

Colloque « Handicap(s), inclusion et accessibilité - Approches comparatives dans l'espace francophone »

Vivre, travailler, intervenir collectivement sur la différence – l'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers : élèves avec TSA¹ en milieu scolaire ordinaire

Christian Alin, Professeur des universités émérite en Sciences de l'éducation – ESPé, Lyon1. Laboratoire sur les Vulnérabilités et l'Innovation dans le Sport Lyon1

Barbara Nivet, « Conseillère d'aide à la scolarisation des élèves handicapés, » — CNAM- CRF Creachcadec Danièle, Directrice de l'école Louise Michel - Montreuil

Caroline Alin, ACACIA New Horizon, Académie des Comportements Atypiques : Comprendre, Interagir, (S') Adapter — Association d'aide aux parents d'élèves avec TSA

Voyage en Autistan scolaire de la Maternelle au CP

Il ne s'agira pas, pour nous, d'aborder la question de l'inclusion scolaire par des connaissances théoriques et/ou méthodologiques. Il ne s'agira pas non plus d'entrer ou de prendre partie dans la guerre des méthodes et des approches pédagogiques qui agite l'univers social et politique, le monde éducatif de l'école et celui de la de la Santé en France. Il s'agira plutôt de l'aborder par l'analyse réflexive, l'expérience vécue, l'analyse des pratiques des personnes (professionnels, publics ou privés, parents, pairs des élèves TSA etc.) qui entourent et accompagnent le parcours scolaire de l'enfant, de l'élève avec autisme. Il s'agit de comprendre et expliquer par la mise en place de protocoles de recherche qui s'inspirent de l'analyse des pratiques, de l'analyse du travail, en privilégiant les approches anthropologiques et sémiotiques de « l'activité » mis « en(*je*)ux »² dans les dispositifs institutionnels et pédagogiques qui accompagnent l'enfant, l'élève avec autisme de la maternelle au CP.

Cadres théoriques et méthodologiques d'analyse de nos données

Vivre, travailler, intervenir collectivement sur la différence —L'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers : élèves TSA en milieu scolaire ordinaire, tel est le titre d'un programme de recherche que nous développons à l'ESPé de Lyon1 et au sein de notre laboratoire.³ Ce travail de recherche-action et ou de recherche collaborative a pour premier objectif d'apporter des connaissances en matière de « bonne pratique d'intervention » et en matière de formation initiale et continue pour les différents intervenants concernés par le processus de scolarisation d'élèves TSA. Le projet porte essentiellement sur la compréhension et l'identification des pratiques concrètes institutionnelles, pédagogiques et familiales d'accompagnement dans la scolarisation d'élèves TED

¹ TSA- Trouble du spectre autistique. Cette appellation n'est encore officialisée, mais ce terme apparaît davantage dans la littérature scientifique et dans le langage courant

² En(*je*)ux : concept créé par Christian Alin dans sa thèse *Je, Jeux et Enjeux d'énonciation d'enseignant-formateurs dans des situations de communication professionnelle*. Université de Caen, 1990. La dynamique intersubjective d'une communication s'exerce et se joue dans la triade d'un tissage qui lie : • le *je* » personnel de chacun des acteurs avec leur expérience et leur histoire de vie (écrit en italique); le « *jeu* » situé qui se joue dans l'ici et maintenant de la situation de communication et qui établit une variable d'ajustement plus ou moins ouverte, flexible, rigide, en particulier entre les acteurs; « l'enjeu ou les enjeux » qui organisent le contexte (situationnel, institutionnel, professionnel).

³ Nous développons aujourd'hui, nos travaux autour du concept de « Vulnérabilité » au sein du laboratoire L'VIS du CRIS Lyon1

et/ou TSA placés au sein d'une classe ordinaire par tous les acteurs concernés. L'accueil en école primaire est pour l'instant le premier domaine d'investigation de la recherche. Il se développe autour des trois objets et ou thématiques d'étude suivant :

- rôles, fonctions et gestes professionnels des différents intervenants dans un partenariat collaboratif pour l'inclusion d'élèves TSA à milieu scolaire ordinaire ;
- analyse des pratiques et identification des « savoirs faire spécifiques »⁴ et des « obstacles didactiques professionnels⁵ » pour chaque type et/ou statut d'intervenants (familles, directeur (trice) d'école, enseignant ERSEH⁶, enseignant de la classe, AVS et /ou EVS) ;
- suivi, évaluation des pratiques et/ou innovation de programmes de formation à destination des familles, des professeurs, des directeurs (trices) d'école, des enseignants-référents, des AVS et /ou EVS, des intervenants.

