d'édition

Mathilde Peyroche

Marylène Duteil

Mise en pages

Matthieu Daubigny

Conception graphique

DES SIGNES studio Muchir et Desclouds

ISBN : 978-2-96918-267-7

Réf : 941DVD20

© Réseau Canopé, 2015

[établissement public à caractère administratif]

Téléport 1 @ 4 - BP 80158

86961 Futuroscope Cedex

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L.122-4 et L.122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie [20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris] constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

4	Introduction
6	Le fonctionnement autistique ou une autre façon d'être au monde
17	Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire
27	La scolarisation au regard des textes législatifs et réglementaires
33	Préconisations et ressources pour enseigner en milieu ordinaire
43	Bibliographie
45	Ressources pour la scolarisation des enfants avec autisme

Ce livret, qui accompagne des documents filmés dans plusieurs contextes de scolarisation d'élèves avec autisme en milieu ordinaire, a pour objectif de les situer dans un cadre récent à la fois historique, mais aussi législatif et réglementaire, avant de proposer quelques préconisations s'appuyant sur une analyse transversale d'extraits de ces documents.

Ainsi, la première partie présente l'autisme d'une façon non conventionnelle, en se focalisant sur le fonctionnement des personnes avec autisme – car il est nécessaire pour les professionnels du quotidien de bien le comprendre pour les accompagner dans leurs apprentissages – plutôt que sur leurs déficits, en particulier leurs déficits bien connus de communication en référence à la « triade autistique¹ ». C'est pourquoi dans ce livret, il est fait référence à des témoignages de personnes avec autisme pour essayer de saisir comment elles traitent les informations et comment elles perçoivent le monde qui les entoure. La compréhension de ce fonctionnement, très difficile pour des personnes non autistes, est assurément la première démarche à entreprendre pour qui veut enseigner. Mais pour mieux appréhender la situation actuelle, il est aussi important d'avoir quelques repères et de connaître l'évolution très récente de la scolarisation de cette population.

C'est pourquoi la deuxième partie s'attarde sur cette histoire exemplaire dans le champ du handicap qui a conduit à considérer comme scolarisable une population qui, dans un premier temps, était entièrement vouée aux soins. Est ainsi souligné le rôle très important qu'ont joué les associations de parents, dans un premier temps, puis les personnes avec autisme pour remettre en question les représentations, les conceptions et les pratiques des professionnels. Enfin dans une troisième partie sont évoqués les textes récents, que ce soit la loi de 2005, les recommandations de la HAS en 2012 et le dernier Plan autisme de 2013. Ce qui est examiné ici, c'est la place de la scolarisation et la façon de l'envisager, parfois en-deçà de la loi de 2005...

¹ La triade autistique est présentée dans le DSM IV (*Diagnostic et Statistical Manual of Mental Disorders, Forth Edition*) classification américaine ou Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4^e édition. Elle décrit l'autisme comme un trouble de la communication à la fois non verbale et verbale, reposant sur trois éléments : des altérations qualitatives des interactions sociales (communication non verbale), des altérations qualitatives de la communication (verbale), et des intérêts, activités et comportements restreints et répétitifs.

La question qui est au centre de ces différents textes est celle des méthodes dites « éducatives » et de leur rapport à l'enseignement et aux enseignants. Il n'est toujours pas évident aujourd'hui de considérer que les enseignants doivent être formés à ces méthodes et que, sans elles, il est difficile d'enseigner à ces élèves particuliers. Ces méthodes, nous n'avons pas souhaité les présenter de façon détaillée puisque aujourd'hui un certain nombre de guides existent, auxquels nous renvoyons le lecteur [voir les ressources page 45].

Dans une dernière partie, il est seulement question de développer quelques préconisations pour enseigner, sachant que les manières de faire sont diverses et que, selon le contexte dans lequel on se trouve, selon son expérience et sa sensibilité, la pratique ne sera jamais tout à fait la même. La pédagogie est une discipline empirique et elle doit le rester, qui implique la capacité de prendre des microdécisions dans des situations toujours imprévisibles, face à des enfants qui malgré leurs caractéristiques communes, ont chacun leur personnalité et leur histoire.

Mais ce qui demeure fondamental, c'est la promotion d'une scolarité inclusive aujourd'hui préconisée pour la première fois dans la loi sur la refondation de l'école. Dans cette perspective, l'école doit accueillir une majorité de ces enfants en milieu ordinaire, dans les classes avec accompagnants ou dans des lieux dédiés, mais au contact des autres élèves : en CLIS [Classe pour l'inclusion scolaire] ou ULIS [Unité localisée pour l'inclusion scolaire]. C'est en développant cette forme de scolarisation que le système scolaire en totalité peut être modifié en tirant bénéfice de cette expérience, en promouvant une pédagogie différenciée, voire individualisée, soucieuse de faire réussir tous les élèves, par la prise en compte de leurs besoins éducatifs particuliers.

LE FONCTIONNEMENT AUTISTIQUE OU UNE AUTRE FAÇON D'ÊTRE AU MONDE*

* Ce chapitre, sous l'intitulé « L'autisme au-delà de la triade », a fait l'objet d'une première publication dans le numéro 60 de la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (INS-HEA, janvier 2013), dans un dossier coordonné par Christine Philip et Ghislain Magerotte et intitulé : L'autisme, une grande cause scolaire.

Dans cette partie dédiée à une présentation de l'autisme, il nous a paru important de parler de cette population particulière en insistant davantage sur l'aspect « différence » que sur l'aspect « handicap » et en présentant l'aspect « fonctionnement » de ces personnes plutôt que l'aspect « troubles » et « déficits ». Nous ferons d'abord une critique de la présentation actuelle de l'autisme avant d'en proposer une différente que nous appelons le fonctionnement autistique. Ainsi nous ne nous contenterons pas de définir un syndrome, ce qui correspond à la façon classique de présenter les populations en situation de handicap et ce qui caractérise l'approche médicale. Il existe en effet une autre façon d'aborder ces populations particulières en tentant d'appréhender leur différence et leur façon singulière d'être et de participer au monde et c'est ainsi que nous souhaitons le faire.

Mais avant de tenter d'expliquer le fonctionnement autistique, voyons les différentes formes d'autisme. Depuis quelques années, sous la

pression des classifications internationales CIM 10 et DSM IV² qui rangent l'autisme dans la catégorie des TED (troubles envahissants du développement), l'autisme a été sorti du champ des psychoses, mais placé juste à côté, comme un trouble apparenté à la psychose. D'ailleurs en France il est souvent fait référence aux « enfants autistes et psychotiques » comme si l'on continuait de penser que l'autisme était un trouble apparenté à la psychose, alors que l'autisme n'est pas un trouble psychique, mais plutôt un trouble cognitif, neurodéveloppemental avec des aspects génétiques. Dans cette catégorie des TED on trouve également le syndrome d'Asperger, qui est une forme d'autisme dit « de haut niveau » sans retard mental et sans troubles du langage. Figure aussi dans cette catégorie des TED l'autisme atypique qui renvoie dans la classification française aux psychoses déficitaires ou à l'autisme avec retard mental.

² La CIM 10 est la classification internationale des maladies et les problèmes de santé. Quant au DSM IV, c'est la classification américaine [voir note 1]. Pour ce qui est de l'autisme, ces deux classifications sont très proches l'une de l'autre.

CRITIQUE DE L'APPROCHE MÉDICALE ET DÉFICITAIRE DE L'AUTISME

Dans les diverses manifestations ou colloques, lorsqu'il s'agit de présenter l'autisme, on assiste de nos jours à la présentation classique de ce qui est appelé un « syndrome » à partir des classifications internationales et de la fameuse « triade autistique ». C'est en fait une façon plutôt restrictive et même négative de présenter le profil de ces personnes, laquelle n'engage nullement à les fréquenter, mais inciterait plutôt à s'en méfier, voire à s'en protéger. L'exposé est en général assez clair, illustré ou

non d'exemples, mais à chaque fois l'autisme est réduit à un trouble de la communication (communication non verbale et verbale), présenté à partir de ses symptômes les plus évidents. L'accent est mis sur les déficits de communication de ces personnes.

Plusieurs remarques peuvent être faites sur cette façon de « définir » l'autisme. Tout d'abord ce qui fait problème, c'est cette volonté de définir un trouble. Ce qui est important pour

les professionnels au quotidien, ce n'est pas la définition du trouble, mais plutôt la compréhension du fonctionnement particulier de ces personnes. Par ailleurs, en ne se centrant que sur les aspects négatifs et problématiques, on oublie de définir les points forts sur lesquels les professionnels peuvent s'appuyer au fil des jours. Ces aspects déficitaires risquent toujours d'engendrer crainte et démobilité. En se focalisant ainsi sur la communication et ses déficits, on se centre sur ce qui constitue nos normes de fonctionnement, celles des dits « neurotypiques » (voir encadré) comme nous nomment les autistes de haut niveau (cf. p. 15).

Nous autres, personnes neurotypiques, nous sommes en effet avant tout des êtres communicants. C'est sur cet aspect que nous avons tendance à nous focaliser d'une façon naturelle et parfois excessive, alors que, comme, nous le

montrons plus loin, il y a d'autres aspects, notamment sensoriels et perceptifs, qui ne retiennent pas notre attention et qui pourtant éclairent grandement le fonctionnement des personnes avec autisme. Nous allons donc présenter l'autisme autrement, en prenant en compte notamment les témoignages de ceux qui peuvent s'exprimer, ceux-là attirant notre attention sur d'autres versants – très peu étudiés pour l'heure par les spécialistes – que les versants sociaux déficitaires. Peu d'experts en effet se sont engagés sur ces nouvelles pistes, hormis quelques experts étrangers dont le Québécois, Laurent Mottron, qui, parce qu'il travaille avec des personnes autistes de haut niveau (personnes autistes sans retard mental, dans le haut du spectre autistique) et prend en compte leurs témoignages, a tenté de les percevoir autrement. Ne parle-t-il pas lui-même de l'autisme comme d'« une autre intelligence », titre de l'un de ses ouvrages ?

LES NEUROTYPQUES

Notons que c'est la première fois que des personnes dans le champ du handicap donnent un nom aux personnes valides. Si elles ont décidé un jour de les nommer neurotypiques, c'est par opposition avec les neuro-atypiques que sont les autistes, l'autisme étant un trouble neurodéveloppemental dont le développement est atypique, c'est-à-dire « déviant » et non un simple retard de développement. L'origine du terme NT (neurotypique) est simplement une façon de remplacer le mot « normal » pour les gens dont le développement du système nerveux est « typique », contrairement à ceux dont le développement est atypique comme l'autisme, la dysphasie, la dyslexie, le syndrome de Gilles de la Tourette ou les troubles du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. D'une façon ou d'une autre, le mot neurotypique ainsi que la neurodiversité qui en découle ne sont pas encore reconnus officiellement, autant par l'Académie française que par l'Office de la langue française au Québec.

L'AUTISME, UNE AUTRE INTELLIGENCE OU UNE AUTRE FAÇON DE TRAITER LES INFORMATIONS ?

LES ASPECTS SENSORIELS ET PERCEPTIFS

Lorsque l'on essaie d'appréhender l'autisme autrement, c'est en effet du côté des aspects sensoriels et perceptifs qu'il faut se situer. Les témoignages des personnes avec autisme qui s'expriment sont alors très précieux et nous obligent à quitter nos normes de fonctionnement pour essayer de voir le monde avec leurs yeux. Si l'on se réfère par exemple aux témoignages multiples de Temple Grandin, la première à s'être exprimée³, on se rend compte que

ces personnes ne traitent pas comme nous les informations, ce qui induit une autre façon d'être au monde. Le monde de l'autisme est beaucoup plus sensoriel que le nôtre qui se situe davantage dans la pensée ou dans l'émotion que dans la sensation. Lorsqu'elle évoque ces aspects sensoriels, Temple Grandin en montre à la fois les côtés problématiques et les côtés positifs qui peuvent nous surprendre tant ils nous sont étrangers et ceci est très bien illustré par ces passages extraits de son ouvrage *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme* :

³ *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob, 1994.

« Quand deux personnes parlent en même temps, il m'est difficile de me concentrer sur l'une des voix. Mes oreilles ressemblent à des microphones qui capteraient tous les sons avec la même sensibilité. [...] Lorsque je me trouve dans une pièce bruyante, je n'arrive pas à comprendre ce qui se dit, car je ne filtre pas le bruit de fond. Quand j'étais petite, les fêtes de famille bruyantes m'affolaient ; je n'arrivais plus à me contrôler et je piquais des crises de colère. Les goûters d'anniversaire étaient une torture pour moi... ». (Temple Grandin, *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*, © Odile Jacob, 1997, p. 76).

« Enfant, j'étais attirée par les couleurs vives et les objets en mouvement qui stimulaient mon système visuel, comme les cerfs-volants et les avions en miniature. J'adorais les chemisiers rayés et la peinture fluo, et j'adorais regarder les portes coulissantes des supermarchés. Quand je voyais le bord de la porte traverser mon champ visuel, je sentais un agréable frisson courir le long de mon dos. » (*ibid.*, p. 83)

Ce témoignage fait apparaître cette sensorialité très présente – et si différente de celle des neurotypiques – qui est tantôt réjouissante, avec des sensations agréables (regarder les portes coulissantes), tantôt porteuse de souffrance (le bruit des goûters d'anniversaire). Renseignement très précieux pour ceux qui côtoient ces personnes dans un espace éducatif ou pédagogique, pour comprendre ce qui peut les gêner ou au contraire faciliter leurs activités dans l'environnement qu'on leur propose.

« Les enfants autistes ne supportent vraiment pas les bruits aigus et stridents, comme ceux d'une perceuse électrique, d'un robot de cuisine, d'une scie ou d'un aspirateur. Ils supportent mal le phénomène d'échos dans la

salle de sport de l'école ou dans la salle de bains. La nature des sons qui dérangent varie d'une personne à l'autre. Tel enfant autiste adorera l'aspirateur, tel autre en aura peur. Certains sont attirés par le bruit de l'eau qui coule et qui clapote et passent des heures à tirer la chasse d'eau ; d'autres peuvent mouiller leur culotte tant ils sont paniqués par le grondement d'une chasse d'eau qui rugit comme les chutes du Niagara. » (*ibid.*, p. 75)

Ce que nous fait comprendre ici Temple Grandin est la singularité des fonctionnements autistiques. Chaque personne a en effet son propre profil sensoriel, différent de celui de son voisin pourtant autiste lui aussi. Il faudrait ainsi se garder de préférer des discours qui laisseraient penser par exemple que les autistes « en général » n'aiment pas les bruits... Comme Temple Grandin le fait remarquer, ce qui fait souffrir l'un peut plaire à l'autre, comme le bruit de l'eau qui coule. Cette remarque est importante, car elle nous invite à faire ce que l'on pourrait appeler « un portrait sensoriel » de la personne autiste pour repérer ce qui peut la gêner dans son environnement ou au contraire ce qui risque de focaliser entièrement son attention et qui peut aussi constituer un problème en situation d'apprentissage. Il est essentiel, dans l'espace pédagogique de la classe, de prendre en compte ces aspects sensoriels pour éviter de confronter l'élève à des gênes trop importantes pouvant parasiter ses apprentissages ou générer de l'inquiétude, comme des récréations trop bruyantes. Il ne faut pas hésiter à questionner les parents qui sauront dire ce qui peut gêner l'enfant (lumière, bruit, mouvements) ou au contraire l'attirer. Il ne s'agit pas pour autant de le mettre dans un lieu aseptisé, mais de tenir compte de ses caractéristiques pour faire en sorte qu'il s'habitue progressivement au milieu social de l'école.

LES AUTISTES SONT « DANS LEUR MONDE »

En considérant ce que nous explique Temple Grandin, nous nous rendons compte que les autistes vivent en effet dans un monde différent du nôtre. « Ils sont dans leur monde » comme on l'entend dire assez souvent, sauf que cette expression ne peut être prise dans le sens qui lui est donné habituellement. En effet lorsque l'on dit de quelqu'un qu'« il est dans son monde », ce qui peut être dit de chacun d'entre nous, il s'agit essentiellement du monde de ses pensées et de ses émotions. Mon monde n'est pas le vôtre, parce que mes pensées et mes émotions sont les miennes, relatives à mon histoire. Mais lorsque l'on prononce cette phrase pour des personnes avec autisme, elle signifie tout autre chose. « Il est dans son monde » ne veut pas dire qu'il est dans ses pensées propres. Cette expression est à prendre « au pied de la lettre » comme ont tendance parfois à le faire ces personnes avec les expressions du langage verbal (ainsi l'expression « un chat dans la gorge » ne sera pas prise comme une métaphore). Si nous autres, neurotypiques, partageons la même appréhension du monde, pour les autistes c'est différent et, pour faire comprendre cette différence, avec toutes les précautions qui s'imposent, nous ferons une comparaison avec le monde animal. Il y a en effet autant de différences entre les perceptions d'un neurotypique et celles d'une personne avec autisme qu'entre les perceptions d'un humain et celles d'un animal. L'éthologie aide à comprendre, compte tenu des connaissances que nous en avons, à quoi correspond le monde perceptif de l'animal. Ainsi, le monde de l'animal de compagnie n'est pas le même que le nôtre, même si là encore notre anthropomorphisme nous incite à nous projeter nous-mêmes sur lui pour le voir à notre image... Son odorat, par exemple, est beaucoup plus développé que le nôtre, il sent des odeurs que nous ne sentons pas, en revanche sa vue est plus mauvaise que la nôtre et donc nous voyons des choses qu'il ne voit pas précisément. Ainsi, « physiquement parlant », nous ne sommes pas dans le même monde, nous ne percevons pas le monde de la même façon, nous ne sommes pas sensibles aux mêmes réalités dans notre environnement.

AUTISME ET PENSÉE ANIMALE (À PARTIR DU TÉMOIGNAGE DE TEMPLE GRANDIN)

Si nous prenons le risque de développer cet aspect du fonctionnement autistique en établissant un rapport entre pensée autistique et pensée animale, c'est dans la mesure où Temple Grandin elle-même a développé cet aspect. Loin de nous donc l'idée de considérer les autistes comme des animaux, mais l'hyper, ou l'hyposensorialité, qui les caractérise les place dans le même registre. Temple Grandin considère d'ailleurs que son « intelligence autistique » lui permet de mieux comprendre les animaux que les autres humains non autistes. Elle y a consacré un livre⁴ et son travail consiste à aider les éleveurs du bétail que l'on mène à l'abattoir, à améliorer leurs dispositifs et les conditions dans lesquelles ils font vivre ces animaux. Oliver Sacks, neuropsychologue qui s'est intéressé à Temple Grandin, ne peut s'empêcher de s'étonner de cette capacité de Temple d'être ainsi sensible aux animaux et si insensible à ce que peuvent éprouver les êtres humains. « Je fus frappé par la différence colossale – un véritable gouffre – entre la capacité de Temple à reconnaître immédiatement et intuitivement les humeurs et les signes des animaux et ses extraordinaires difficultés à comprendre les êtres humains, leurs codes, leurs signaux et leurs comportements⁵. » En fait, elle est beaucoup plus proche des animaux que la plupart des êtres humains qui fonctionnent davantage dans les registres de la pensée et de l'émotion que dans le registre de la sensorialité. Toujours dans son livre consacré aux animaux, Temple Grandin fait remarquer que « les perceptions sensorielles des êtres humains sont aussi abstractisées que leur intelligence » (*L'Interprète des animaux*, © Odile Jacob, 2006). Elle considère qu'en tant qu'autiste, elle est beaucoup plus proche du fonctionnement animal que nous autres non-autistes : « Les animaux et les autistes ne voient pas une idée des choses, mais les choses elles-mêmes. Nous voyons tous les détails qui composent le monde, alors que les personnes normales voient les détails dans des représentations conceptuelles du monde. » (*ibid.*, p. 43) Ainsi Temple sait repérer tous ces petits détails sensoriels qui effraient les animaux d'élevage

⁴ *L'Interprète des animaux*, © Odile Jacob, 2006.