Sans entrer pour cette communication dans une présentation exhaustive, nos orientations théoriques de recherche combinent et mettent en avant des approches compréhensives et explicatives d'ordre phénoménologique, linguistique et sémiotique. (Alin C. 1990, 1996, 2010, Jorro A, 2002. 2004), Clot Y. 2006 ; Coursil J., 2000, Foucault M., 1969, 1994 ; Vermersch P., 1996 ; Tochon, 1993) Elles s'appuient sur des méthodologies quantitatives et qualitatives d'analyse des pratiques et/ou d'analyse du travail. Elles tentent d'avoir accès à « *l'activité* » et aux processus de subjectivisation des pratiques, des actes et des discours des acteurs et des dispositifs didactiques et/ou pédagogiques d'enseignement et/ou de formation professionnelle. En revanche, nous mettons en œuvre des dispositifs de recueil de données et d'analyse du travail (questionnaire, capture vidéo, auto-confrontation, cartes sémiotiques, entretiens d'explicitation) sans confondre pour chacun l'arrière plan théorique et singulier qui les activent, au-delà de leur règles et/ou actions techniques.

Ecole Louise Michel de Montreuil : ou l'histoire d'un partenariat Public/Privé d'intégration et/ ou d'inclusion scolaire

Parmi nos données de recherche en cours, cette communication s'appuie sur celles de l'école Louise Michel de Montreuil. Il s'agit d'une analyse de cas sur le processus d'inclusion scolaire d'un élève avec TSA (Kéziah, né en 2008) ; processus qui s'est déroulé de la maternelle à l'entrée au CP et qui aboutit pour, la future rentrée scolaire, à la création au sein de l'école d'un dispositif innovant - une ULIS⁷. Elle va tenter, en particulier, de rendre compte de la perception vécue du processus d'inclusion scolaire d'un « enfant-élève » TSA, par la directrice de l'école, les enseignants, les professionnels et les parents qui l'ont accompagné, de son entrée en petite section scolaire (2011-2012), passage en moyenne (2012-2013), puis grande section maternelle (2013-2014), suivie de deux années de CP (2014-2015 ; 2015-2016) jusqu'à sa future entrée en ULIS (2016-2017).

⁴ Philip C. (2012), *Scolariser des élèves avec autisme et TED*, Ed Dunod, Paris

⁵ Alin C., (2010, *La Geste Formation*, Ed. L'Harmattan, Paris

⁶ ERSEH – Enseignant Référent à la Scolarisation des Elèves Handicapés

⁷ ULIS – Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

Un dispositif d'accompagnement et de partenariat singulier

Il été construit au cours du processus –d'intégration/inclusion scolaire « *d'un enfant-élève* » TSA. En voici les principales étapes de construction.

Dès le premier mois de la rentrée en petite section maternelle la Directrice a très vite aiguillé les parents vers le Médecin scolaire. Les parents ne sont pas étonnés des premières difficultés de leur fils à l'école (il y avait eu une première expérience plus moins difficile dans une école d'éveil Montessori). En revanche déçus par les premiers contacts avec les médecins qu'ils avaient rencontrés, (les culpabilisant plutôt que les aidant), ils sont allés directement dans un service spécialisé de l'hôpital. Démarche d'acceptation non évidente pour des parents en phase d'incertitude, d'inquiétude du handicap potentiel de leur enfant

Un diagnostic a été posé. Fin 2012, trois mois après son entrée à l'école maternelle, Kéziah obtient, par le service Neuro Pédiatrique de l'hôpital Jean-Verdier de Bondy (93), le diagnostic suivant (extraits de conclusion) : « Les résultats obtenus à cet examen psychologique mettent en évidence un profil de développement hétérogène de 12 à 31 mois. Les points faibles aux sous-tests de développement se situent au plan du langage Expressif et Réceptif. ... Toutefois, cette évaluation a démontré que dans un cadre structuré, avec un rythme de travail soutenu et un contenu adapté, Kéziah manifeste de nombreuses compétences émergentes... L'idéal serait qu'il puisse bénéficier d'un accompagnement à temps plein (école et domicile), afin d'offrir un cadre stable à Kéziah qui travaillerait avec le mêmes méthodes toutes la journée. Cela lui permettrait également de développer ses compétences dans le cadre scolaire. »