⁵ Sacks Oliver, *Un anthropologue sur Mars. Sept histoires paradoxales*, © éditions du Seuil, 1996, pour la traduction française, coll. « Points Essais », 2003.

comme les reflets brillants dans une flaque d'eau, les bruits métalliques, les reflets sur du métal poli, les sifflements d'air ou encore les morceaux de film plastique qui s'agitent... (*ibid.*, p. 47 et suiv.) C'est ainsi qu'elle a su tirer parti de son intelligence autistique pour développer sa compréhension du monde animal. On retrouve donc cette idée de Laurent Mottron de l'autisme comme « autre intelligence » qui conduit pour la première fois à penser l'autisme en termes positifs, en termes de compétences et non de déficits.

LA PENSÉE EN DÉTAILS

Un autre aspect du fonctionnement autistique, également évoqué par Temple Grandin, doit attirer notre attention : il concerne ce que certains appellent « la pensée en détails », qui correspond à une certaine façon de traiter les informations, différente de la nôtre. Alors que notre pensée est plutôt globale, dans la mesure où lorsque nous sommes dans une situation, nous en appréhendons souvent d'abord l'ensemble pour en comprendre le sens avant de repérer les détails, les autistes ont tendance à se focaliser d'emblée sur les détails et à aller ainsi de détail en détail en atteignant ou non la globalité. Notre perception du monde est une perception conceptuelle, s'appuyant sur notre expérience et sur notre mémoire. C'est aussi une perception dynamique qui met en interaction à la fois nos sens entre eux, mais aussi notre pensée, nos émotions. La perception de la personne avec autisme est à la fois fragmentaire, comme l'explique Brigitte Harrison⁶, et également statique. C'est à notre avis cette auteure, qui est comme Temple Grandin une personne avec autisme, qui va le plus loin dans l'explication du fonctionnement autistique. Elle montre bien dans son ouvrage comment la perception du monde environnant est liée à ce qu'elle appelle « l'interaction des sens ». Chez le neurotypique, les sens sont en interaction constante et c'est ce qui lui permet d'avoir une perception globale. Chez la personne avec autisme, c'est « un sens à la fois ». Si elle fait un effort pour regarder, alors elle n'entend plus ce que vous êtes en train de lui dire. Elle est tout entière focalisée sur sa perception visuelle et devient en quelque sorte imperméable à d'autres sensations. Cet aspect du

fonctionnement autistique est particulièrement important à prendre en compte en situation d'apprentissage où il faut bien « cibler » ce que l'on souhaite que l'enfant avec autisme capte comme information, en évitant la surcharge cognitive par une sollicitation dans plusieurs registres à la fois. Par exemple en lui parlant pendant qu'on lui montre quelque chose, ce que l'on fait spontanément avec n'importe quel élève non autiste, sans que cela pose problème. Ainsi Brigitte Harrison témoigne de cette difficulté à regarder et entendre à la fois :

« La fragmentation la plus importante se fait entre l'audition et le visuel. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de bloquer mes oreilles pour voir et de bloquer mes yeux pour entendre. À cette époque, à plusieurs reprises, je devais fermer les yeux pour parler. Il m'était pratiquement impossible de combiner les deux. » (*L'Autisme, au-delà des apparences*, p. 64)

Malgré ces difficultés plus ou moins importantes, à certains moments elle peut faire un effort pour associer deux sens, mais elle le fera « en commande manuelle » alors que chez nous cette interaction se fait en « commande automatique », en nous et sans nous, pourrions-nous dire. Brigitte Harrison poursuit :

« Actuellement cela va plus vite qu'avant à cause de l'entraînement. Et quand je peux être très concentrée, j'arrive à regarder pendant que je parle. » (*ibid.*, p. 64).

Ainsi la personne autiste est beaucoup plus lente dans son traitement de l'information que la personne neurotypique, d'où l'intérêt de certains outils comme un logiciel de ralentissement d'images en cours d'expérimentation par Carole Tardif et Bruno Gepner. Ce logiciel pourrait être utilisé en classe pour ces élèves en permettant de reproduire au ralenti un certain nombre d'informations et de consignes, partant du principe que « tout va trop vite » pour eux. Faute de comprendre ce fonctionnement spécifique, on peut faire des erreurs de stratégie et gêner le fonctionnement de la personne autiste. Brigitte Harrison donne dans son ouvrage des exemples de ce type d'erreur : « Lorsque l'autiste explore le monde de cette façon, par exemple toucher et regarder un bloc, il réagit mal si quelqu'un parle. Cela s'explique par le

⁶ Harrison Brigitte, St-Charles Lise, *L'Autisme, au-delà des apparences*, Québec, éditions Concept consulté, 2010.

fait qu'il tente d'ouvrir la combinaison (t/v toucher et visuel) et si quelqu'un sollicite l'auditif (a), ce dernier vient déranger la gestion de la perception. [...] Comme les gens ne connaissent pas ce parcours obligatoire des autistes, ils ne font pas attention à la gestion des sens et ils leur parlent tout le temps. » (*ibid.*, p. 78)

Ainsi, comprendre le fonctionnement autistique en situation pédagogique peut permettre d'éviter certaines erreurs fatales risquant d'entraver les apprentissages de ces élèves particuliers. Il faut ici, contrairement à ce que l'on fait avec d'autres élèves non autistes, maîtriser sa parole et parfois même s'empêcher de parler, si parler empêche l'élève de se concentrer sur sa tâche. Le manque de compréhension et de connaissance du fonctionnement autistique est ici pointé avec ses conséquences dans l'accompagnement de l'élève. On peut en effet interpréter ce trouble du comportement comme de l'opposition, alors qu'il s'agit seulement d'une perturbation induite par la personne censée l'aider et qui ne comprend pas son fonctionnement. Il faut à la fois comprendre et respecter cette lenteur de fonctionnement et aider plutôt qu'entraver cette élaboration « manuelle » de la perception.

Mais il ne faut pas seulement considérer cette façon particulière de traiter les informations comme une difficulté devant être compensée avec un entraînement. Elle engendre en effet ce que Laurent Mottron appelle « des capacités spéciales », des « pics de compétences » ou encore des « performances extraordinaires⁷ » dont il donne des exemples dans son ouvrage.

Ainsi « E. C. dessine une perspective quasi parfaite d'un évier vu de trois quarts, mais il le fait sans construction, sans gribouillages, sans essais et erreurs, et en commençant simultanément par certains détails du dessin. » (*Ibid.*, p. 143) Alors qu'un dessinateur technique aura besoin de procéder par essais et erreurs, cette personne autiste y arrive d'emblée. Cela conduit Laurent Mottron à conclure que ces capacités spéciales ne correspondent nullement à « un îlot de normalité » comme certains seraient tentés de le penser en ramenant tout

à nos normes. C'est cela qui l'amène à parler d'« une autre intelligence ». Et ces pics de compétences ne se rencontrent pas seulement chez les autistes de haut niveau, mais aussi chez ceux qui sont plus atteints. Un autre exemple de ce qui est également appelé « pics d'habileté », même chez ceux qui sont des autistes non savants, comme les nomme Laurent Mottron, est l'hyperlexie. Il s'agit de « cette étonnante capacité de lire sans comprendre avant l'âge de cinq ans, qui se définit comme une avance de plus de deux ans du décodage sur la compréhension en lecture. » (*ibid.*, p. 144) De même le syndrome d'Asperger (dans le haut du spectre autistique) se caractérise par un pic de vocabulaire, avec un excellent décodage en avance de plusieurs années sur la compréhension en lecture...

L'ASPECT « STATIQUE » DU FONCTIONNEMENT AUTISTIQUE

Un autre aspect déterminant du fonctionnement des personnes avec autisme, important à prendre en compte pour les professionnels au quotidien, c'est l'aspect « statique » de leur perception du monde environnant par opposition à l'aspect « dynamique » de notre perception. Brigitte Harrison en donne un exemple : « L'autiste voit un verre d'eau. Il ne verra que le verre d'eau. Le neurotypique, lui, verra la possibilité de prendre un verre avec quelqu'un, l'eau lui fera penser à aller se baigner, etc. De son côté, l'autiste associera le verre d'eau à quelque chose de précis, une fonction ou un environnement, au lieu de faire des liens comme le neurotypique. » (*L'Autisme, au-delà des apparences*, p. 95)

Cet exemple permet de faire la différence entre deux fonctionnements : le fonctionnement à la fois dynamique et très « associatif » du neurotypique et celui plus statique et beaucoup moins associatif de l'autiste. Le type d'association n'est pas le même, car le neurotypique associe en référence à son expérience passée et au sens de ce qu'il perçoit, qu'il interprète en se projetant dans l'avenir et en imaginant tout ce qu'il pourrait faire, tandis que l'autiste associe d'une façon un peu factuelle, en référence à l'environnement immédiat, sans se préoccuper d'extrapoler. Cette association sera immédiatement stockée dans sa banque de données et pourra parfois le gêner dans son adaptation à des situations

⁷ Mottron Laurent, *L'Autisme : une autre intelligence*, Mardaga, 2004.

futures nécessairement différentes. Cependant cette perception factuelle, sans extrapolation, est beaucoup plus précise que celle des neurotypiques qui regardent le verre très vite en se projetant tout de suite sur autre chose, alors que l'autiste le perçoit précisément avec toutes ses particularités. On le voit, il ne s'agit pas d'opposer ces deux façons de traiter les informations en considérant que l'une est meilleure que l'autre, il s'agit seulement de voir pour chacune les points forts et les points faibles... C'est pourquoi il ne faut pas seulement pointer les difficultés de ces personnes, en les comparant à nous-mêmes, mais il faut les comprendre et prendre en compte leur différence en renonçant, provisoirement, à cette référence à nos normes de fonctionnement...

Voici donc quelques aspects du fonctionnement autistique, très importants à comprendre pour les professionnels. On est loin ici de la triade autistique et des problèmes de communication qui existent bien sûr, mais qui ne sont que la partie émergée de l'iceberg : ils sont la conséquence de tout ce fonctionnement perceptif spécifique. Comment l'autiste peut-il être dans la communication alors qu'il est tout entier dans un registre sensoriel complètement étranger à celui du neurotypique ? Fonctionner dans un registre sensoriel rend indifférent à la communication sociale. Le monde de la personne autiste n'est pas un monde social comme le nôtre, c'est un monde sensoriel. Comme ses sens ne sont pas en interaction, l'autiste n'a qu'une perception parcelaire et fragmentée du monde qui l'entoure. En revanche, ce qu'il perçoit, il le perçoit de façon plus complète et plus précise que ce que nous-mêmes pouvons percevoir, avec beaucoup plus d'acuité, ce qui constitue l'aspect positif de ce fonctionnement que nous ne devons pas toujours penser de façon problématique, mais penser aussi de façon positive, en cessant de nous prendre toujours pour la norme.

Laurent Mottron, comme nous l'avons déjà indiqué, est un des rares experts à s'être intéressé à ces aspects du fonctionnement autistique en se mettant volontairement à l'écoute de témoignages. Ainsi fait-il remarquer qu'« il est établi depuis longtemps que les personnes autistes excellent aux tâches de puzzles ». Il explique que « ces tâches reposent sur la capacité de détecter la partie locale d'une figure en la désenclavant visuellement de son contexte

global. Une performance anormalement élevée à ces tâches suggère donc en première analyse que le traitement global de ces personnes pourrait être défectueux, ce qui produirait « une facilitation paradoxale » du traitement local ». (*L'Autisme : une autre intelligence*, p. 86)

Un sur-fonctionnement dans un domaine entraîne nécessairement un sous-fonctionnement dans un autre. Le sur-fonctionnement du traitement local entraîne un sous-fonctionnement du traitement global. Il est important de comprendre aussi ces fameux pics de compétences dans certains domaines. Cette façon de comprendre l'autisme, se focalisant sur la façon de traiter les informations et notamment les informations visuelles et auditives, remet en question la façon classique de définir l'autisme comme trouble de la communication. Ainsi que l'explique Mottron : « L'hyperdiscrimination perceptive visuelle et auditive, l'existence d'un traitement orienté localement dans le domaine des visages aussi bien que dans celui des stimuli non sociaux [...] plaident donc en faveur de ce que les particularités du traitement des stimuli sociaux et non sociaux sont causalement reliés et partiellement de même nature. Cette manière de voir est évidemment contradictoire avec toute une tradition d'interprétation de l'autisme, pour qui le problème majeur de l'autisme est de nature sociale, et selon laquelle l'atteinte sociale est spécifique à ce domaine. » (*ibid.*, p. 99)

Ce qui signifie que le « problème » de l'autisme est avant tout un problème de traitement des informations. Ce traitement particulier fait que la personne autiste se focalise sur les données sensorielles de façon excessive, ce qui l'éloigne naturellement des stimuli sociaux. Ainsi « Le traitement global du visage est intact en autisme, mais leur traitement local est supérieur. » (*ibid.*, p. 94) Si la personne autiste se focalise de façon excessive sur certaines parties du visage, cela l'empêche de regarder l'ensemble du visage, notamment dans la région des yeux, là où se trouve l'expression des émotions. L'autisme est donc un « problème d'hyperfonctionnement du traitement local des configurations perceptives » et non un problème social.

LA PENSÉE AUTISTIQUE, L'HUMOUR ET LA PENSÉE INFORMATIQUE

Peter Vermeulen, consultant au Centre de communication concrète en Belgique, est l'auteur d'un ouvrage qui porte précisément sur la pensée autistique : *Comment pense une personne autiste ?*⁸. Sa préoccupation rejoint tout à fait la nôtre qui est d'aider à mieux comprendre le fonctionnement autistique. Il se risque à établir un rapprochement entre cette pensée et l'intelligence artificielle, puis il montre que ces personnes provoquent le rire malgré elles en raison précisément du décalage entre leur fonctionnement et le nôtre. Nous allons présenter successivement ces deux aspects.

AUTISME ET INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Faire cette comparaison est aussi risqué que ce que nous avons fait en évoquant l'intelligence animale, en nous référant à Temple Grandin. Pourquoi établir cette analogie ? Comme l'explique Vermeulen, l'ordinateur, comme la personne autiste, « ne connaît que les relations à sens unique. Chaque symbole, chaque mot, chaque instruction, chaque impulsion ne peut prendre qu'un seul sens. Chaque chose est à sa place (et dans ce cas à prendre d'une façon très littérale). C'est que l'ordinateur diffère de l'homme : il ne peut manier plusieurs sens. Si diverses significations sont associées à une même réalité, il est déboussolé, il fait tilt. Notre monde, celui des êtres humains, est un monde rempli d'éléments à sens multiples » (*idib*, p. 18).

Quand il dit « notre monde », il s'agit non de celui des autistes, mais de celui des non-autistes, des neurotypiques, car celui des autistes est bien semblable à celui de l'ordinateur : tout n'a qu'un seul sens. Alors que notre intelligence de neurotypique est une « intelligence intégrante », comme la nomme Vermeulen, c'est-à-dire une intelligence capable de former un ensemble cohérent à partir de nombreux détails dont elle dispose, en choisissant les différents sens et en se référant au contexte (ainsi le sens du mot feuille dépend du contexte dans lequel il est utilisé : feuille de papier, feuille d'un arbre...), les personnes

autistes, comme les robots et ordinateurs, ne possèdent pas ce type d'intelligence. Pour elles, par exemple, un mot n'a qu'un sens et un seul. Et le sens du mot ne peut pas varier avec le contexte. Ainsi le cerveau autistique a-t-il en commun avec le cerveau informatique le manque d'intelligence intégrante, ce qui ne signifie pas le manque d'intelligence tout court ! Il s'agit d'une certaine forme d'intelligence. Les spécialistes parlent d'ailleurs de manque de cohérence centrale à propos de l'autisme. Ainsi que le précise Vermeulen : « Comme les ordinateurs, les personnes atteintes d'autisme ont beaucoup de mal à intégrer les détails et à leur prêter un sens à partir de la cohérence du contexte. » (*ibid.*, p. 21).

À ce sujet, Vermeulen fait remarquer que, bien souvent, il est reproché aux professionnels qui travaillent avec des autistes de vouloir en faire des robots en mettant en cause les méthodes éducatives comportementales : « Ils pensent que le comportement mécanique des enfants est la conséquence de notre approche spécifique. N'est-ce pas plutôt le contraire ? Si les personnes atteintes d'autisme traitent les informations comme le font les robots et les ordinateurs, il est alors normal que l'approche adaptée à leur façon de penser, soit perçue comme mécanique. » (*ibid.*, p. 21). Et il ajoute avec beaucoup de bon sens : « Est-ce l'écriture braille qui rend les gens aveugles ou existe-t-elle parce que certaines personnes sont aveugles ? ».

Vermeulen reconnaît que son choix d'analogie de l'autisme avec l'ordinateur n'est pas sans risques. « Associer autisme à ordinateur pourrait être dévalorisant pour la pensée autistique en particulier et pour les personnes autistes dans leur ensemble. Pour moi, les ordinateurs ne sont que de (stupides) machines alors que les personnes atteintes d'autisme sont des êtres humains avec un cœur et non un processeur Pentium. » (*ibid.*, p. 6) Il ajoute que « la pensée autistique témoigne d'une certaine forme de créativité et de génie dont la plupart des personnes sans autisme pourraient rêver [...]. L'autisme n'a rien de dévalorisant,

⁸ Vermeulen Peter, *Comment pense une personne autiste ?*, © Dunod, 2005 (2014).

c'est une autre manière d'être ». C'est donc uniquement dans l'idée d'aider à faire comprendre le fonctionnement autistique qu'il s'est lancé dans cette aventure.

AUTISME ET HUMOUR

Il est également très conscient qu'appréhender l'autisme par la plaisanterie est encore plus discutable. L'autisme est un handicap très sérieux et il se pose la question : « N'est-ce pas déplacé de raconter des blagues sur un sujet aussi sérieux ? ». Mais pour lui il y a un peu d'autisme dans chacun d'entre nous et plaisanter à ce sujet « c'est aussi montrer que l'autisme n'est pas aussi étrange qu'il semble à première vue. L'humour donne un visage plus humain. La référence aux ordinateurs rend la pensée autistique plus concrète, les plaisanteries humanisent tout ». (*ibid.*, p. 8).

Voici quels sont ses arguments pour avoir osé se lancer dans cette exploration peu conventionnelle... Une fois ces précautions prises, il développe des analyses assez convaincantes pour ceux qui côtoient des autistes. Il est vrai que plaisanter à propos de ces personnes les rend plus familières, moins effrayantes et donc les rend plus acceptables. C'est également l'objectif de cet auteur : faire en sorte que ces personnes soient acceptées dans notre société malgré leurs bizarreries.