A partir de ce diagnostic un dispositif de partenariat Public / Privé a pu être construit et mis en place, grâce, en particulier, à la participation et aux efforts conjoints :

- de la Directrice de l'école et de l'équipe éducative ;
- de la Conseillère d'aide à la scolarisation des élèves handicapés (CAS-EH) : le CAS-EH n'est pas un référent seulement administratif, c'est un pédagogue et un conseiller. Il entre dans les classes et aide les enseignants à mettre en place des pratiques, de stratégies d'accompagnement et de conduite de classe pour inclure au plus près et au mieux les élèves TSA ;
- de liens (pas faciles, au demeurant, à mobiliser sur le plan administratif) avec la MDPH 93, pour écrire avec l'équipe éducative, un plan personnalisé de scolarisation (PPS) ;
- de la famille nucléaire et élargie par sa ténacité, sa connaissance, son expertise et ses réseaux au sein de l'Education nationale ;
- la création d'une association ACACIA⁸ dont l'objectif principal est l'accompagnement des parents d'élèves avec TSA dans le processus d'inclusion scolaire et qui a pu obtenir les conditions de légitimité et de reconnaissance pour signer une convention avec l'éducation nationale et créer les conditions d'un partenariat ;
- de la DASDEN de la Seine-Saint Denis et de l'IEN de circonscription pour rédiger une convention permettant à une éducatrice spécialisée et à

⁸ ACACIA – New Horizon – Académie des Comportements Atypiques, Comprendre, Interagir, (S') Adapter

des professionnels privés (psychologue de supervision) d'intervenir au sein de la classe en lieu et place d'une AVS classique ;

Ces efforts ont été accompagnés par

- La proposition d'une action de recherche collaborative sur l'inclusion scolaire des élèves avec TSA, conduite par l'ESPé de Lyon1 et notre laboratoire de recherche de Lyon1. La mise en place d'un dispositif de recherche et d'innovation a incontestablement eu un impact sur l'écoute des institutionnels de l'éducation nationale.
- Le travail parental autour de l'école publique avec un environnement professionnel hors scolaire privé et opératoire, financé par la famille.
 - Travail avec des médecins, des psychologues, des orthophonistes, des éducateurs spécialisés recherchés et trouvés par la famille
 - Pilotage, stages annuels (Enfant TSA, Parents) et supervision générale de cet accompagnement privé/public par une psychologue de renommée internationale, Caroline Peters⁹ (BCBA, Pays-bas)
 - Choix d'une double approche comportementaliste et psychologique du suivi d'enfants, d'adolescents et ou d'adultes avec Autisme
 - Etablissement d'un véritable programme de suivi à moyen, court et long terme avec des évaluations régulières
 - Recrutement d'une éducatrice spécialisée privé pour un travail à la maison
 - Recrutement par l'Education nationale (cf. convention) de cette éducatrice spécialisée en lieu et place d'une AVS
 - Supervision locale par une deuxième psychologue chargée de la supervision du travail de l'éducatrice spécialisée, du suivi parental
 - Travail en commun sur le terrain quotidien entre l'éducatrice spécialisée (AVS), la Professeure des écoles, la psychologue « locale », et les parents (échanges d'information : emploi du temps, projets, contenus didactiques et/ou pédagogiques, préparation de matériel spécifique par les parents – tableaux Images)
 - Travail sur les caractéristiques singulières de communication, de sensorialité, d'angoisse et/ou inquiétude en matière de temps et temporalité des enfants avec TSA ;
 - Habituer l'enfant à de multiples situations de la vie quotidienne (magasinage, transports, loisirs) ;
 - Profiter de l'école et des camarades de classe pour initier des interactions sociales (invitation d'anniversaire) et changer le regard non seulement des pairs mais aussi de leurs parents. Des invitations réciproques se sont multipliées.

⁹ Caroline Peters diplômée privée BCBA (Board Certificat Behavioral Analyst)
http://www.institut-aba.fr/FR/content/8-1-11/qui_sommes_nous_%3F.htm consultée le 2 juillet 2016



Quel vécu expérientiel du partenariat à l'école de Montreuil, de la maternelle au CP par les Parents, la Conseillère d'aide à la scolarisation scolaire, la Directrice de l'école, les enseignants, les pairs? Mais aussi quelle dynamique institutionnelle a pu être créée ?

Les données sont déclaratives et obtenues avec des entretiens semi-directifs par l'intermédiaire de cartes sémiotiques. Elles sont soumises à une analyse de discours, travaillant les différents registres : explicite, implicite, énonciatif du langage produit par les échanges ?

Comment les acteurs ont-ils réagi? Comment les interactions et/ou les préoccupations singulières des uns et des autres (enseignants, parents) se sont développées, liées à leur attente et à leurs interrogations quant à l'accueil, au suivi, voire au déni que ce processus d'inclusion scolaire a opéré. Nous essaierons d'identifier et caractériser, année par année, le processus de relation partenariale vécu par et entre les différents acteurs. Cette communication tente de répondre à ces questions à l'aide de cartes conceptuelles d'analyse commentées et accompagnées des énoncés déclaratifs et expérientiel de différents acteurs publics ou privés « en(je)ux » dans le processus d'intégration et/ou d'inclusion scolaire.

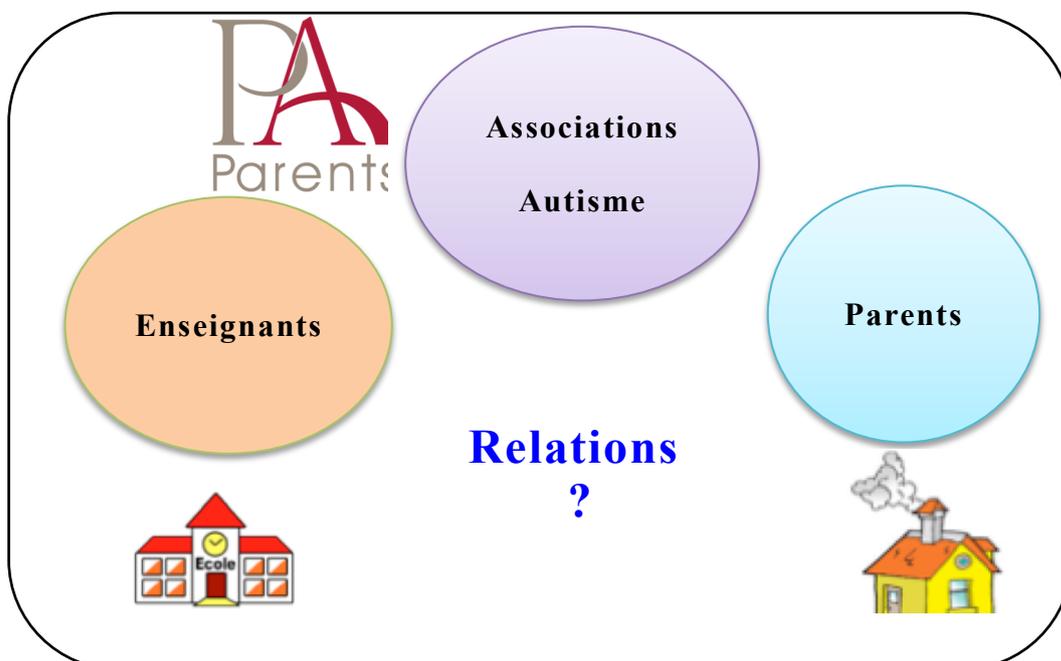
Quels acteurs « en(je)ux » ? — L'analyse de contenu thématique et l'analyse de discours de nos verbatim nous ont conduit à identifier des acteurs principaux en terme de personnes, de professionnels et /ou d'institutions et selon 3 types de relations vis- à-vis du processus d'intégration et/ou d'inclusion scolaire :

- soit une posture et des interactions, communications d'absence simple ou accompagnée de rejet et ou de déni ;
- soit une posture, une action neutre qui consiste à suivre le processus sans véritablement être impliqué et avec une simple dimension intégrative, (c'est à l'élève de TSA de s'adapter ; on respecte les textes et/ou c'est déjà bien qu'on ait pu l'accueillir à l'école);
- soit une posture et des interactions, communications positives qui rendent compte d'une véritable volonté de transformer ses pratiques, affronter l'incertitude, pour accueillir, inclure « l'Autre différent ».

Sur le plan méthodologique des entretiens semi-directifs ont été réalisés et filmés, autour d'un protocole de mise en jeu de cartes sémiotique que nous avons créées, aux cours de nos diverses recherches (Alin C. 1990, 1995, 2010).