Pour donner un exemple des blagues auxquelles il fait allusion, citons celle tirée d'un ouvrage d'Uta Frith où un autiste se trouve à table avec un non-autiste qui lui demande : « Peux-tu me donner le sel ? ». Et l'autiste répond : « Oui ! ». Il a pris cette demande dans son sens littéral et ne l'a pas interprétée à partir du contexte, en devinant la pensée de son interlocuteur. Comme l'explique Vermeulen : « L'humour commence quand le comportement d'un individu est perçu comme particulier. » (*ibid.*, p. 11) Il rappelle que nous qualifions souvent le comportement de ces personnes de « bizarre », et explique que si nous le jugeons ainsi, c'est par rapport à notre propre cadre de référence. Il remarque d'ailleurs que si nous

trouvons leur comportement amusant ou bizarre, ces personnes peuvent avoir la même impression par rapport à nos comportements à nous. Et aujourd'hui, certains autistes ne s'en privent pas qui disent nous trouver « compliqués » et « très peu fiables », ce en quoi ils n'ont pas tout à fait tort... Certains se sont « amusés » sur Internet à décrire le « syndrome du neurotypique » en indiquant que c'était un syndrome d'origine génétique et sans remède connu actuellement pour son traitement. Sur un de leurs sites on trouve la définition suivante : « Le syndrome neurotypique (NT) est un trouble neurobiologique caractérisé par une préoccupation excessive des interactions sociales, un délire de supériorité et une obsession du conformisme.⁹ » Cette définition constitue une preuve s'il en est que, contrairement à ce qui est dit, ces personnes elles-mêmes ne manquent pas d'humour et sont capables de nous retourner nos propos... D'ailleurs cette appellation qu'ils nous ont donnée montre qu'ils ne sont pas dupes quant à notre démarche très « normo-centrée » qui consiste à les juger et à expliquer leur fonctionnement en nous prenant nous-mêmes comme la norme.

Vermeulen explique que « l'humour est aussi souvent la conséquence de l'interprétation d'une situation dans une perspective nouvelle, différente et inattendue » (*ibid.*, p. 12). C'est pourquoi le comportement autistique peut être à la fois drôle et étonnant pour nous, mais inversement notre comportement l'est tout autant pour les personnes autistes. Il explique qu'en relatant ainsi des anecdotes amusantes dans son livre, il souhaite désamorcer la vision trop souvent négative de l'autisme. De ce point de vue sa mission est pleinement réussie ! Il constate aussi, non sans humour, que « la résistance au changement de nos idées sur l'autisme est quelquefois plus forte que la résistance au changement constatée chez les personnes atteintes de ce trouble » (*ibid.*, p. 12).

⁹ Site d'une association d'Aspies [Asperger] AFF [Aspies For Freedom], [consultable] sur : http://lasa.epfl.ch/autism_openday/Hadjkikhani_openday08.pdf

QUELS CHANGEMENTS RÉCENTS ?

Est parue, en mai 2013, une nouvelle version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM V). Il s'agit de la nouvelle classification américaine à laquelle se réfèrent beaucoup de spécialistes à l'échelle internationale. En tout premier lieu ce qui change dans cette présentation, c'est la catégorie dans laquelle on classera les différentes formes d'autisme, qui s'intitulera désormais « troubles du spectre de l'autisme ». L'appellation TED (troubles envahissants du développement) disparaît. Voici comment il est possible de se représenter ce spectre autistique avec ses deux extrémités :

DSM¹⁰, les conséquences de ces changements sur la reconnaissance de ces troubles aux USA ont été analysées, ainsi que la façon de les prendre en compte. Mais il est intéressant de regarder de plus près ces changements, en relation avec nos remarques précédentes concernant la triade autistique et les caractéristiques sensorielles et perceptives des personnes avec autisme. Dans ces nouvelles propositions, ces caractéristiques sur lesquelles nous avons mis l'accent sont désormais incluses dans ce qui était auparavant le troisième élément de la triade. En fait, ce qui apparaît, c'est une disparition de la triade au

LE SPECTRE AUTISTIQUE

Extrémité basse
Kanner



Extrémité haute
Asperger

D.R

Si dans l'extrémité basse du spectre on trouve les profils les plus graves d'autisme avec retard mental, dans le haut du spectre on trouve de l'autisme sans déficience intellectuelle et, entre ces deux extrémités, une diversité de profils avec un continuum qui signifie qu'une évolution est possible. Quant aux deux noms qui figurent aux deux extrémités, ce sont ceux des deux psychiatres autrichiens qui ont découvert cette population. Le premier (Kanner) en 1943 aux USA et le second (Asperger) entre 1943 et 1944 en Autriche (voir le chapitre suivant sur l'histoire de la scolarisation des élèves avec autisme).

D'autres changements apparaissent dans ce nouveau texte : les personnes reconnues autistes sont désormais répertoriées selon trois degrés de gravité. Celles qui ne peuvent être rangées dans ces trois niveaux relèvent d'un diagnostic : « troubles de la communication sociale ». À la sortie de ce texte attendu, beaucoup de spécialistes se sont exprimés, souvent de façon critique. Dans un article portant sur cette nouvelle version annoncée du

profit d'une dyade. Le premier élément de cette dyade est centré sur les problèmes de communication à la fois verbale et non verbale et le deuxième renvoie à l'ancien troisième élément portant sur les comportements, intérêts et activités restreints et stéréotypés. C'est dans ce deuxième élément de la dyade que les caractéristiques sensorielles et perceptives, qui ne figuraient pas dans l'ancienne triade, ont été incluses. Ainsi, après avoir rappelé l'attachement de ces personnes à des routines, des intérêts restreints et répétitifs, un paragraphe complet (le dernier) se trouve consacré à « l'hyper ou hypo-réactivité à des stimuli sensoriels ou un intérêt inhabituel pour des éléments sensoriels de l'environnement, notamment une indifférence apparente à la douleur, à la chaleur ou au froid, réponse négative donnée à des sons ou à des textures données, le geste de renifler ou de toucher de façon excessive des objets, fascination pour la lumière ou des objets qui tourment ».

¹⁰ Garcia Winner Michelle, « Changements proposés au DSM V relativement aux troubles du spectre de l'autisme (TSA) », octobre 2012, [en ligne] sur : <http://www.socialthinking.com/that-is-social-thinking/michelles-blog/559-dsm-5-my-thoughts>

Constatons que dans cette nouvelle façon de présenter l'autisme, les particularités sensorielles et perceptives, qui étaient auparavant exclues de la triade, sont désormais intégrées. Mais lorsque l'on regarde de près la façon dont elles sont présentées, c'est toujours en termes de symptômes ou d'anomalies, et non en termes de « fonctionnement différent » ou « d'autre façon de traiter les informations », en pointant ainsi les aspects positifs en termes de « compétences ». Par ailleurs, au lieu d'être mises en avant, ces particularités sensorielles

et perceptives ne sont évoquées qu'à la fin, noyées dans un paragraphe où il est question des comportements, intérêts et activités restreints. À nouveau, ce qui est mis en avant, ce sont les déficits de communication de la personne avec autisme. Et ce qui pourrait être interprété comme un progrès, puisque désormais figure cet aspect de l'autisme, auparavant absent, représente en fait un changement minime qui ne modifie pas l'abord de la personne en termes de déficits de la communication.

SCOLARISATION DES ÉLÈVES AVEC AUTISME EN FRANCE : TRENTE ANS D'HISTOIRE...*

* Ce chapitre a fait l'objet d'une première publication dans le numéro 60 de la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (INS HEA, janvier 2013), dans un dossier coordonné par Christine Philip et Ghislain Margerotte, intitulé : L'autisme, une grande cause scolaire.

L'histoire de la scolarisation des élèves avec autisme est une histoire récente qui date d'une trentaine d'années. Elle est précédée d'une longue période où cette population se trouve incluse dans une catégorie inadéquate (les psychoses) pour laquelle le soin est considéré comme prioritaire et l'éducation et la scolarisation renvoyées au futur. Il faudra attendre les années 1980 pour que, sous la pression des associations de parents, une scolarisation en milieu ordinaire dans des classes

dites « intégrées » soit envisagée. Cette scolarisation se poursuivra dans les CLIS et les UPI (transformées aujourd'hui en ULIS), puis dans les établissements spécialisés dans les années 1990, et enfin en inclusion dans les classes ordinaires des écoles et des collèges, à partir des années 2000. Nous allons parcourir cette histoire pour comprendre comment cette scolarisation s'est mise en place et comment elle s'est développée au fil du temps.

ANNÉES 1950-1980 : L'AUTISME COMME PSYCHOSE, LE SOIN PSYCHIQUE COMME TRAITEMENT ET L'ÉDUCATION REPORTÉE À PLUS TARD...

Depuis sa découverte en 1943 par Léo Kanner, psychiatre autrichien émigré aux États-Unis, l'autisme a longtemps été rangé dans la catégorie des psychoses (dans le cadre par exemple de la classification française des troubles mentaux). Ce n'est que récemment et sous la pression des classifications et des recherches internationales que ce trouble a été sorti du champ des psychoses, mais pour être placé juste à côté. C'est ainsi que l'on entend très souvent encore en France parler des enfants autistes et psychotiques, comme si l'autisme continuait d'être pensé comme un trouble apparenté à la psychose... Notons que ces troubles dits psychotiques ont toujours été interprétés comme des troubles de la relation mère-enfant. Kanner lui-même, après sa découverte, a lancé cette hypothèse psychologique d'un trouble de la relation mère-enfant avant de revenir dessus, car non prouvée scientifiquement, en s'excusant auprès des associations de parents du tort qu'elle avait pu causer aux parents de ces

enfants. Cela n'a pas empêché d'autres spécialistes comme le célèbre Bruno Bettelheim de reprendre cette conception psychologique de l'autisme, en impliquant les mères de ces enfants dans l'étiologie de cette pathologie. Il connaîtra un grand succès en France dans les années 1970 et 1980 grâce aux films d'un cinéaste français, Daniel Karlin. Bettelheim contribuera au succès de l'approche psychanalytique en France pendant toute cette période, approche dont la France n'est pas encore complètement sortie, car les polémiques perdurent dans ce domaine encore aujourd'hui. Les psychologues ont abordé l'autisme infantile à travers le concept de défense ou de mécanisme de défense que l'enfant utilise pour faire face aux angoisses massives auxquelles il est confronté. La notion de psychose infantile constitue alors la référence théorique. Elle renvoie également à la notion de dépression psychotique, cet état pathologique de perte d'une partie du sujet qui survient lorsqu'une expérience de

séparation mère-bébé a lieu à un moment où le bébé n'a pas encore l'équipement affectif qui lui permet de faire face à cette séparation. Et c'est ainsi que l'on explique l'autisme si on le réfère à la psychose.

Notons que cette notion de psychose infantile qui continue d'être utilisée en France a disparu des classifications internationales pour être remplacée par la notion de troubles envahissants du développement. Ce terme de psychose désigne un processus dégénératif qui est inapproprié dans le cas de l'autisme, dans la mesure où l'enfant autiste ne déforme pas le réel après se l'être représenté, mais qu'il le construit plutôt de façon déviante. De plus, les épisodes délirants, qui sont assez courants dans les cas de psychose, sont plutôt rares chez ces enfants ou même chez des adultes avec autisme. Dans ce modèle est en cause également l'attitude alors adoptée à l'égard des familles, trop souvent écartées de la prise en charge et parfois jugées responsables de la pathologie de leur enfant. En termes de prise en charge, cette approche psychanalytique a débouché sur une pratique psychothérapique censée restaurer chez l'enfant autiste un mode de fonctionnement psychique normal.

Ainsi dans cette période qui s'étend des années 1950, après la découverte de l'autisme, jusque dans les années 1980 et même un peu au-delà, l'autisme, considéré comme une psychose, c'est-à-dire comme maladie mentale, doit donc être soigné dans des institutions sanitaires comme les hôpitaux de jour ou les internats psychiatriques. L'éducation n'est pas exclue, mais elle est remise à plus tard, lorsque l'enfant ira mieux. Pour l'heure, on considère qu'il n'est pas prêt à apprendre, que cela n'a pas de sens pour lui et qu'il vaut mieux attendre l'émergence de son désir qui sera l'indice qu'apprendre pour lui a un sens. Priorité est donc donnée au soin. Dans cette perspective l'enfant avec autisme est considéré comme un enfant empêché d'apprendre à cause de ces angoisses massives dont le soin doit le libérer. Une fois soigné par la psychothérapie, il deviendra un enfant comme les autres – estime-t-on –, capable de s'engager dans les apprentissages selon les mêmes stratégies que les autres enfants. La spécificité du fonctionnement autistique n'est absolument pas reconnue dans cette approche.

Actuellement, alors même que cette hypothèse étiologique est abandonnée pour expliquer l'autisme, les cliniciens, se référant à la théorie psychanalytique, continuent d'adhérer à l'idée de cette angoisse primaire pour caractériser l'autisme. Certains professionnels persistent aujourd'hui à percevoir le sujet autiste comme un sujet en souffrance. Ce dernier, quand il est confronté à une relation interpersonnelle ou aux changements de l'environnement, ressentirait une forte angoisse ou un fort déplaisir qui le ferait se comporter de façon autistique, par le retrait, l'évitement du regard, la recherche d'objets autistiques, l'autostimulation sensorielle, etc. Tout ce fonctionnement autistique est interprété comme un mécanisme de défense déclenché par la situation insupportable. Ainsi même si l'hypothèse étiologique est abandonnée, l'interprétation psychologique subsiste.

Les psychanalystes, comme Golse, Hochmann ou Delion, prônent aujourd'hui une complémentarité des approches, appelée « approche intégrative ». Mais tout le problème reste d'articuler des méthodes qui, sur le plan théorique, ne sont pas conciliables. Dans son dernier ouvrage, Jacques Hochmann plaide en faveur de ce qu'il nomme un « dialogue » : « Manifestement en rapport avec un soubassement neuroanatomique et neurophysiologique que nous entrevoyons, même si nous ne le connaissons pas encore de manière précise, il [l'autisme] met en jeu dès son origine un trouble fondamental de l'intersubjectivité et des mécanismes de défense contre les angoisses liées à ce trouble, qui se répète ensuite tout au long de la vie. » (*Histoire de l'autisme* © Odile Jacob, 2009, p. 36) Il est loisible de se demander si cette façon d'appréhender l'autisme ne repose pas sur une projection de notre propre fonctionnement psychique sur ces personnes au fonctionnement différent du nôtre. D'ailleurs cette conception a pour conséquence de percevoir ces personnes comme des personnes comme les autres derrière leurs mécanismes de défense. Autrement dit, il y a l'idée que derrière l'individu atteint de ce trouble autistique, il y a un individu avec un fonctionnement identique aux autres, c'est la notion de différence qui se trouve ainsi écartée.

PÉRIODE 1990-2000 : L'AUTISME COMME TROUBLE NEURODÉVELOPPEMENTAL (ET COMME HANDICAP) ET L'ÉDUCATION COMME TRAITEMENT

ERIC SCHOPLER ET LE PROGRAMME TEACCH

Dans cette période, un changement de conception voit le jour, venant des pays anglo-saxons qui définissent l'autisme comme un trouble neurodéveloppemental. Dans les classifications internationales, c'est la notion de « trouble envahissant du développement » qui est choisie comme catégorie. Une hypothèse d'étiologie de cause organique est posée qui s'oppose aux conceptions antérieures avec étiologie de nature psychique. Parallèlement, une première méthode éducative pénètre en France, conçue quinze ans plus tôt aux États-Unis en Caroline du Nord : la méthode TEACCH (voir encadré, p. 24) dont l'inventeur est Eric Schopler, un psychologue qui prône une éducation adaptée pour les enfants diagnostiqués autistes.

Pour nommer son approche, Eric Schopler a choisi un sigle qui en anglais signifie : « enseigner ». C'est tout à fait délibéré dans la mesure où il s'agit bien d'une approche éducative. Ce sigle se décline de la façon suivante en anglais : *Traitement and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*. La traduction la plus littérale en français donne : Traitement et éducation des enfants autistes et de ceux ayant un handicap de communication apparenté (*related* : apparenté, proche). Il développe ainsi cette idée nouvelle en France de « traitement éducatif ». Elle est encore mal comprise dans la mesure où dans notre culture, le traitement est mis d'un côté (du côté du soin) alors que l'éducation s'en différencie nettement. Pourtant cette idée de traitement éducatif qui se substitue au soin psychothérapeutique était déjà présente dans les écrits de Hans Asperger¹¹. Ce traitement éducatif est personnalisé et s'adapte au profil de développement de l'enfant évalué par un test spécifique. En fait, il s'agit à la fois

d'un programme d'État, mis au point en Caroline du Nord, mais aussi d'une méthode éducative. Son originalité est de mettre les parents à contribution dans ce traitement et de les considérer comme des cothérapeutes. Ce faisant, Schopler prend là aussi le contrepied de Bettelheim et de l'approche précédente : au lieu de rendre responsables les parents et de pratiquer une séparation de l'enfant d'avec sa famille, il décide d'en faire des alliés et de travailler en partenariat avec eux. La collaboration avec les parents fera d'ailleurs partie intégrante de la philosophie du *Teacch Program*. Non seulement il obtiendra leur adhésion et leur soutien, mais il réparera la culpabilisation engendrée par les positions de son prédécesseur. Il s'apercevra que les parents non seulement lui sont reconnaissants d'être ainsi associés, mais qu'ils sont aussi capables de faire des propositions intéressantes pour leurs enfants. C'est donc en collaborant avec les familles que, progressivement et tout à fait empiriquement, il construira son système qu'il mettra plusieurs années à développer. C'est dans ce contexte qu'en 1972, l'État de Caroline du Nord fit de la Division TEACCH le premier programme d'État américain de diagnostic, de traitement, de formation, de recherche et d'éducation des enfants autistes et de leurs familles.

Comme nous l'avons indiqué, cette même période est marquée en France par l'hégémonie de la psychanalyse. Dans le domaine qui nous intéresse, ce sont les idées de Bruno Bettelheim qui occupent le devant de la scène. Il faudra donc attendre une vingtaine d'années (des années 1970 aux années 1990) de forte mobilisation des associations de parents pour que l'approche éducative de l'autisme soit reconnue et mise en œuvre.

LE DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET SCOLAIRES EN FRANCE

C'est en s'appuyant essentiellement sur la pratique du TEACCH, développée outre-Atlantique, que les parents d'enfants autistes se mobilisent dans des associations pour diffuser en France de nouvelles méthodes. Ils cessent de subir la situation.

¹¹ Hans Asperger est ce psychiatre autrichien [resté dans son pays et non émigré aux USA comme Léo Kanner] qui, à peu près en même temps que Kanner, a découvert la population du haut du spectre autistique, sans qu'il y ait eu de contacts entre les deux hommes. Il faudra attendre les années 1980 pour qu'une Anglaise, Lorna Wing, redécouvre ses travaux et que l'on commence à parler d'autisme de haut niveau et de « syndrome d'Asperger ». C'est dans son ouvrage, *Les Psychopathes autistiques pendant l'enfance*, que Hans Asperger présente un certain nombre de cas d'autistes sans déficience intellectuelle.

LA MOBILISATION DES ASSOCIATIONS DE PARENTS

L'association nationale, Autisme France, publie en 1994 un livre blanc¹², en rassemblant des témoignages de parents qui expliquent la situation de carence éducative dans laquelle ils se trouvent en France avec leurs enfants. Simone Veil, alors ministre de la santé, commande une série de rapports d'expertise (Igas, Andem...) qui montrent l'insuffisance à la fois qualitative et quantitative de la prise en charge. Une circulaire voit le jour en 1995 (la circulaire Veil), décrétant l'autisme priorité nationale et instituant des comités techniques régionaux¹³ à la surface du territoire pour faire un état des lieux. Puis un additif à la loi de 1975¹⁴ voit le jour en 1996 (la loi Chossy du 11 février 1996) sortant l'autisme des maladies mentales évolutives dont il faisait partie. Cette loi le considère comme un handicap et affirme la nécessité d'une prise en charge éducative, pédagogique, thérapeutique et sociale. Cette reconnaissance de l'autisme comme handicap a permis à cette population d'être davantage orientée vers le secteur médico-éducatif et non plus seulement sanitaire et d'échapper ainsi à l'emprise exclusive du secteur psychiatrique à laquelle elle était soumise. Ce long combat pour la défense de l'éducation, ce sont les associations de parents qui l'ont mené.

Au cours de cette période l'autisme est de plus en plus défini comme « trouble envahissant du développement » en référence aux classifications internationales et l'appellation de TED sera utilisée pour la première fois dans un texte officiel français en 1995 (dans la loi Veil). Il s'agit alors d'une approche éducative caractérisée par l'ouverture des premières classes intégrées pour enfants autistes dans les écoles.

L'OUVERTURE DE LA PREMIÈRE CLASSE INTÉGRÉE « AUTISME » À L'ÉCOLE

En 1985, des parents pionniers, plutôt issus d'un milieu favorisé, qui connaissent les textes officiels, se mobilisent. Ils profitent d'une conjoncture favorable quant à la volonté politique d'intégrer les enfants handicapés à l'école ordinaire (circulaires des 29 janvier 1982 et 1983 sur l'intégration scolaire) pour demander à l'éducation nationale d'ouvrir des classes spécialisées pour leurs enfants. Par ailleurs, ils connaissent aussi les pratiques éducatives mises en place aux États-Unis pour ce public (classes TEACCH) et leur objectif est de les mettre en œuvre en France. C'est dans la vallée de Chevreuse, à Bures-sur-Yvette, en 1985 que s'ouvrira, dans une école publique, la première classe intégrée pour enfants autistes. D'autres classes ouvriront dans les années qui suivront dans des écoles volontaires. Et pour répondre aux éventuelles critiques et mises en garde contre la dangerosité de ces expériences de scolarisation en milieu ordinaire, une mission d'évaluation sera confiée à une professeure de Paris V, Janine Beaudichon, qui s'intéressait aux interactions sociales entre les élèves. Les questions qui lui ont été posées sont assez révélatrices des craintes de l'époque sur les risques encourus par les enfants autistes et les incidences sur les autres élèves.

L'évaluation eut lieu et les résultats furent assez concluants pour que l'on songe à une extension de ces classes. C'est ainsi qu'avant même que des structures spécifiques pour jeunes autistes s'ouvrent en milieu spécialisé (IME, Institut médico-éducatif par exemple), c'est au sein de l'école ordinaire qu'elles ont vu le jour. L'école a indiqué le chemin. Elle a montré que l'éducation de ces enfants était possible, ce qui a permis aux structures spécialisées de prendre le relais. Elle a pu d'autant mieux le faire que la culture du milieu spécialisé n'y était pas présente. Cela la rendait inaccessible aux polémiques entre les différentes approches.

¹² *Rapport sur le vécu des autistes et de leurs familles en France à l'aube du XXI^e siècle*, Autisme France, 1994.

¹³ Les comités techniques régionaux pour l'autisme (CTRA) ont été mis en place en 1995. Ils avaient pour but de dresser un bilan de l'existant sur le terrain de la région, de proposer et de valider des programmes à promouvoir en définissant des priorités, des échéanciers et enfin d'évaluer les actions conduites dans ce domaine de l'autisme.

¹⁴ Loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales. Cette loi d'orientation définit les trois droits fondamentaux pour les personnes handicapées (enfants et adultes) : le droit à l'intégration scolaire et sociale, le droit à une garantie minimale de ressources par le biais de prestations et le droit au travail.

LA PÉRIODE 2000-2010 : ÉMERGENCE DE L'AUTISME DE HAUT NIVEAU ET DE L'AUTISME COMME DIFFÉRENCE, DÉVELOPPEMENT DES PRATIQUES DE SCOLARISATION

UNE NOUVELLE CONCEPTION DE L'AUTISME PORTÉE PAR LES ASSOCIATIONS DE PERSONNES AUTISTES

L'histoire s'accélère dans cette dernière décennie. Une nouvelle conception de l'autisme est en passe de voir le jour. Ainsi les personnes autistes ont-elles entrepris de faire entendre leur voix dans le domaine scientifique, tout comme auparavant les associations de parents l'avaient fait pour sortir l'autisme du champ des maladies mentales et le faire reconnaître comme handicap, en 1996. Mais elles le font différemment. En effet lorsque les parents se sont mobilisés pour faire sortir l'autisme du champ des maladies mentales, ils se sont appuyés sur des experts internationaux qui n'étaient pas reconnus en France. Ce ne sont pas leurs propres compétences de parents qu'ils ont mises en avant. En revanche, les personnes avec autisme se fondent sur leur expérience propre pour proposer une autre vision de l'autisme. Ainsi les compétences des uns et des autres ne sont-elles pas à mettre sur le même plan.

Prenons pour exemple le premier témoignage de Jim Sinclair, personne avec autisme, en 1993. Celui-ci expliquait que l'autisme n'est rien d'autre qu'une manière d'être, une façon d'être au monde et de percevoir le monde et qu'il n'est pas possible de séparer l'autisme de la personne. Il estimait même que lorsque les parents souhaitaient que leur enfant guérisse, ils demandaient en fait que leur enfant soit autre, c'est-à-dire non autiste.

Depuis, les rencontres entre personnes autistes se sont multipliées, qui plus est, à partir de 2004, des colloques se sont déroulés à l'initiative de ces personnes. Aujourd'hui dans Paris il y a des cafés Asperger dans lesquels, avec un animateur parent, sont organisés des débats entre personnes autistes¹⁵. Des sorties sont aussi programmées à l'initiative de ces associations. Enfin des sites internet existent,

avec des forums de discussion qui conviennent très bien à ces personnes, plus à l'aise dans l'échange par Internet que dans le face-à-face d'une discussion.

Quant à Laurent Mottron, il propose une conception de l'autisme assez inédite, contenue dans le titre de son ouvrage, *L'Autisme : une autre intelligence*. Il cible particulièrement le syndrome d'Asperger et ce qu'il appelle « l'autisme sans déficience intellectuelle ». Il n'hésite pas à définir l'autisme non comme un handicap, mais comme une « différence ». Cependant les experts français sont peu nombreux pour le moment à s'intéresser à cette approche. Ainsi selon Catherine Barthélémy¹⁶, psychiatre au CHU de Tours et spécialiste de l'autisme, l'intérêt de cette conception est qu'« elle s'appuie sur des fonctions élémentaires que sont la perception et la cognition et qu'ainsi paradoxalement, ce profil, décrit à partir de la performance des personnes de très haut niveau, alimente plus facilement que les précédentes la réflexion sur les difficultés des personnes très sévèrement atteintes ». Cette réaction d'une experte française montre que cette approche commence à attirer l'attention, car elle permet pour la première fois de présenter l'autisme de façon positive, autrement qu'en termes de « déficits de communication¹⁷. » Elle est contenue dans les témoignages des personnes autistes de haut niveau, qui, lorsqu'elles décrivent leur mode de fonctionnement et leurs difficultés, évoquent davantage leurs problèmes sensoriels et perceptifs que leurs problèmes relationnels avec les autres.

Après que les parents ont fait reconnaître l'autisme comme handicap en le sortant du champ des maladies mentales, nous sommes en train d'assister à une autre évolution qui consiste à sortir l'autisme du champ du handicap pour le définir comme une différence. Ainsi voit-on se mettre en place ces groupes

¹⁵ Voir le film *Le Syndrome d'Asperger ? J'assume...* (INS HEA, 2006).

¹⁶ Barthélémy Catherine, Schaefer Virginie, « Parlons-nous des mêmes enfants ? » *Bulletin scientifique de l'arapi*, n°18 automne 2006, pp. 62-63.

¹⁷ Voir le premier chapitre de ce livret.

d'autosupport qui représentent une nouvelle réalité que les professionnels français auront à prendre en compte. L'évolution des conceptions dans ce secteur ressemble beaucoup à celle qui s'est développée dans le secteur de la surdité, avec l'émergence d'une communauté sourde qui a sa langue et qui souhaite être reconnue et considérée.

Ainsi peut-on conclure, comme le fait Ian Hacking, philosophe et auteur de conférences au Collège de France¹⁸, que les transformations des représentations de l'autisme ont diverses origines, en dehors de l'étiologie médicale et scientifique, dans la nouvelle détermination de critères de diagnostic. Les associations de parents et de personnes autistes elles-mêmes influent tout autant sur l'évolution des conceptions et des pratiques. Elles sont désormais entrées dans le champ des pratiques professionnelles.

Mais il faut aussi tenir compte des représentations sociales et culturelles, puisque les médias s'emparent de ces dossiers par des articles dans la presse et surtout par des films qui ont une réelle influence sur l'opinion. Ainsi le film, *Rain Man*, a-t-il eu un grand retentissement dans notre société en contribuant à faire évoluer notre représentation de l'autisme. L'acteur, Dustin Hoffman, y a interprété un autiste dans le milieu du spectre autistique, avec ce que Laurent Mottron appelle des pics de compétence, qui n'avait rien à voir avec la représentation restrictive de l'autiste replié sur lui-même et ne communiquant pas avec son entourage.

Ian Hacking s'est intéressé à l'influence de l'histoire de certains handicaps ou maladies sur les personnes concernées et sur leur mode de traitement. Il a décrit ce qu'il appelle les « figures de l'autisme » comme des « représentations en pleine évolution » ou comme des « cibles mouvantes ». Comme nous, il a parcouru les étapes de cette histoire jusqu'à aujourd'hui, c'est-à-dire

depuis l'invention du mot par Bleuler¹⁹ en 1941 et repris par Kanner en 1943, jusqu'à ce qu'il parle de l'émergence des *autistes* de haut niveau dans les années 1980 dans les pays anglo-saxons avec l'apparition de ce qu'on désigne aujourd'hui comme le syndrome d'Asperger : « Ce qui nous intéresse, écrit-il, ce sont les classifications des gens, l'effet qu'elles ont sur eux – sur nous, sur vous et moi. Et les transformations que nous, qui entrons dans les classifications, nous faisons subir en retour à ces classifications : c'est ce que nous appelons un "effet de boucle". Ces interactions peuvent modifier les gens en tant qu'individus ; mais quelquefois, les types d'individus, les "espèces" de gens, peuvent eux-mêmes évoluer ou subir des mutations²⁰. »

Dans ce qu'il appelle le cadre de ces interactions figurent en bonne place les classifications et leurs critères de définition et d'application. Le rôle des comités d'experts qui donnent un nom aux troubles est important. Ensuite les noms donnés à ces troubles passent dans le langage courant, dans le discours ordinaire de l'époque, et influencent les représentations et les pratiques professionnelles dans un secteur. Pour ce qui est de l'autisme, il est à remarquer que, bien que l'autisme dit de haut niveau ait été découvert par Hans Asperger pratiquement en même temps que le trouble identifié par Kanner, il faudra attendre les années 1990 pour que ses écrits soient redécouverts en français et que le syndrome d'Asperger soit inclus dans les classifications internationales.

Enfin avec ces modifications dans les classifications, une nouvelle notion a vu le jour dans ce domaine, celle de « spectre de l'autisme » et de « continuum autistique » (voir schéma p. 15) avec une extrémité basse qui est celle des autistes avec retard mental et une extrémité haute qui est celle du syndrome d'Asperger. Notons cependant qu'en France, la conception de l'autisme a quelque difficulté à prendre en compte la largeur de ce spectre, ce qui tient certainement à l'introduction très récente du

¹⁸ Hacking Ian, professeur honoraire au Collège de France, Cours « Les choses, les gens et la raison, deux types de gens : des cibles mouvantes », 2005-2006, [consultable] sur <http://www.college-de-france.fr>

¹⁹ Léo Kanner qui, comme nous l'avons expliqué, est le premier à avoir parlé d'autisme pour les enfants, n'est pas l'inventeur du mot. Ce mot a été inventé par Bleuler, psychiatre suisse en 1941, soit deux ans avant la découverte de Léo Kanner. Bleuler s'intéressait à la schizophrénie chez les adultes, et il avait qualifié de « traits autistiques » certains aspects du profil de ces adultes souffrant de maladie mentale, pour évoquer le repli sur soi de ces personnes. Kanner a donc importé ce mot d'autisme de psychiatrie adulte en psychiatrie de l'enfant.

²⁰ Hacking Ian, Cours « Façonner les gens », 2005-2006 (II) consultable sur <http://www.college-de-france.fr>

syndrome d'Asperger dans la classification française (2000).

Il est non moins étonnant de constater que soixante-dix ans après la découverte de Kanner, l'autisme, qui était plutôt un trouble assez rare, est devenu aujourd'hui un « spectre » relativement étendu. Si étendu qu'on est parfois tenté – et certains le font déjà – de mettre le terme d'autisme au pluriel et de parler des autistes. C'est ainsi que le spectre de l'autisme correspond à ce que Hacking considère comme « une nouvelle figure de l'autisme ». Aujourd'hui, des jeunes gens s'exprimant parfaitement et capables d'analyse, sont qualifiés d'autistes. Assurément ce type de personnes était inconnu auparavant. Certaines de ces personnes sont parfois considérées comme ayant des pics de compétences dans des domaines tels que la musique, la peinture ou l'informatique, quelques-unes apparaissent même comme surdouées.

Si nous prenons en compte les témoignages de ces personnes, l'autisme cesse alors d'être un stigmate puisqu'elles se revendiquent

elles-mêmes comme « autistes » et nous nomment des « *neurotypiques* », ce qui est bien la preuve de l'existence de cette interaction entre les classifications et les personnes classifiées. Notons d'ailleurs que pour la première fois dans l'histoire de la psychiatrie, les personnes classifiées elles-mêmes inventent un terme, un nom, pour nommer les personnes ordinaires, les autres, les non-autistes. Mais ce terme n'est pas repris dans les classifications, même si ces idées commencent à faire leur chemin...

Par ailleurs, ce qui est actuellement observable, juste retour des choses, c'est le pouvoir que tentent de prendre ces personnes, voire le contrôle qu'elles cherchent à exercer, en se considérant elles-mêmes comme des expertes. On assiste ainsi à ce que Hacking appelle « une autoappropriation du concept d'autisme par les autistes eux-mêmes, du moins ceux qui sont de haut niveau ». Cette autoappropriation a déjà été observée, par délégation, chez les parents d'enfants autistes qui sont devenus des groupes de pression politiques dans le domaine de l'autisme et de sa prise en charge.

LES ENJEUX DE LA SITUATION ACTUELLE : DE L'ÉDUCATION À LA SCOLARISATION DES ENFANTS AUTISTES

L'ÉDUCATION EN MILIEU ORDINAIRE

Malgré des textes incitatifs, une minorité d'enfants et d'adolescents présentant une forme d'autisme est aujourd'hui scolarisée en milieu ordinaire. Une cinquantaine de classes intégrées (environ) spécialisées autisme ont été ouvertes plutôt dans les écoles que dans les collèges, à l'initiative des parents pour une majorité d'entre elles, et davantage dans le privé que dans le public. Dans ces classes, le plus souvent, l'éducation structurée, telle qu'elle est notamment proposée par le programme TEACCH, a été mise en œuvre. Cette pratique a désormais montré son efficacité. En France, c'est d'abord dans les classes intégrées des écoles que cette méthode a été utilisée,

puis dans les IME (Instituts médico-éducatifs), dans des sections spécifiques pour jeunes autistes. Enfin, de nos jours elle commence à intéresser quelques hôpitaux de jour. La défiance initiale face à une démarche qualifiée de « comportementale » en provenance des États-Unis fait peu à peu place à la curiosité et parfois à l'enthousiasme. C'est cette approche qui a rendu possible l'éducation de ces enfants auparavant qualifiés d'« instables », ou se situant en-deçà de l'acte éducatif, pour ne pas dire « inéducables ».

D'autres outils et méthodes ont vu le jour comme le PECS et l'ABA qui suscitent aujourd'hui de nouvelles polémiques comme la méthode TEACCH dans les années 1990.

LES DIFFÉRENTES MÉTHODES POUR L'ÉDUCATION DES ENFANTS AVEC AUTISME

TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children*) ou traitement et éducation des enfants autistes ou avec handicaps de communication apparentés. Première méthode mise au point par Eric Schopler dans les années 1960 aux USA en Caroline du Nord, spécialement pour cette population, dont le but est de construire un environnement structuré (dans l'espace et dans le temps), avec de nombreux supports visuels. Cet environnement adapté à l'autisme doit permettre le développement maximal des compétences cognitives tout en visant à l'autonomie de la personne. Cette méthode qui repose également sur une collaboration effective avec les parents, peut être mise en place dès le diagnostic à partir de deux ans et demi jusqu'à l'âge adulte, tout en variant bien sûr les supports et les activités, pour les adapter à l'âge et au profil de la personne.

ABA (*Applied Behavior Analysis*) ou analyse appliquée du comportement. Cette méthode comportementale, qui s'appuie sur le conditionnement opérant de Skinner (1938), n'a pas été construite comme la méthode précédente, spécifiquement pour cette population. C'est Ivar Lovaas, psychologue norvégien, qui a eu l'idée dans les années 1960 de l'appliquer à l'autisme. Cette méthode a pour but, inversement à la précédente, d'adapter la personne au milieu par un entraînement intensif et par la gestion de ses comportements problématiques pour les remplacer par des comportements adaptés. Avec cette méthode on renforce positivement les comportements adaptés et on enseigne de nouveaux comportements. Il existe deux formes d'enseignement : celui très systématique, qui procède par essais distincts (*discrete trial*) pour développer les compétences de base comme parler, regarder un interlocuteur, qui ne se développent pas spontanément chez ces jeunes enfants, et celui qualifié d'incidental, qui saisit toutes les occasions de la vie quotidienne pour encourager les comportements acceptables par des renforcements positifs (récompenses).

PECS (*Picture Exchange Communication System*) ou système de communication par échange d'images. Mis au point par le Dr Bondy et Lory Frost en 1985, ce n'est pas une méthode comme les précédentes, mais plutôt un outil de communication qui peut être soit alternatif, en se substituant au langage lorsqu'il est absent, soit augmentatif en favorisant la communication de ceux qui s'expriment. Avec le PECS on apprend à ces enfants avec autisme à s'exprimer avec des images et même à faire des phrases simples en images, ce qui leur permet d'entrer en communication avec autrui.

MAKATON est également un outil de communication avec des signes mis au point en 1974 par une anglaise, Margaret Walker, orthophoniste, pour des enfants sourds ayant des problèmes de compréhension. Il s'agit donc d'une langue des signes simplifiée qui comporte aussi des pictogrammes. Le Makaton est utilisé avec des enfants autistes, mais pas toujours, car contrairement au PECS, du côté des adultes accompagnants il y a nécessité de se former pour comprendre les signes. Et lorsque l'on y a recours, c'est uniquement pour les signes car les pictogrammes sont en général trop abstraits pour les enfants autistes.

Aujourd'hui la possibilité d'éduquer ces enfants est reconnue, du moins en principe, ce qui ne signifie pas qu'elle soit toujours suivie d'effets. Le problème est de former des professionnels compétents pour pratiquer cette éducation de façon appropriée. Il s'agit là d'un problème de volonté politique et de moyens mis en œuvre, pour que l'affirmation de la nécessité d'un accompagnement éducatif ne soit pas une vaine incantation. Si un nombre restreint d'enfants sont scolarisés en

milieu ordinaire, assez peu le sont en milieu spécialisé, compte tenu du manque d'enseignants spécialisés dans ce secteur et aussi du manque de formation de ceux qui y sont présents.

Un autre enjeu se dessine aujourd'hui qui est de mettre en place une véritable scolarisation pour ces enfants, quel que soit le lieu où elle s'exerce et beaucoup reste encore à faire. On a en effet longtemps joué sur l'ambiguïté

de la notion d'éducation dans le secteur spécialisé. Aussi préfère-t-on parler aujourd'hui de scolarisation.

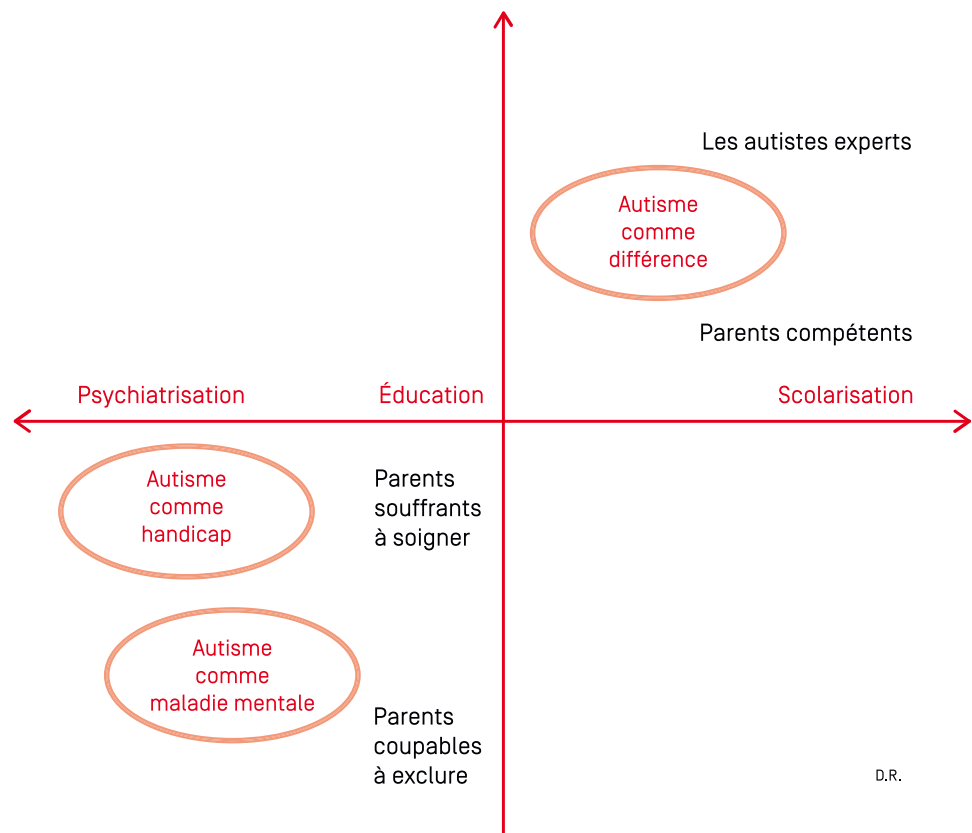
DE L'ÉDUCATION À LA SCOLARISATION

La notion de « scolarisation » est au cœur de la loi du 11 février 2005 qui prescrit pour la première fois l'inscription de tous les enfants handicapés dans l'école la plus proche de leur domicile, ce qui ne signifie pas qu'ils seront tous scolarisés en milieu scolaire ordinaire. Cette notion de scolarisation est venue se substituer à celle d'« obligation éducative » présente dans la loi précédente du 30 juin 1975. C'est assurément un progrès décisif qui permet de sortir de cette ambiguïté dans laquelle l'on se trouvait. Si l'éducation des enfants ordinaires se fait dans la famille puis à l'école avec les enseignants, il n'en est pas de même en institution spécialisée où les enseignants ne sont pas seuls à éduquer. Ainsi désormais, du moins

en principe et en droit, tous ces enfants, quelle que soit la gravité de leur handicap, devraient pouvoir bénéficier des services d'un enseignant spécialisé et voir se construire ainsi un « parcours scolaire » avec un souci de cohérence et de continuité.

À propos de cette population, la prise en compte de l'évolution des conceptions et des pratiques permet de mesurer ainsi le chemin parcouru. Encore vouée aux soins en milieu psychiatrique il y a une trentaine d'années, elle peut prétendre aujourd'hui à une scolarisation en milieu ordinaire ou en milieu spécialisé. Certes, il ne s'agit là que d'une affirmation de principe dans la loi de 2005. Compte tenu de la situation de pénurie d'enseignants spécialisés dans les institutions spécialisées, on peut se demander si le législateur a bien mesuré l'immensité de la tâche et les efforts à fournir en termes de formation et de moyens en personnels pour assumer une telle ambition.

ÉVOLU T I O N D E S C O N C E P T I O N S
D E P R I S E E N C H A R G E D E S E N F A N T A U T I S T E S



**LA SCOLARISATION ACCOMPAGNÉE
EN MILIEU ORDINAIRE : UNE NOUVELLE MODALITÉ**

Cette modalité de scolarisation est la toute dernière mise en œuvre et correspond à une demande de plus en plus fréquente de la part des parents d'enfants avec autisme aujourd'hui, surtout lorsque ceux-ci sont jeunes. Elle a été mise en place un peu avant les années 2000, à l'initiative des parents et de leurs associations qui formaient des auxiliaires d'intégration scolaire pour accompagner la scolarisation de leurs enfants dans

les écoles. Depuis 2003, l'éducation nationale a repris ce dossier en responsabilité et a recruté et formé des AVS (auxiliaires de vie scolaire). Ainsi le nombre de scolarisations accompagnées dans les écoles n'a cessé de croître. Les jeunes parents aspirent de nos jours à cette forme d'éducation pour leurs enfants, là où dans les années 1980, les plus audacieux réclamaient des classes intégrées dans les écoles. Mais par rapport au nombre d'enfants diagnostiqués, c'est encore une faible proportion de ces enfants qui se trouve ainsi scolarisée.

LA SCOLARISATION AU REGARD DES TEXTES LÉGISLATIFS ET RÉGLEMENTAIRES

Dans la situation actuelle, c'est la loi de 2005 qui constitue la référence en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap. Mais dans le champ de l'autisme, d'autres textes existent et constituent aussi des références importantes, même s'ils n'ont pas une valeur prescriptive. Ainsi les recommandations de la HAS (Haute autorité de santé) en 2012²¹, le der-

²¹ « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent », recommandation de bonne pratique sur : http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf

nier Plan autisme de 2013 et la circulaire interministérielle (éducation nationale - enseignement supérieur) du 8 mars 2005 sont à examiner avec attention pour analyser ce qui est préconisé dans ce domaine, en particulier en ce qui concerne la scolarisation. Nous allons dans un premier temps rappeler les principes fondamentaux de la loi de 2005 qui a constitué une véritable « révolution culturelle » en plaçant le droit à la scolarisation au premier plan et en proposant aux personnes en situation de handicap « une entrée par les droits communs ».

LA LOI DE 2005

Depuis la promulgation de la loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées²², il existe un droit à la scolarisation pour tous les enfants en situation de handicap. L'établissement de référence est l'école de proximité, sauf dans le cas où une notification d'orientation dans un établissement ou un dispositif spécifique a été posée par la CDAPH (Commission des droits de l'autonomie des personnes handicapées). Par ailleurs les notions d'accessibilité et de compensation constituent deux piliers forts de la loi. Ainsi chaque école, chaque collège et chaque lycée ont vocation à accueillir des élèves handicapés. Afin qu'un parcours de formation adapté soit mis en place, chaque enfant, adolescent, adulte a droit à une évaluation de ses compétences et de ses besoins par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées). Un parcours de formation

doit être défini dans un PPS (projet personnalisé de scolarisation). Quant à la famille, c'est elle qui auparavant a saisi la MDPH et a défini un projet de vie pour son enfant. Le parcours de formation doit être en accord avec ce projet de vie défini par la famille ou la personne handicapée devenue adulte.

Pour la scolarisation de ces élèves un livret de compétences (LPC) a été mis en place qui doit attester de la maîtrise des sept compétences du socle commun et ce livret constitue un outil pédagogique de référence au service du suivi de la scolarité des élèves. Dans cette loi, pour la première fois la scolarisation en milieu ordinaire est privilégiée, chaque fois que possible, sans référence à un quelconque « niveau » de l'élève.

Si la loi de 2005 est une référence pour tous les enfants en situation de handicap, dans le champ de l'autisme, deux autres textes font aujourd'hui autorité, même s'ils ne sont pas à

²² <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000809647>

mettre sur le même plan que la loi, car ce ne sont que des « recommandations » et ils n'ont pas valeur de « prescriptions » réglementaires : les recommandations de la HAS et la circulaire

du 8 mars 2005. Nous allons examiner ces textes qui, au regard de la scolarisation, nous semblent être en-deçà de la loi.

LES RECOMMANDATIONS DE LA HAS

C'est la deuxième fois, en 2012, que la HAS publie des recommandations de bonnes pratiques pour l'autisme. La fois précédente c'était en 2005, la même année que la sortie de la loi, à propos du dépistage et du diagnostic de l'autisme. Il s'agit cette fois de se prononcer sur les interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées. L'enjeu de ces recommandations concerne les méthodes éducatives et il est important d'examiner les positions des différents acteurs face à ces méthodes.

MÉTHODES ÉDUCATIVES OU STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE ?

Il faut bien sûr se réjouir de ce que, dans ses recommandations, la HAS reconnaisse l'efficacité de ces méthodes (PECS, TEACCH, ABA) longtemps controversées depuis leur apparition en France dans les années 1990. Cette reconnaissance, si elle est suivie sur le terrain des pratiques, peut grandement contribuer à leur développement. En les prônant, la HAS légitime leur recours, si réclamé par les familles. Il s'agit là indéniablement d'un progrès. Rappelons que cette reconnaissance se fonde sur des études et recherches publiées dans ce domaine et validées sur le plan scientifique. Par ailleurs, que la médecine elle-même reconnaisse son incapacité à « guérir » l'autisme et soutienne l'éducation et la rééducation qui ont fait leurs preuves, c'est incontestablement une avancée pour le devenir des enfants, adolescents et adultes avec autisme. Rappelons aussi que ce que l'on nomme aujourd'hui « les méthodes éducatives » sont elles-mêmes fondées sur les sciences cognitives et comportementales qui sont en plein essor actuellement. En revanche, on peut seulement regretter l'absence de l'éducation nationale dans ces recommandations aux côtés de la HAS. En effet le PECS, le TEACCH ou l'ABA ne sont-elles pas de véritables méthodes d'apprentissage, permettant aux enfants, adolescents et adultes autistes de développer des compétences cognitives ?

Pour notre part, compte tenu de l'ambiguïté de cette notion d'éducation, nous préférierions que l'on parle de « méthodes d'apprentissage ». En effet si l'éducation pour des enfants dits « normaux » se fait naturellement dans la famille, puis à l'école avec des enseignants, il semble que pour les enfants en situation de handicap, l'éducation n'implique pas forcément la scolarisation. Dans le champ du « handicap » (et pas seulement de l'autisme), notre histoire nous conduit à distinguer le secteur pédagogique et le secteur éducatif qui renvoient à deux types de professionnels : les éducateurs et les enseignants. Ce n'est pas le cas pour les enfants dits « ordinaires » où les enseignants sont en même temps éducateurs des enfants qu'ils accueillent dans les écoles. Rappelons que dans la loi précédant celle de 2005, la loi du 30 juin 1975, il était question pour les enfants handicapés de satisfaire à « l'obligation éducative ». Même s'il était ajouté « de préférence en milieu ordinaire ou à défaut en milieu spécialisé », on a pu constater comment cela avait été interprété par les professionnels de terrain. Dans le champ du handicap l'éducation renvoie aux éducateurs spécialisés, aux rééducateurs et parfois même aux soignants, avec souvent des confusions de rôles. Ainsi ce principe de la loi de 1975 n'a pas contribué à développer la scolarisation en milieu ordinaire, c'est pourquoi la loi de 2005 a posé un « droit à la scolarisation » qui, même s'il n'est pas suffisamment mis en œuvre, évite désormais toutes les confusions, car la scolarisation renvoie clairement aux enseignants et à l'éducation nationale. C'est en quoi les mots ont toute leur importance. Ainsi, si l'on veut mobiliser l'éducation nationale, il faut la convaincre que ces méthodes sont de son ressort et concernent les enseignants. Ce ne sont pas seulement des méthodes éducatives au sens où on les considère souvent, qui permettent de développer la communication des enfants, mais ce sont de véritables « stratégies d'apprentissage » visant à développer des compétences cognitives.

CES MÉTHODES CONCERNENT AUSSI LES ENSEIGNANTS

Si l'on prend les deux principales méthodes qui sont préconisées pour cette population à savoir la méthode TEACCH et la méthode ABA, on le constate dans les différents films de ce DVD, il est impossible d'enseigner à ces élèves sans mettre en œuvre ces stratégies particulières qui prennent en compte les caractéristiques de ces élèves. Que ce soit la structuration de l'espace et du temps, le recours à des supports visuels pour les apprentissages, la mise en place d'interactions de tutelle pour aider à développer des compétences, comment enseigner correctement à ces élèves en ignorant ces principes, sachant qu'il convient d'y avoir recours en tenant compte du contexte dans lequel on se trouve ?

Il ne s'agit pas en effet d'appliquer aveuglément des « méthodes » comme ont tendance à le penser les détracteurs, et ceci quel que soit l'élève et quel que soit le contexte dans lequel on se trouve, mais il s'agit au contraire de les connaître suffisamment pour les mettre en œuvre de façon adaptée et judicieuse. Rien en effet ne permet de faire l'économie d'une analyse de la situation, ainsi que d'une connaissance approfondie de l'élève, pour savoir comment appliquer ces principes avec

intelligence. Ainsi on ne les pratiquera pas de la même façon si l'on se trouve dans un espace dédié à l'autisme, comme une CLIS ou une ULIS, ou dans une classe ordinaire. Dans l'espace dédié on pourra aller plus loin dans la structuration en organisant l'espace comme on l'entend alors que dans la classe ordinaire, on s'inspirera de la méthode tout en tenant compte de la configuration de la classe.

Et pour ne donner qu'un exemple qui montre l'importance de ces méthodes, le fait de rendre l'espace scolaire prévisible pour l'élève avec autisme (principe du TEACCH) est fondamental pour que sa scolarité se passe dans de bonnes conditions. Pourquoi faudrait-il que ce soient d'autres professionnels qui interviennent dans l'espace scolaire pour mettre en œuvre ces principes ? Il s'agit de conditions d'apprentissage et c'est bien à l'enseignant de les intégrer dans sa pratique, qu'il soit enseignant spécialisé dans une CLIS, une ULIS ou en établissement spécialisé ou bien qu'il soit enseignant ordinaire. Quant à l'ABA, il s'agit d'une méthode fondée sur la pratique des renforcements positifs en situation d'apprentissage, qui concerne bien au premier chef l'enseignant, mais aussi l'accompagnant de l'élève (AVS) qui doivent l'intégrer à leur pratique, comme nous le constatons dans les divers documents filmés.

LA CIRCULAIRE DU 8 MARS 2005

LA QUESTION DU RECOURS AUX MÉTHODES²³

Dans la circulaire interministérielle du 8 mars 2005²⁴ qui concerne la prise en charge de cette population, une simple allusion est faite à ces méthodes, accompagnée de mentions restrictives en direction des enseignants :

« Si des méthodes spécifiques sont parfois préconisées pour aider les enfants autistes à réaliser des apprentissages, d'une part, ces

méthodes, privilégiant des interactions duelles, ne sauraient être imposées à un enseignant même s'il peut utilement s'en inspirer dans certaines situations, d'autre part, la démarche pédagogique d'un enseignant ne saurait se réduire à l'application exclusive d'une méthode difficilement compatible en outre avec une pratique pédagogique dans un contexte collectif. »

Attardons-nous sur ce passage de la circulaire, significatif d'une certaine façon actuelle de penser les méthodes. Tout d'abord, c'est l'existence même de ces méthodes qualifiées de « spécifiques » qui est rappelée ainsi que leurs préconisations dans ce domaine. Mais à peine sont-elles évoquées qu'une objection apparaît : il est dit que ces méthodes « privilégient les

²³ Cette partie est une reprise partielle d'un article paru dans le n° 51 de la Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (INS HEA, octobre 2010) sur « Le métier d'enseignant spécialisé ».

²⁴ Circulaire interministérielle du 8 mars 2005, encart au BO n° 15 du 14 avril 2005 sur la Politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement (TED).

interactions duelles » et que pour cette raison, elles ne sauraient être « imposées » aux enseignants. Remarquons qu'avant d'être imposées, il faudrait déjà qu'elles soient « connues » des enseignants. Ce qui suppose leur présentation dans des formations. À cela il n'est aucunement fait allusion. Ce qui est une façon de ne pas vraiment les reconnaître. D'autant, que dans cet extrait, on insiste davantage sur leurs aspects problématiques pour une pratique de l'enseignement que sur les avantages de leur utilisation avec ces élèves particuliers. La raison avancée pour ne pas « imposer » ces méthodes est qu'« elles privilégient des interactions duelles », alors qu'il est rappelé dans cette même circulaire un peu auparavant que : « Les manifestations de ce syndrome sont en effet particulièrement difficiles à concilier avec l'exercice de l'enseignement qui s'effectue toujours dans un cadre collectif et qui repose, pour une large part, sur les interactions que nouent les élèves au sein de la classe. »

Pourquoi alors exclure les interactions duelles avec ces élèves et pourquoi penser que ces interactions sont incompatibles avec l'exercice du métier d'enseignant ? S'il est possible d'admettre que l'enseignant ne puisse se contenter de ces interactions duelles puisqu'il n'est pas un rééducateur, il n'a pas non plus à les rejeter a priori. Dans la mesure où le syndrome autistique se caractérise par des troubles des interactions sociales, cette caractéristique doit être prise en compte par l'enseignant s'il veut aider cet enfant à entrer dans les apprentissages scolaires. Si les élèves ordinaires apprennent en groupe et par le groupe, comme le rappelle ce texte officiel, pour ces élèves particuliers le groupe ne saurait constituer un point de départ. Le groupe et les interactions dans le groupe constituent plutôt un objectif à atteindre avec ces élèves. En attendant il faut bien partir d'interactions individuelles. Ne pas prendre en compte cette spécificité du fonctionnement autistique, c'est nier la différence de ces élèves. Certes « l'enseignement s'effectue dans un cadre collectif », mais, dans ce cadre collectif, rien n'interdit d'engager des interactions individuelles avec des élèves différents qui seront progressivement insérés dans le groupe. De toute façon, les élèves avec autisme sont la plupart du temps accompagnés dans les classes ordinaires, là où il est le plus difficile d'individualiser la démarche pédagogique. Quant aux

autres contextes où des enseignants spécialisés interviennent, il leur est tout à fait possible d'engager ces interactions duelles, même s'ils ne doivent pas s'y enfermer. On peut le constater dans les films concernant la classe de Neuilly-sur-Seine et celle de Meudon. Mais si l'enseignant s'engage dans cette démarche, alors il doit avoir les moyens de se former à ces méthodes spécifiques, ce qui n'est pas du tout mentionné dans ce texte. Sont seulement évoqués pour venir en aide aux enseignants, les professionnels « experts » du secteur médico-social qui doivent venir les « écouter » et les « soutenir ». « Dans tous les cas, les enseignants qui ont en charge l'enfant ou l'adolescent présentant des TED doivent pouvoir bénéficier d'une écoute et d'un soutien réguliers par des professionnels compétents. »

Ainsi ce texte officiel n'encourage-t-il pas du tout la formation à ces savoir-faire spécifiques. Il incline plutôt à en dissuader les enseignants, en laissant entendre qu'il y a là quelque chose qui est en contradiction avec l'exercice de leur profession. Cependant une petite concession est faite dans ce discours : « L'enseignant peut utilement s'en inspirer dans certaines situations. » Autrement dit, il n'est pas admis qu'il « applique » ces méthodes, mais seulement qu'il « s'en inspire », ce qui signifie qu'il en reprenne les principes, mais sans vraiment les appliquer dans les règles. Nous pouvons constater à travers les films du DVD que les différents professionnels – dont les enseignants – qui ont recours à ces méthodes ne se contentent pas de « s'en inspirer ». Mais s'ils sont formés à ces méthodes, ils n'en restent pas moins attentifs à la situation singulière dans laquelle ils se trouvent et à l'élève particulier auquel ils s'adaptent. En fait, derrière cette préconisation, il y a une autre raison d'écarter ces méthodes des ressources possibles pour les enseignants, celle impliquant une certaine conception de l'enseignement qui s'opposerait à ce qui est appelé de façon péjorative « l'application exclusive d'une méthode ». Et dans ces propos, nous comprenons que cette méfiance envers les méthodes correspond à une façon très caricaturale de les concevoir non comme une démarche qu'il faut comprendre pour y avoir recours dans une situation nécessairement singulière, mais comme un ensemble rigide que l'on applique sans discernement et sans réflexion, de façon « exclusive ». Et comme si cet argu-

ment contestable ne suffisait pas, celui de non-compatibilité avec le contexte collectif de l'enseignement est à nouveau rappelé ensuite (« une méthode difficilement compatible en outre avec une pratique pédagogique dans un contexte collectif »). Pourquoi faudrait-il considérer qu'une méthode est ainsi appliquée sans réfléchir et sans prendre en considération le contexte ? Cette circulaire développe un discours pour le moins réservé par rapport aux méthodes, comme s'il y avait là quelque chose de risqué pour l'enseignant et non quelque chose qui pourrait lui être utile en situation pédagogique.

LA QUESTION DU CARACTÈRE « COMPORTEMENTAL » DES MÉTHODES

Mais que dire lorsque, de surcroît, ces méthodes sont issues d'une approche dite « comportementale », ce qui est le cas de celles auxquelles on a recours dans le champ de l'autisme ? Celles-ci, venues d'ailleurs (États-Unis) sont arrivées en France dans un climat de polémiques. L'approche comportementale est assez mal connue et la représentation que l'on en a est encore plus caricaturale que celle que l'on peut avoir des méthodes en général. D'ailleurs le mot « comportemental » suffit à dissuader des professionnels de s'informer. Il est associé entre autres à ceux de « conditionnement », « dressage », « robot »... et bien souvent les professionnels préfèrent renvoyer ces approches vers les ténèbres extérieures au lieu de s'informer de leur mise en œuvre effective. La première méthode arrivée en France dans les années 1980 pour l'éducation des enfants avec autisme est la méthode TEACCH.

Aujourd'hui c'est au tour de l'ABA de susciter des malentendus, comme si l'histoire se répétait. Cette méthode est la dernière actuellement prônée à la fois comme prise en charge précoce pour le jeune enfant, et pour l'éducation et la scolarisation des élèves avec autisme non seulement pour traiter leurs comportements problématiques, mais aussi pour développer des compétences à la fois sociales et scolaires.

L'exemple de la méthode ABA

L'ABA (analyse appliquée du comportement) est une méthode comportementale inspirée des travaux du psychologue américain, Frédéric

Skinner, qui a défini un type particulier de conditionnement appelé le « conditionnement opérant ». Il se distingue du conditionnement dit « répondant » inspiré de Pavlov, beaucoup mieux connu et auquel il est fait référence lorsqu'il est question de conditionnement. Le conditionnement dit « répondant » se fait « automatiquement », de façon mécanique, sans intervention active du sujet qui relie les deux événements : celui de la cloche qui sonne et celui de la nourriture présentée. Dans le conditionnement dit « opérant », c'est le sujet lui-même qui établit un lien entre deux événements. Ce qui signifie que l'un n'entraîne pas l'autre de façon automatique.

C'est le psychologue norvégien, Igor Lovaas, qui a eu l'idée de mettre en œuvre cette approche pour les autistes dans les années 1960 aux USA. Le comportement y est au centre des préoccupations et contrairement à notre façon habituelle de l'expliquer en se référant uniquement à la personne, à son histoire, à son contexte familial, ici, le comportement est considéré comme quelque chose qui s'apprend en situation, dans un certain contexte. Et lorsqu'il s'agit de le comprendre, c'est à la situation dans laquelle il se développe qu'il convient avant tout de se reporter, en examinant tous ses éléments : à la fois les personnes présentes, la configuration des lieux, ce qui s'est passé juste avant le déclenchement du comportement (antécédent) et surtout ce qui suit immédiatement le comportement (la conséquence). D'après Skinner un comportement a d'autant plus de chance de s'installer, même s'il est problématique, lorsqu'il est suivi d'une conséquence positive pour la personne. Aussi pour modifier un tel comportement, il faudra étudier attentivement le contexte dans lequel il se produit. Et si l'on souhaite le modifier, c'est sur les composantes de cette situation qu'il faudra agir.

Il est assez surprenant de constater les réactions que suscite cette approche en France alors même qu'aujourd'hui la notion de « situation de handicap » est mise en avant. Ce faisant, l'attention est attirée sur la situation elle-même pour comprendre le handicap de la personne et pas seulement sur la personnalité, la pathologie ou l'histoire individuelle. Contrairement à une approche passée issue du modèle médical qui mettait l'accent sur la personne, le handicap aujourd'hui n'est plus

seulement référé à la personne elle-même, mais à la situation dans laquelle elle se trouve avec toutes ses composantes et précisément l'approche comportementale propose d'agir sur les éléments de cette situation pour

modifier le comportement. C'est une démarche d'autant plus importante qu'il est plus facile d'agir sur une situation que d'agir sur une personne.

POUR CONCLURE : À PROPOS DU DERNIER PLAN AUTISME (2013-2017)

Le 2 mai 2013, le dernier Plan autisme a vu le jour. Force est de constater qu'il reprend et renforce les recommandations de la HAS. Pour ce qui est de la scolarisation²⁵, le Plan autisme qui suit la chronologie de la scolarisation annonce d'abord la création d'unités d'enseignement dans les écoles maternelles²⁶. À terme il devrait y avoir une unité d'enseignement par département. L'objectif que ce plan se donne est d'associer les enseignants et les professionnels du médico-social puisque les compétences pour l'autisme sont du côté du médico-social. Que dire de ces unités d'enseignement ? Jusqu'à présent les élèves avec autisme étaient majoritairement scolarisés directement dans les classes ordinaires des écoles maternelles. Espérons que ces classes

continueront de les accueillir et ne les renverront pas vers ces Unités d'enseignement associées aux établissements médico-sociaux. Nous aurions préféré pour notre part l'ouverture de CLIS dans les écoles maternelles, à l'instar de la classe Soleil de Neuilly-sur-Seine présentée dans ce DVD, accompagnées par des Sessad (service d'éducation spéciale et de soins à domicile) spécialisés en autisme, car cela aurait permis un temps de scolarisation certainement beaucoup plus conséquent que ce qui se fera dans les Unités d'enseignement. Par ailleurs il ne suffit pas de se préoccuper de la petite enfance et du début de la scolarité, encore faut-il assurer la suite en développant des Sessad accompagnant la scolarité en milieu ordinaire, puis des CLIS et surtout des ULIS en collège ou lycée qui sont deux fois moins nombreuses que les CLIS en école élémentaire.

²⁵ Voir notamment la fiche « Scolarisation des enfants et adolescents avec TED » p. 46 sur www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan-autisme2013-2.pdf

²⁶ « Ces unités d'enseignement constituent une modalité de scolarisation d'élèves d'âge préélémentaire avec autisme ou autres TED, orientés vers un établissement ou un service médico-social et scolarisés dans son unité d'enseignement, implantée en milieu scolaire ordinaire. » B.O. n° 17 du 24 avril 2014 www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=78891

PRÉCONISATIONS ET RESSOURCES POUR ENSEIGNER EN MILIEU ORDINAIRE

Dans les chapitres précédents, le cadre général a été posé, aussi bien historique que réglementaire. Il s'agit à présent, en relation avec les films du DVD, de voir quelles préconisations peuvent être proposées pour aider les enseignants impliqués auprès de cette population. Ainsi nous allons nous appuyer sur les séquences pédagogiques, mais aussi sur les entretiens menés avec les professionnels pour examiner les conditions importantes à mettre en place pour que la scolarisation se développe au mieux, sachant que ce qui a été privilégié dans les séquences proposées, c'est le milieu ordinaire, dont il faut savoir que, d'après plusieurs associations comme Autisme France et Vaincre l'autisme, il ne concerne que 20 % de cette population.

Plusieurs conditions semblent devoir être réunies pour enseigner à ces élèves, quel que soit le contexte dans lequel s'effectue la scolarisation et plus encore s'il s'agit du milieu ordinaire. La première condition, sans laquelle toutes les autres ne sauraient être efficaces, est pour l'enseignant la motivation à accueillir ces élèves particuliers qui, inévitablement, vont remettre en question sa façon d'enseigner et l'obliger à réfléchir à des adaptations singulières. Scolariser ces élèves représente un défi, surtout en milieu ordinaire. Par conséquent si la motivation n'est pas présente, cela ne peut que créer des conditions défavorables qui parfois démontreront que rien n'est possible dans ce contexte et conduiront à une réorientation en milieu spécialisé. Si la motivation est présente, alors la moitié du chemin est déjà parcourue comme le montrent plusieurs expériences réussies de scolarisation,

auxquelles nous nous sommes intéressés²⁷. Par ailleurs il est souhaitable que l'enseignant ait des points de repère pour comprendre le fonctionnement particulier de ces élèves, tel qu'il a été exposé dans la première partie de ce livret. Il est également important que l'enseignant ait quelques connaissances des outils et méthodes qui peuvent être utilisés pour enseigner à ces élèves particuliers, cela pour l'aider à mettre en place les adaptations pédagogiques nécessaires. Ensuite, et surtout en milieu ordinaire, lorsque des AVS sont présents pour accompagner ces élèves, il convient que l'enseignant joue son rôle et soit à l'origine de toutes les décisions prises en matière d'enseignement et d'activités en classe, ce qui implique une collaboration étroite entre les deux professionnels, qui est encore loin d'aller de soi.

Nous allons d'abord examiner les différentes conditions au regard des films réalisés dans trois contextes différents en milieu ordinaire : en classe de CP à Saâcy-sur-Marne, dans une CLIS TED de maternelle, dite classe Soleil, à Neuilly-sur-Seine et une unité d'enseignement intégrée dans une école élémentaire à Meudon. Nous compléterons ensuite en évoquant d'autres aspects importants de cette scolarisation comme le développement des relations entre élèves, que ce soit les autres élèves avec autisme ou les élèves ordinaires et le développement des compétences sociales en général.

²⁷ Voir les différentes vidéos réalisées sur le site de l'INS HEA : www.inshea.fr

LA MOTIVATION DES ENSEIGNANTS POUR L'INCLUSION SCOLAIRE

Qu'est-ce qui peut motiver un enseignant à accueillir un élève avec autisme dans sa classe ou bien à souhaiter se consacrer à l'enseignement de ces élèves particuliers ? Pour répondre à cette question il convient de faire ressortir les bénéfices que l'accueil de ces élèves peut apporter non seulement pour cet élève autiste à qui l'on donne la chance d'apprendre parmi les autres, mais aussi pour les autres élèves, à qui l'on donne l'occasion de découvrir la richesse de l'accueil de la différence, en contribuant ainsi à leur éducation à la citoyenneté. Si l'on souhaite voir changer les mentalités et faire en sorte que les citoyens français aient une représentation plus positive du handicap et de la différence en général, c'est par l'école que l'on peut y parvenir. C'est parce que les élèves dits « ordinaires », depuis la maternelle jusqu'au lycée, prendront l'habitude de côtoyer ces élèves différents dans leurs classes que l'on peut espérer, qu'arrivés à l'âge adulte, ils auront une autre représentation du handicap. Accueillir un élève avec autisme, c'est certes important pour cet élève, mais aussi pour tous les autres élèves. Quant à l'enseignant lui-même, il peut aussi y trouver un intérêt propre, de nature pédagogique. C'est en général ce que confient les enseignants qui se sont lancés dans cette aventure : ils expliquent qu'accueillir cet enfant différent leur a permis de découvrir la nécessité de la prise en compte des besoins spécifiques de l'élève, et que l'adaptation de leur pédagogie à cet élève pouvait profiter aux autres élèves non handicapés, mais en difficulté scolaire. Et, bien souvent, ces enseignants volontaires reconnaissent que cette expérience a transformé leur pédagogie avec les autres élèves...

Par ailleurs, s'intéresser aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, c'est aussi être amené à réfléchir à sa pédagogie, à chercher des solutions en réagissant au cas par cas, car bien souvent, ce qui convient et ce qui « marche » avec un élève ne marche pas forcément avec un autre. Certains enseignants, même dans l'enseignement secondaire se passionnent dans cette recherche incessante de solutions particulières. Ce qu'ils

découvrent ainsi en accueillant ces élèves différents, c'est une autre façon d'enseigner et même un autre métier d'enseignant qui correspond à ce que l'on appelle « la pédagogie différenciée » ou « individualisée », une pratique dont ils découvrent l'intérêt pour tous les élèves. Voilà ce qui peut motiver un enseignant, même « ordinaire » à accueillir dans sa classe un élève avec autisme, même si la situation n'est pas toujours facile, compte tenu des effectifs lourds des classes ordinaires et de la présence d'accompagnants pas toujours bien préparés à remplir leur fonction.

Mais dans la mesure où la scolarisation des élèves fonctionne, cela signifie que la motivation de l'enseignant est présente. Et l'élève avec autisme a beau semblé être en dehors de la communication, il est capable de ressentir s'il est ou non accueilli et accepté par l'enseignant et par les autres élèves. Il va de soi que cette motivation sera d'autant plus importante que l'enseignant a des points de repère pour comprendre cet élève. Comme nous l'expliquons ci-dessus enseigner à un élève différent et en situation de handicap oblige l'enseignant à s'intéresser à la singularité de cet élève, à sa façon d'apprendre et aux difficultés qu'il rencontre. L'accueil des élèves en situation de handicap dans les classes et dans les écoles ordinaires ne peut qu'inciter les enseignants à modifier leur démarche et à prendre en compte toutes les différences et pas seulement celles des élèves en situation de handicap. Comme l'a très bien déclaré Raymond Vienneau, un chercheur québécois, il y aura inclusion scolaire « lorsque l'éducation spéciale deviendra générale et l'éducation générale deviendra spéciale²⁸ », et cet auteur ajoute qu'il en sera ainsi « lorsque la loi exigera que l'école s'adapte aux besoins, aux capacités et aux intérêts de chaque enfant et non que ce soit l'enfant qui doive s'adapter à l'école ». Force est de reconnaître que c'est encore loin d'être le cas aujourd'hui même si ces pratiques progressent.

²⁸ Vienneau Raymond, « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », dans *Transformation des pratiques éducatives, La recherche sur l'inclusion scolaire*, Dionne Carmen, Rousseau Nadia (dir.), Presses universitaires du Québec, 2006, p. 18.

LA FORMATION AUX OUTILS ET MÉTHODES

Nous avons vu au chapitre 3 qu'il y avait une réticence de l'éducation nationale à préconiser des méthodes spécifiques. Cependant lorsque l'on consulte les derniers documents mis en ligne sur le site Eduscol²⁹, force est de constater que les outils et méthodes sont en bonne place et qu'ils sont présentés en détail aux professionnels de l'enseignement

En fait ce sont surtout les enseignants spécialisés qui utilisent ces méthodes lorsqu'ils y ont été formés. Ce qui est le cas de l'enseignante de l'unité d'enseignement de Meudon, où les enseignants et éducateurs ont recours à la méthode TEACCH, et c'est aussi le cas de l'enseignante de la classe Soleil à Neuilly-sur-Seine qui a recours au PECS pour développer la communication de ses élèves et également à l'ABA. Lors de l'entretien (n°2) lorsqu'elle est questionnée sur la méthode ABA, elle répond en réaffirmant d'emblée son statut d'enseignante pour ne pas être soupçonnée de délaier son métier en recourant à ces outils et méthodes, et elle argumente pour le démontrer, ce qui prouve bien que pour beaucoup de professionnels, cela n'est pas évident. Elle ne veut pas être considérée comme une spécialiste de ces méthodes comme si cela pouvait aller à l'encontre de son métier d'enseignante :

« Alors moi je suis pas du tout psychologue ABA, moi je suis enseignante, je crois que c'est important de bien se dire : moi je pilote une classe et dans cette classe je suis enseignante et en tant qu'enseignante je suis vraiment une professionnelle de la pédagogie, donc c'est ça ma partie à moi c'est vraiment la pédagogie d'une enseignante de maternelle : j'enseigne la socialisation, la communication, je suis bien dans ces apprentissages de base de la maternelle dans lesquels moi je me retrouve bien et que je sais bien faire fonctionner. Après j'ai une superviseuse qui, elle, est formée à toutes ces techniques qui vient à peu près trois ou quatre fois par mois, en général trois fois par mois et qui relie tout ce qui concerne plus le champ de toutes les pratiques ABA et qui nous donne des guidances sur tous les comportements inadaptés. Parce que quelquefois, c'est vrai que tout seul quand on n'a pas cette

pratique de l'ABA, on peut mettre en place des choses qui ne sont pas adaptées et on le voit bien que ce n'est pas adapté, car le comportement va perdurer, voire s'amplifier. Je dirais moi, que ce que je garde de l'ABA, mais je trouve que c'est très malin, et cela s'utilise tout le temps, c'est cette histoire de renforcement positif, garder l'habitude de féliciter un enfant pour un très bon comportement et ignorer le mauvais comportement, ça marche avec tous les enfants et ça ne marche pas qu'avec les enfants autistes. Ça c'est vrai que c'est quelque chose à garder tout le temps. Voilà, quand on va à la BCD et que toutes les 15 secondes on dit à l'enfant : c'est bien tu marches bien, moi quand on m'en avait parlé la première fois j'avais dit : c'est bon je ne vais pas faire ça sans arrêt. J'en suis à le faire toutes les 15 secondes et je vois que ça marche ! »

Cet extrait d'entretien permet de comprendre, que cette enseignante a sa façon à elle, en tant qu'enseignante, de pratiquer l'ABA, une façon plutôt partielle, et que cela lui semble bien utile non seulement pour ces enfants autistes, mais aussi pour les autres. Et par ailleurs cela ne lui semble pas du tout être en contradiction avec sa pratique pédagogique, bien au contraire, cela vient plutôt la soutenir et même parfois la rendre possible. Même si au départ, à cause de son absence de formation, elle n'en voyait pas complètement l'intérêt. Ainsi ce n'est pas l'ABA par un spécialiste ou la pédagogie ordinaire, mais il est possible d'intégrer ces savoir-faire spécifiques à la pédagogie classique. Confrontés à ces élèves particuliers, les enseignants ont bien besoin d'être formés à ces méthodes, même si la supervision d'un spécialiste peut être utile.

On peut dire tout à fait la même chose du PECS, outil qui a été complètement investi par cette enseignante et qui lui permet de développer la communication à la fois réceptive et expressive de ses élèves autistes, par l'intermédiaire d'images et de pictogrammes. Elle met ainsi en lien les compétences qui doivent être travaillées dans le cadre de l'école maternelle et cet outil de communication par échange d'images. En effet les enfants autistes ont des problèmes d'expression langagière et, pour certains, sont actuellement sans langage.

²⁹ <http://eduscol.education.fr>

En ce sens, le PECS est même encore plus important que la méthode ABA, car il vient pallier les manques de ces élèves et leur permet d'entrer en contact avec les autres enfants, sans que ces autres aient besoin de se former à cet outil : « Ce que j'aime bien dans ce système d'images, c'est le côté universel de cette communication, n'importe qui de l'établissement peut entendre une demande faite avec ces images, tout le monde la comprend et ça moi

je trouve que c'est super ! ». Ce qui signifie qu'avoir recours à cet outil spécifique n'éloigne ni de la pédagogie ordinaire ni de la communication avec les autres. Au contraire il facilite ces apprentissages fondamentaux et ces échanges avec les autres. Ainsi la séance du goûter a-t-elle cet objectif d'apprentissage de la communication entre enfants, encore moins évidente qu'entre adultes et enfants.

LA COLLABORATION ENSEIGNANT/ACCOMPAGNANT (AVS ET/OU ÉDUCATEUR SPÉCIALISÉ)

La collaboration entre enseignant et auxiliaires de vie courante est loin d'être évidente, les difficultés étant de part et d'autre, aussi bien du côté de l'enseignant que de l'accompagnant. Essayons d'examiner quelles sont ces difficultés et d'en comprendre les raisons.

Du côté de l'enseignant, il n'est pas évident d'accueillir un autre adulte dans sa classe venant ainsi « perturber » la relation avec « sa » classe et « ses » élèves. Ce regard extérieur peut être vécu par certains de façon intrusive, comme un regard qui juge. Ce n'est donc pas un regard « neutre ». Par ailleurs le métier d'enseignant est l'un de ces métiers impossibles où le professionnel, même expérimenté, n'est jamais assuré d'avoir pris la bonne décision et d'avoir fait les bons choix. Il est toujours en équilibre instable dans une situation souvent imprévisible³⁰ et assurer cette fonction « sous le regard » d'un autre adulte peut être vécu comme une situation déstabilisante, même si tel n'est pas le rôle de l'accompagnant. C'est dire combien il est essentiel qu'une relation de confiance puisse s'établir entre ces deux professionnels pour que ce « regard extérieur » puisse être supporté et accepté.

Autre difficulté, surtout pour l'enseignant dit « ordinaire », il n'a pas de formation à l'accueil des élèves en situation de handicap, ce qui le met en difficulté dans cette situation. Il doit donc se « reposer » sur les compétences d'un professionnel non pédagogue qui a pour

mission d'accompagner cet élève particulier et qui, de surcroît, est souvent moins diplômé que lui alors que l'on ne cesse de lui rappeler que c'est lui le responsable de cette situation pédagogique.

Du côté de l'accompagnant, les difficultés sont autres. Même avec un minimum de formation, l'auxiliaire de vie courante, mais aussi l'éducateur spécialisé qui intervient dans les CLIS ou ULIS sont étrangers au milieu scolaire et n'en connaissent pas tous les aspects et les codes. Ainsi les difficultés sont-elles à la fois du côté de l'enfant, surtout lorsque l'enfant présente des difficultés comportementales et du côté de la situation scolaire elle-même avec ses activités spécifiques que l'accompagnant ne maîtrise pas et pour lesquelles il n'a aucune formation. Situé entre l'enseignant qui reste le responsable pédagogique et l'enfant particulier auquel il doit constamment s'adapter, sa tâche n'est pas simple, et elle le sera d'autant moins si l'enseignant ne s'implique pas dans un travail de concertation et le laisse se débrouiller seul avec les activités pédagogiques et les besoins particuliers de l'enfant.

Dans les situations filmées dans les trois lieux, on trouve trois modes de fonctionnement différents de ces binômes enseignant/accompagnant, que ce dernier soit auxiliaire de vie courante ou éducateur spécialisé. Ces séquences correspondent exactement aux trois cas étudiés par Marie Toullec-Théry et

³⁰ Voir l'excellent livre de Philippe Perrenoud, au titre très évocateur : *Enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*, Ed. ESF, 1999.

Isabelle Nédélec-Trohel³¹ et il semble que ce soit les situations les plus fréquemment rencontrées.

C'est ainsi que la situation filmée en classe de maternelle ordinaire pour l'inclusion scolaire de l'élève Alexandre, accueilli par ailleurs dans la classe Soleil de Neuilly-sur-Seine, correspond à ce modèle appelé « deux systèmes interdépendants ». C'est sans aucun doute le modèle le plus satisfaisant. Le qualificatif d'« interdépendant » signifie qu'entre enseignant et accompagnant, il existe une concertation étroite et que chacun dans son action dépend de l'autre et agit en fonction de lui et en concertation avec lui. Il est à noter que dans ce système de collaboration étroite, chacun joue son rôle et est à sa place. Ainsi c'est bien l'enseignante qui décide, conçoit et prépare les activités proposées aux élèves ordinaires et à l'élève inclus. Quant à l'AVS, elle intervient en second pour aider l'élève à réaliser ces activités, en reprenant parfois les consignes en accord avec l'enseignante, tout en se tenant à l'écart de l'élève à certains moments. La différence est seulement que, dans l'étude citée, cette situation se passe dans une CLIS avec un enseignant spécialisé aux commandes, alors que dans le document filmé, la situation se passe en classe ordinaire avec une enseignante ordinaire, mais qui, cependant, a bénéficié d'une formation à l'autisme comme l'explique l'enseignante dans l'entretien. Ce système correspond également à la classe Soleil en école maternelle où les binômes enseignant/AVS ou éducateur fonctionnent de cette façon, nous y reviendrons.

Le deuxième cas étudié par les auteures de l'article cité se situe cette fois en classe maternelle avec un enseignant ordinaire et un AVS qui fonctionnent selon un « système central double ». Dans ce système l'enseignant ne joue pas seul le rôle central comme dans la situation précédente, mais chacun joue ce rôle central de son côté, l'enseignant avec ses élèves ordinaires, et l'accompagnant avec son élève handicapé. Dans ce cas de figure, la collaboration est quasi absente et chaque professionnel travaille de son côté sans se préoccuper de

l'autre, pas de concertation ni de dépendance de l'un par rapport à l'autre. Il s'agit de deux systèmes parallèles en quelque sorte, mais où chacun agit en fonction de ses compétences propres, l'enseignant avec ses compétences pédagogiques et l'AVS avec sa formation spécifique, mais sans compétences pédagogiques particulières. Cette situation est bien celle que nous rencontrons dans la classe de CP à Saâcy-sur-Marne en Seine-et-Marne avec ce binôme enseignante ordinaire/AVS, cette dernière étant un peu à l'écart du groupe, au fond de la classe, avec Tristan son élève autiste. Dans l'entretien mené avec l'enseignante de ce CP qui accueille Tristan en cours de mathématiques, elle reconnaît n'avoir reçu aucune formation pour accueillir ce type d'élève, il n'est donc pas étonnant qu'elle renvoie à l'AVS lorsqu'il faut mettre en place des adaptations, ce qui serait pourtant de son ressort. En fait elle ne s'autorise même pas à intervenir par rapport aux manipulations que cet élève doit faire pour compter, elle reconnaît que pour lui, pour qu'il puisse comprendre, il faut des façons de faire différentes de celles utilisées avec les autres, mais elle ne se sent pas prête et même pas autorisée à s'en occuper.

« Lui, il a vraiment besoin de manipulation, mais je dirais que ça c'est l'AVS, c'est elle qui est plus dans ce travail-là avec Tristan, moi j'avoue que je suis plus dans la classe au niveau de tous les enfants, et Laetitia est davantage axée sur ce travail différencié pour lui. » D'ailleurs quand on l'interroge sur le PECS dont elle a vaguement entendu parler, elle dit qu'elle ne connaît pas cette méthode qu'il a été question d'utiliser lorsqu'il était plus jeune. Ainsi il est dommage que les enseignants ordinaires considèrent que la différenciation pédagogique concerne seulement les enfants à besoins particuliers, car il s'agit bien de mettre en place des adaptations pédagogiques qui ne sont pas vraiment du ressort de l'accompagnant.

Enfin dans le troisième cas de figure étudié qui se situe en UPI (ULIS aujourd'hui), il correspond à ce que nos auteures appellent « deux systèmes didactiques symétriques interchangeables », où l'AVS joue le rôle de l'enseignant et inversement et où aucune distinction n'existe dans les pratiques entre les professionnels. Ce cas correspond à celui de la classe de Meudon en école élémentaire où l'on peine

³¹ Toullec-Théry Marie et Nédélec-Trohel Isabelle, « Tentative de modélisation de l'organisation du fonctionnement de trois binômes AVS/professeur », NRAS n° 45, avril 2009, dans le dossier « Auxiliaire de vie scolaire, un nouveau métier ?, coordonné par Christine Philip et Marie-Christine Philbert.

à voir la spécificité du travail de l'enseignante par rapport à celui de l'éducatrice spécialisée présente dans les lieux et qui accompagne les élèves dans la CLIS de l'école élémentaire. Lorsque l'on observe les séquences de travail en classe et même lors de l'entretien, la spécificité du travail de l'une et de l'autre n'apparaît pas clairement; globalement elles accomplissent le même travail avec les mêmes références, le même discours et la même formation à l'autisme. Mais notons pourtant que sur les deux, une seule a les compétences de l'enseignant.

Mais comme l'explique le responsable du Siss-Appedia³² (entretien n°4) l'objectif du dispositif est plus l'autonomie (et la communication) que les apprentissages scolaires proprement dits, ce qui signifie que l'éducatif est privilégié par rapport au scolaire et qu'il est considéré comme une condition même de l'accès au scolaire. Ce qui peut en partie expliquer cette indifférenciation dans les discours et les pratiques de ces professionnels.

« Les objectifs généraux pour ces enfants dans ces classes avant tout c'est l'autonomie.

³² Service d'intégration scolaire et sociale (Siss). En fait c'est un Sessad spécifique autisme, qui accompagne la scolarisation des élèves avec autisme de la maternelle au collège dans des CLIS et ULIS spécifiques TED. Appédia : Association de parents et de professionnels pour l'éducation, le développement et l'intégration des autistes et apparentés.

Qu'ils puissent être acteurs de leur propre devenir, parce que c'est l'un des problèmes liés à l'autisme, l'enfant a beaucoup de difficultés à exprimer ses besoins, a beaucoup de difficultés à entrer en relation avec les autres enfants et ce qui va déterminer une orientation intéressante pour lui, après la prise en charge du Siss-Appedia, ce sera plus son degré d'autonomie, sa capacité à gérer ses émotions que ses apprentissages scolaires. Et en fait s'il apprend à être autonome dans son attitude, les apprentissages scolaires vont se faire en quelque sorte tout seuls parce qu'il sera disponible pour cela. Donc le maître mot de notre projet c'est effectivement l'autonomie. »

On pourrait aussi dire que développer les apprentissages scolaires contribue à un développement de l'autonomie. Il n'y a pas à opposer acquisition de l'autonomie et apprentissages scolaires en faisant de l'un de ces objectifs une condition de l'acquisition de l'autre, mais il faut plutôt penser que ces deux apprentissages se font simultanément. On ne peut pas attendre qu'un enfant soit autonome pour développer ses apprentissages scolaires, mais à l'inverse il faut penser qu'il sera d'autant plus autonome qu'il développera ses apprentissages scolaires. Ce sont deux apprentissages simultanés et non consécutifs.

L'APPRENTISSAGE DES RITUELS DE LA CLASSE

Dans l'unité d'enseignement (Meudon) et la CLIS (Neuilly-sur-Seine) on assiste au rituel de l'accueil du matin, où chaque élève apprend à être en groupe, à attendre son tour, à reconnaître et nommer les personnes présentes, adultes comme enfants. Si le déroulement de la séance n'est pas tout à fait le même, les objectifs eux sont identiques : il s'agit d'apprendre à être en groupe avec les autres, connaître les noms des autres et apprendre à s'adresser à eux avec de l'aide bien sûr, dans la mesure où aucun de ces objectifs n'est évident pour ces élèves. Ce rituel de classe doit aussi permettre à ces élèves de développer leur sentiment d'appartenance à un groupe, ce qui pour des autistes est particulièrement difficile.

À Neuilly, l'enseignante précise :

« Sur le temps de regroupement il y a tout un tas de rituels qui ne sont pas forcément importants pour les enfants qui sont là, ce qu'on veut, c'est qu'ils restent assis dans le groupe, c'est vrai que cette classe je l'ai pensée comme une classe, avec tous les rituels d'une classe, c'est-à-dire que quand un enfant sait se tenir en regroupement ici, il sait se tenir en regroupement dans une classe ordinaire, l'intérêt c'est d'être en regroupement pour que quand on ira en classe ordinaire, on sache se tenir dans un groupe, on sache écouter même si on n'a pas la parole, on sache rester assis, voilà ça sert à ça, plus cette culture commune de se dire bonjour le matin, de regarder qui est là, d'apprendre à saluer l'adulte, de répondre à

son prénom, de chanter des comptines, tout cela fait partie d'une culture commune à la classe, mais c'est pour être transposé en classe ordinaire et ça c'est important de s'en souvenir » (entretien n°2). Le temps de regroupement a donc cette double fonction qui est à la fois d'apprendre à ces enfants autistes à être en groupe et à se préoccuper des autres, mais aussi de les préparer à l'inclusion dans une classe ordinaire puisque tel est l'objectif de la classe maternelle de Neuilly-sur-Seine.

À Meudon, ce rituel du regroupement existe, les enfants doivent tour à tour prendre leur propre pictogramme. Les enfants sont assis et il y a un tour de rôle : « À tour de rôle, les enfants

viennent se présenter » explique l'enseignante (entretien n°4). Elle précise que c'est aussi un travail pédagogique puisqu'il s'agit d'indiquer la date. Alors bien sûr ils n'en sont pas tous au même point et dans le groupe un enfant est plus capable que les autres, du coup on lui confie le calendrier (Malorie). L'enseignante explique que cette élève est impatiente et elle doit attendre son tour avant de faire ce qu'elle sait faire. Un autre s'occupe du menu. Un autre encore, David, aime beaucoup les nombres et on lui demande d'indiquer la date avant et celle d'après. Ainsi dans cette classe tient-on compte des compétences de chacun pour lui confier des tâches différenciées tout en l'impliquant dans le groupe.

LES EFFETS DE L'INCLUSION SCOLAIRE : LE RÔLE DES RELATIONS ENTRE ÉLÈVES

Les relations entre élèves constituent un autre aspect qu'il convient de privilégier dans ce mode de scolarisation. Si l'autisme est un trouble de la communication et si les enfants autistes ont tant de difficultés à comprendre les autres et les codes sociaux, le fait de côtoyer d'autres enfants de leur âge qui n'ont pas ces problèmes ne peut que leur être bénéfique. Et le bénéfice ne se situe pas uniquement du côté des enfants handicapés, mais aussi du côté des élèves dits « ordinaires » qui se trouvent confrontés au handicap et se sentent du coup responsabilisés par l'exemple qu'ils peuvent donner à ces enfants différents. Deux séquences filmées montrent particulièrement cette importance. Celle qui concerne l'inclusion d'Alexandre en classe de maternelle à Neuilly-sur-Seine (« Une séance d'inclusion », film n°4) et celle de la classe de Meudon où les tuteurs des élèves autistes sont interviewés (« Mise en place du tutorat », film n°9).

Certains disent clairement que c'est un choix de leur part : « J'ai voulu être tuteur parce que j'aimais bien tous les autistes, parce que l'année dernière je l'avais fait et j'avais bien aimé, et donc j'ai voulu le refaire cette année. » Il affiche un sourire qui en dit long sur le plaisir qu'il peut prendre à exercer cette responsabilité qui consiste à accompagner des élèves autistes à la cantine et manger avec eux... Comme dit un autre élève tuteur : « Ça sert à créer des liens

entre autistes et pas autistes. » C'est avec beaucoup de naturel que ces élèves accomplissent cette fonction. Comme le dit encore un autre : « Ils sont comme nous, c'est juste qu'ils n'ont pas le même comportement. » Exercer la fonction de tuteur, « c'est vivre avec de nouveaux amis qu'on s'est faits, mais qui sont pas comme nous ». Néanmoins ce n'est pas à la légère qu'ils accomplissent cette fonction. Ils sont conscients de ce rôle de référent, de modèle éducatif qui leur est confié et jouent ce rôle avec beaucoup de sérieux, ce qui a forcément des conséquences sur leur comportement à eux et pourquoi pas sur leurs résultats scolaires ? Si des études ont été faites qui montrent l'importance de cette immersion en milieu ordinaire pour les élèves handicapés, aucune étude à notre connaissance n'a été entreprise pour montrer l'influence positive de la présence d'enfants handicapés dans des classes ordinaires sur le comportement des élèves tout-venant. Comme l'affirme un élève avec beaucoup de sérieux : « Mais comme il faut leur montrer l'exemple, il ne faut pas faire n'importe quoi. » Et il ajoute : « Moi avant j'étais pas très responsable, je faisais plutôt l'idiot tout le temps quand je mangeais et là, depuis que je mange avec les autistes, il faut montrer l'exemple, eh ben il faut tout manger, oui, il faut pas faire l'idiot ! ».

Ces propos spontanés font comprendre la conscience qu'ont ces élèves de la responsabilité éducative qui leur a été confiée. Ils la prennent très au sérieux et du coup se comportent de façon beaucoup plus mature. Ces propos sont sincères puisque l'un d'entre eux avoue ne pas être un élève modèle. Ils en disent long aussi sur l'importance de ces relations entre élèves ordinaires et élèves handicapés. Outre les élèves concernés par le tutorat, il est intéressant de prendre aussi en considération le point de vue de professionnels, tels que l'enseignante ou l'éducatrice qui apparaissent dans les entretiens réalisés. L'enseignante de l'unité d'enseignement raconte ainsi qu'à un moment donné, il y a eu un désaccord entre professionnels de l'école et professionnels de la CLIS à propos du choix des tuteurs (entretien n°4).

« En fait il y a eu un animateur qui est directeur de la cantine et jusque-là, j'imposais les tuteurs sans que cela pose problème. C'est un nouvel animateur, il s'est tourné vers moi et il m'a un petit peu agressée en disant : mais qu'est-ce que c'est que ça, vous avez décidé de mettre des tuteurs pour les élèves ? Je dis : ben oui... Ah bah ! moi je ne comprends pas pourquoi ce sont ces enfants-là ! Ils sont rebelles, désagréables, insolents et moi j'en connais d'autres qui sont beaucoup mieux. J'ai dit : attendez c'est moi qui ai décidé des tuteurs, je les ai choisis justement en fonction de leurs affinités. Il se trouve effectivement que tous les tuteurs qui étaient là, sauf la fille, la fille, elle, n'est pas agressive, mais les autres garçons étaient insolents ; c'était des élèves qui étaient souvent en rébellion dans l'école. Il se trouve que le bienfait du tutorat c'est que ces élèves qui étaient rebelles et désagréables sont très, très bien, sont très gentils au moment de la cantine, ils aident les autistes à prendre leur plateau et à mettre dans le plat, ils se comportent vraiment bien, ce qui n'était pas le cas auparavant, puisque apparemment c'était des enfants qui pouvaient lancer de la nourriture, jouer dans la cantine et là, au moment du tutorat, ils se comportaient vraiment bien, ils étaient très réguliers et venaient tous les jours à notre porte chercher les élèves et, par exemple, si un élève manquait ils disaient : "Où est Malorie ?". Ils sont vraiment très réguliers cela fait deux ans qu'ils continuent ce travail et ça se passe très bien ! »

Ce témoignage de professionnel montre à nouveau l'importance du tutorat pour les élèves ordinaires et pas seulement pour les élèves autistes, et il ne s'agit pas là de bons élèves, mais au contraire d'élèves dont le comportement est problématique à l'école. Devenir tuteur les valorise dans le cadre scolaire, ce que leurs résultats scolaires ne leur permettent pas. Du coup cela a des conséquences positives sur leur comportement.

Quant à l'importance du tutorat pour les élèves autistes eux-mêmes, l'exemple de Malorie, cité par l'enseignante et l'éducatrice lors de l'entretien, est également très révélateur de tout ce que peuvent apprendre ces enfants au contact des enfants ordinaires. Il est à noter au travers de cet exemple que les professionnels sont attentifs aux préférences des élèves autistes pour choisir leur tuteur :

« En fait on s'était aperçues que Malorie était très intéressée par une fille en CM2, elle ne savait pas comment communiquer avec elle et souvent elle lui attrapait les cheveux. Donc il se trouve que cette grande de CM2 était très gentille, et elle avait une certaine autorité sur Malorie, elle lui disait : « Ça suffit ! ou stop ! » Et Malorie comprenait, mais en même temps elle était toujours intéressée par cette fille, elle avait envie de discuter avec elle, mais elle ne savait pas comment entrer en contact, donc on a mis en place un système de tutorat au moment de la cantine, j'ai demandé à cette fille si elle était d'accord de travailler avec nous et d'aider Malorie au moment de la cantine pour qu'elle mange dans l'ordre du repas, car au début elle pouvait manger le dessert et pas le reste. Elle a dit qu'elle était d'accord et du coup s'est installée une relation, Malorie l'écoutait et au moment de la cantine elle suivait bien ce que disait l'autre petite fille, c'est-à-dire : « Mange l'entrée, le légume et tout ça, puis le dessert en dernier », du coup une relation s'est mise en place entre elles deux, et Malorie s'est sentie reconnue comme copine de cette fille-là, elle avait vraiment envie d'entrer en relation et elle ne savait pas comment faire, donc à travers ce tutorat ça lui a permis d'avoir d'autres relations et après de pouvoir jouer avec cette fille sans lui toucher les cheveux. » (entretien n°4)

L'enseignante explique aussi qu'un travail a été mis en place en classe avec des pictogrammes pour faire comprendre à Malorie qu'il

ne fallait pas tirer les cheveux. Dans ce témoignage l'enseignante expose sa stratégie pour le choix des élèves tuteurs, elle observe les préférences des élèves autistes et tient compte des affinités naturelles. Il est en effet intéressant de noter que cette relation autiste-tuteur est à la fois une relation éducative où l'élève ordinaire guide et donne l'exemple, mais c'est également une relation amicale, une relation entre copains, à laquelle les élèves autistes sont plus ou moins sensibles, mais que parfois ils recherchent comme c'est le cas de cette jeune

filles autistes. Ainsi comme le résume très bien le directeur du Sessad :

« Le mélange des enfants ordinaires et des enfants autistes permet une meilleure socialisation de chacun. L'enfant autiste va donc apprendre comment communiquer et quels sont les codes sociaux et les enfants tuteurs vont trouver une place sociale dans l'école qui va leur permettre eux aussi de s'intégrer pour parler des cas un peu difficiles avec une fonction réelle à l'intérieur de l'école, c'est en fait un avantage pour chacun. » (entretien n°4)

LA PRATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE OU INDIVIDUALISÉE

Ce que l'on perçoit très bien dans ces différents films, c'est la pratique de la pédagogie individualisée ou différenciée, c'est-à-dire la pédagogie « sur mesure », qui prend en compte les besoins éducatifs d'un élève et qui s'appuie sur une évaluation personnalisée pour mettre en place des activités pédagogiques adaptées. Une pédagogie que l'on aimerait voir se développer même avec des élèves dits « ordinaires » sans handicap. Comme l'explique très clairement l'enseignante de la CLIS de Neuilly-sur-Seine : « Chaque adulte doit savoir ce dont l'enfant est capable et donner la guidance dont il a besoin, Alexandre cela n'a plus de sens de le prendre par la main. Eram on voit très bien qu'il arrive le matin, qu'il va tout de suite mettre son étiquette je suis en jeu libre, pour lui c'est clair, Alexandre, il a besoin d'une petite guidance très légère, et Samy a besoin d'une guidance encore complète pour accomplir ça, qui s'estompera d'ailleurs au cours des mois dans la classe Soleil. » (entretien n°2)

L'aspect connaissance des besoins particuliers de chaque élève apparaît bien ici, entre celui qui a besoin d'une guidance très importante et celui qui est capable de faire seul, l'enseignant(e) doit connaître ses élèves et les accompagner de façon adaptée. Sachant que même pour celui qui, pour l'heure, a besoin d'une forte aide, on anticipe et on prévoit que la situation va nécessairement évoluer dans un avenir proche. Il ne s'agit pas de « classer » l'enfant dans une catégorie qui n'évoluera pas; bien au contraire l'objectif, comme elle tient à le dire,

est d'en faire un écolier le plus autonome possible :

« Il faut dire que l'on prépare les enfants de la classe Soleil à devenir des écoliers, donc l'important à chaque fois c'est d'apprendre à faire des choses que l'on pourra faire tout seul au vestiaire quand on sera intégré tout seul en classe ordinaire. Et c'est pour ça aussi que l'adulte doit apprendre à se retirer pour laisser l'enfant être autonome dans cette tâche. Mais c'est vrai qu'il faut y croire et il faut se battre avec eux et affronter le « je ne vois pas l'intérêt de faire ça » jusqu'à arriver à cette grande fierté : « j'ai fait tout seul et c'est super ! » ».

Il est d'autant plus important de le préciser, car lorsque l'on s'engage dans l'aide individuelle, comme le dit cette enseignante, il faut non seulement apporter l'aide adéquate au bon moment, mais « savoir aussi se retirer » et rien ne permet de prédire à quel moment il faut le faire, c'est au professionnel d'apprécier la situation pour savoir à quel moment il doit diminuer, voire arrêter son aide... Ce savoir-faire fait partie de la pédagogie adaptée, pédagogie qui pourrait aussi être pratiquée avec des élèves en difficulté, voire des élèves dits « ordinaires ». Cette façon de porter son attention ainsi sur un élève, d'apprendre à le connaître pour répondre à ses besoins particuliers, telle est la pédagogie qui est pratiquée, soit par l'enseignant(e), soit par l'AVS et c'est assurément la démarche la plus appropriée. Cette stratégie pédagogique n'est pas souvent mise en place en classe

ordinaire avec tous les élèves et pourtant un certain nombre d'entre eux, pas forcément handicapés, pourrait bénéficier de cette approche.

C'est par une réflexion sur l'école inclusive que nous souhaitons conclure ce livret sur la scolarisation des élèves avec autisme.

POUR UNE SCOLARITÉ INCLUSIVE

Les choix qui ont été faits pour les séquences pédagogiques filmées l'ont été en unité d'enseignement, en CLIS et en classe ordinaire. Nous pensons qu'il faut promouvoir cette scolarisation inclusive comme on la nomme aujourd'hui, et comme la loi du 11 février 2005 y encourage, même si beaucoup de difficultés existent encore sur le terrain. Nous sommes en effet passés d'une pratique de l'intégration scolaire à une pratique de l'inclusion scolaire, mais ce changement n'a pas été suffisamment préparé, ce qui fait que nous restons dans un moment de transition entre intégration et inclusion. Ce qui différencie ces deux pratiques c'est que comme l'explique très bien Charles Gardou dans son dernier ouvrage « si l'objectif de l'intégration est de faire entrer dans un ensemble, d'incorporer un élément extérieur, mis dedans, il est appelé à s'ajuster à un système préexistant. Ce qui est premier est l'adaptation de la personne : si elle espère s'intégrer, elle doit d'une manière assez proche de l'assimilation, se transformer, se normaliser, s'adapter ou se réadapter. Par contraste, une organisation sociale est inclusive lorsqu'elle module son fonctionnement, se flexibilise pour offrir au sein de son ensemble commun, un "chez-soi pour tous". [...] Ce chez-soi pour tous ne serait toutefois que chimère s'il n'était assorti, dans tous les secteurs et tout au long de la vie, d'accompagnements et de médiations compensatoires,

de modalités de suppléance et de contournement. » (Gardou Charles, *La Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, © Éditions Érès, 2012, p. 36).

Ainsi ce qui permet de distinguer l'intégration de l'inclusion c'est que dans la première, c'est la personne handicapée ou différente qui doit faire l'effort, avec aide, de s'adapter au milieu qui l'accueille en se « normalisant », tandis que dans la seconde, c'est le milieu d'accueil qui fait cet effort d'adaptation pour répondre aux besoins particuliers de la personne. Il s'agit assurément d'une révolution culturelle en milieu éducatif dont on est loin d'avoir mesuré tous les enjeux. Nous sommes en train d'avancer tout doucement dans cette voie. Jusqu'à présent les besoins particuliers de tous les élèves étaient assez peu pris en compte dans notre système scolaire. Ainsi c'est en faisant l'effort d'accueillir des élèves différents que les enseignants prendront l'habitude d'ajuster leur pratique à la diversité des élèves et à différencier leur pédagogie. Ce qui signifie que l'accueil en milieu scolaire ordinaire d'élèves différents devrait conduire à un changement assez radical de notre système éducatif, car comme le fait encore remarquer Charles Gardou, « Une société inclusive n'est pas de l'ordre d'une nécessité liée au seul handicap. Ce qui prime est l'action sur le contexte pour le rendre propice à tous... » (*ibid.*, p. 38)

OUVRAGES

- BARTHÉLÉMY Catherine, SCHAEFER Virginie, Note de lecture : « Parlons-nous des mêmes enfants ? » *Bulletin scientifique de l'arapi* n°18, automne 2006.
- BOGDASHIMA Olga, *Questions sensorielles et perceptives dans l'autisme et le syndrome d'Asperger*, éditions AFD, Grasse, 2012.
- GARDOU Charles, *La Société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*, Érès, 2012.
- GRANDIN Temple, *L'Interprète des animaux*, Odile Jacob, 2006.
- GRANDIN Temple, *Ma vie d'autiste*, Odile Jacob, 2001.
- GRANDIN Temple, *La Pensée en images et autres témoignages sur l'autisme*, Odile Jacob, Paris, 1997.
- GRANDIN Temple, PANEK Richard, *Dans le cerveau des autistes*, Odile Jacob, 2014.
- HARRISSON Brigitte, SAINT-CHARLES Lise, *L'autisme, au-delà des apparences*, éditions Concept consulted, Québec, 2010.
- HOCHMANN Jacques, *Histoire de l'autisme*, Odile Jacob, 2009.
- MOTTRON Louis, *L'Autisme : une autre intelligence*, Mardaga, 2004.
- PERRENOUD Philippe, *Enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude*, ESF, 1999.
- PHILIP Christine, *Autisme et parentalité*, Dunod, 2008.
- PHILIP Christine, MAGEROTTE Ghislain, ADRIEN Jean-Louis, *Scolariser des élèves avec autisme et TED*, Dunod, 2012.
- RIVIÈRE Vinca, *Analyse du comportement appliquée à l'enfant et à l'adolescent*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2006.
- SACKS Oliver, *Un anthropologue sur Mars*, Seuil, 1995.
- VERMEULEN Peter, *Comment pense une personne autiste ?*, Dunod, 2005.
- WILLAYE Éric, MAGEROTTE Ghislain, *Évaluation et intervention auprès des comportements défis : déficience intellectuelle et/ou autisme*, De Boeck, 2008.
- VIENNEAU Raymond, « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion », dans DIONNE Carmen, ROUSSEAU Nadia (dir.), *Transformation des pratiques éducatives, La recherche sur l'inclusion scolaire*, Presses universitaires du Québec, 2006, p. 18.
- *Rapport sur le vécu des autistes et de leurs familles en France à l'aube du XXI^e siècle*, Autisme France, 1994.

ARTICLES

- MAGEROTTE Ghislain, WILLAYE Éric, BOUCHEZ Marie-Hélène, « Le style d'apprentissage des personnes avec autisme : comment apprend la personne avec autisme ? », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* n° 100, 2008, p. 311-315.
- MERCURIALI Gérard, « Autisme et EPS, des intentions aux actes », *La lettre d'Autisme France*, 2007.
- PHILIP Christine, « Autisme et école, à quand l'inclusion ? », *Le cercle psy* [en ligne], mai 2012, [consulté le 10-03-2013] sur : http://le-cercle-psy.scienceshumaines.com/christine-philip-et-ecole-a-quand-l-inclusion_sh_29006
- PHILIP Christine, « Dans quelles conditions scolariser un élève en maternelle ? », *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 46, 2009, p. 11-135.
- PHILIP Christine, « Les parents d'enfants avec autisme, en France, sont-ils demandeurs d'une scolarité inclusive ? », *L'éducation inclusive en France et dans le monde, Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, hors-série n° 5, 2009, p. 121-133.
- RAMOS Ovidio et al., « Les enfants atteints d'autisme accueillis à l'école, plus de vingt ans d'expérience », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* n° 99, 2008, p. 256-260

RESSOURCES POUR LA SCOLARISATION DES ÉLÈVES AVEC AUTISME

GUIDES

SITES INSTITUTIONNELS

France, ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement scolaire, *Scolariser les enfants présentant des troubles envahissants du développement (TED) et des troubles du spectre autistique (TSA)* [en ligne], 2012, consulté le 11-03-2014 sur : <http://eduscol.education.fr/cid61219/modules-de-formation-pour-les-enseignants.html>

Académie de Grenoble, *Scolariser les élèves en situation de handicap, guide spécifique pour l'accueil d'élèves porteurs d'un trouble envahissant du développement* [en ligne], 2012, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/spip.php?article297>

Académie de Grenoble, *Scolariser des élèves présentant des troubles envahissants du développement* [en ligne], 2012, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoinashnord/spip.php?article297>

Académie de Lyon, *À l'école maternelle, l'un de vos élèves est peut-être autiste ?* [en ligne], 2012, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/loire/ressources/ash/spip.php?article70>

Fédération québécoise de l'autisme, *Comment expliquer l'autisme à mes élèves ?* [en ligne], 2012, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.autisme.qc.ca/assets/files/boite-outils/intervention-education/sensibilisation/Comment-expliquer-autisme-mes-eleves.pdf>

CRA (Centre de ressources autisme) Rhône-Alpes, une série de guides pour la scolarisation en maternelle et en école élémentaire avec des fiches pédagogiques [en ligne], consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.cra-rhone-alpes.org/spip.php?article2838>

Centre ressources autisme Rhône-Alpes, *Scolariser les élèves atteints d'autisme, comprendre pour mieux accompagner* [en ligne], 2009, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.cra-rhone-alpes.org/spip.php?article1104>

France, ministère de l'éducation nationale, direction de l'enseignement scolaire, Académie de Grenoble, *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement (TED)* [en ligne], 2009, consulté le 11-03-2014 sur : http://www.ac-grenoble.fr/admin/spip/IMG/pdf/handicap/Plaquette_academique_TED_3.pdf

Association française de gestion de services et d'établissements pour personnes autistes, *Autisme, troubles envahissants du développement : mieux comprendre mieux m'aider* [en ligne], 2008, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.afg-web.fr/mieux-comprendre-pour-mieux-aider.html>

Canada, ministère de l'éducation (Winnipeg Manitoba), *À l'appui des écoles favorisant l'inclusion : guide de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes à l'intention des élèves atteints de troubles du spectre autistique* [en ligne], 2008, consulté le 11-03-2014 sur : http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/aut/docs/doc_complet.pdf

Canada, ministère de l'éducation (Toronto, Ontario), *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique* [en ligne], 2007, consulté le 11-03-2014 sur : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/asdfirstf.pdf>

Asperger Aide, *Guide d'intervention pédagogique : le syndrome d'Asperger (SA) et l'autisme de haut niveau en milieu scolaire* [en ligne], 2007, consulté le 11-03-2014 sur : http://www.handiplace.org/media/pdf/guide_pedagogique_asperger.pdf

AUTEURS

GAGNE Annie, *J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe ordinaire : guide pour le personnel de la classe ordinaire* [en ligne], Ottawa, 2010, consulté le 11-03-2014 sur : http://ontariodirectors.ca/ASD/Res-ORC-fr/sa-guide_pour_le_personnel.pdf

HARRISSON Brigitte, ST-CHARLES Lise, *Guide d'intervention de l'enfant avec un TED en milieu scolaire (4-12 ans)*, Concept Consulted, Québec, 2007.

LAURENT Lydie, CELLIER Véronique, *Epsilon, un écolier extraordinaire*, AFD, Mouans-Sartoux, 2011.

MARGATAND Sophie, *Scalariser un élève atteint de TED ou d'autisme* [en ligne], 2009, consulté le 11-03-2014 sur : http://www.afpssu.com/wp-content/uploads/2013/07/ted_autisme_enseignants_clis.pdf

WILLIS Clarissa, *Les Jeunes Enfants autistes à la garderie et à l'école*, Montréal, 2009.

DOCUMENTS AUDIOVISUELS

CALESTREM Natacha, *Autisme : l'espoir*, éditions Montparnasse, 2012, 1 DVD 52 minutes, + bonus 42 minutes.

Productions audiovisuelles de l'INS HEA : extraits consultables en ligne <http://www.inshea.fr/fr/ressource/liste-des-produits-productions-audio-visuelle>; boutique en ligne http://laboutique.inshea.fr/boutique/liste_produits.cfm?type=20&code_Ig=Ig_fr&num=31

PHILIP Christine, Aymeric, *élève autiste au collège, vers une formation professionnelle*, INS HEA, 2012, 1 DVD 63 minutes. Présentation de la vidéo : http://www.inshea.fr/catalogue_detail.php?id_article=4046&id_menu=53&id_ssmenu=35&id_ssruique=286

PHILIP Christine, *Parcours scolaire d'un élève avec syndrome d'Asperger : de l'école au collège*, INS HEA, 2012, 1 DVD 61 minutes + bonus 56 minutes.

PHILIP Christine, *Adaptations pédagogiques au collège pour un élève avec autisme*, INS HEA, 2010, 1 DVD 42 minutes.

PHILIP Christine, *Scolarisation accompagnée à l'école d'un élève avec autisme*, INS HEA, 2010, 1 DVD 65 minutes + bonus 15 minutes.

PHILIP Christine, *Mise en œuvre de l'ABA avec des autistes dans trois contextes différents*, INS HEA, 2009, 1 DVD 49 minutes + bonus 80 minutes.

COURS EN LIGNE

Christine PHILIP

<http://www.cndp.fr/crdp-reims/index.php?id=966> (CRDP de Reims)

<http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercrediscreteil-videosted.html> (Mercredis de Créteil)

Ian HACKING

Façonner les gens II, Figures de l'autisme : http://www.college-de-france.fr/media/ian-hacking/UPL7156529031221037902_4_Figures_de_l_autisme.pdf

SITES INTERNET

INS HEA Autisme et pédagogie : www.inshea.fr

L'école pour tous, site créé par le ministère de l'éducation nationale : <http://www.ecolepourtous.education.fr>

Autisme et apprentissages : <http://www.autisme-apprentissages.org>

Le blog de Gérard Mercuriali : <http://blogs.mediapart.fr/blog/mercuriali>

L&A Lecture et autistes : <http://leta2000.free.fr>

Sur les bancs de l'école : <http://surlesbancsdelecole.org>