- Définir des « mots clés » (ou groupe de mots) pour chaque groupe de questions suite à un catégorisation dans la recherche : exemple - contexte - données didactiques - données pédagogiques - données d'évaluation - données d'analyse du travail prescrit - données d'analyse du travail réel - autre(s))
- Mettre en réseau des « mots clés » pour créer de petites cartes sémiotiques (création pour cette recherche de 6 cartes sémiotiques
 - o au centre « le mot clé »
 - o autour des images venant illustrer ce mot clé.
- Le recto est lui identique pour chacune des cartes. Impression et plastification du jeu de cartes
- Pendant l'entretien :
 - o Faire tirer au sort une carte (les cartes sont retournées, on ne voit que le recto carte (création de conditions de, hasard, de curiosité, et de spontanéité)
 - o Laisser l'interviewé s'exprimer librement à partir du mot, de l'expression ou des images présentes sur la carte
 - o Les questions préparées pour un entretien semi-directif classique et la sémiotique (réseau, liens) peuvent alors servir de relances.

Pour cette communication et ce thème de notre programme de recherche les données sont essentiellement issues des verbatim recueillis avec la carte sémiotique suivante :



Enfin, la carte conceptuelle d'analyse a pour objectif de caractériser l'inférence des postures interaction, communication (absente, neutre, positive) que l'on peut établir, à partir de l'analyse de discours des verbatim de chaque acteur :

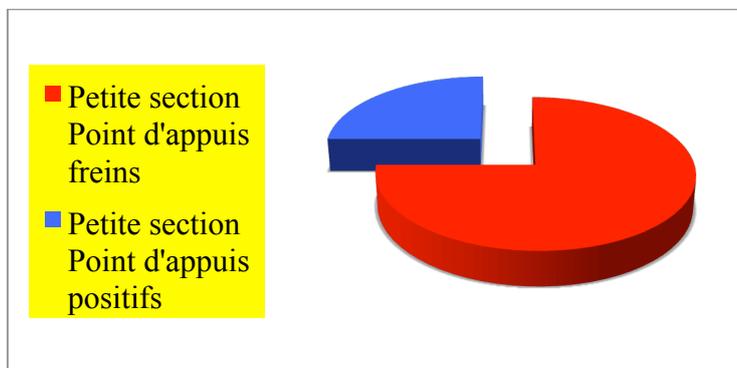
- un poinçon rond et rouge pour les interactions, d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres. Ces deux postures ne favorisent pas le processus d'inclusion scolaire attendu et mis en avant par les textes ;
- en revanche, nous avons caractérisé par un poinçon losange bleu les postures les interactions, communications positives les discours et les pratiques déclarées.

Nous avons pu établir et représenter ainsi la tendance quantitative et le réseau d'interaction, communication qui s'est établi au cours du processus d'intégration/inclusion d'un élève avec TSA au sein de l'école de Montreuil au cours d'une année scolaire. Nous avons intégré dans notre analyse des énoncés significatifs du vécu, de la posture, de la position, de l'absence ou la présence plus ou moins impliquée de chacun des acteurs (Intervenants école ; Intervenants institutions ; Professionnels publics, privés ; Parents, Pairs).

Petite section maternelle (2011-2012)

- C'est la première rentrée de la maternelle. Premier saut dans l'inconnu de la scolarité à venir. Première inscription d'un enfant qui apparaîtra bien singulier et se révélera être un élève à besoin particulier. Mais pour l'instant personne ne le sait, hormis quand même une petite appréhension parentale.
- **Kéziah a 2,5 ans, en septembre quand il entre à l'école maternelle en petite section** *Et il va avoir 3 ans en décembre, à la fin du trimestre. Nous, on y entre en ayant déjà l'idée que ça va être compliqué pour lui. Déjà, par rapport à ce qu'on avait pressenti du comportement d'avant et des alertes qui avaient été donnée sur son problème de communication en classe d'éveil qu'il avait fait dans une école Montessori. En tant que parents on avait déjà repéré des comportements un peu inadaptés.* (Verbatim - Mère de l'enfant)
- **Une première relation difficile avec un enseignant** — *Et effectivement, la relation enseignant n'a pas été bonne, dès le premier jour en fait. Du coup on a compris que ça n'allait pas. Au bout de la première semaine, l'enseignante a dit que ce ne serait pas possible. Elle était très paniquée. Par contre Il y avait une ATSEM qui a géré Kéziah toute la journée, en mode : je te pouponne, je te câline. On sent bien qu'il y a un mal être psychologique. Il n'a pas fait la semaine. Au bout de 3 jours on a décidé de le mettre que le matin.* (Verbatim — Mère)
-
- **Le rôle immédiat de la Directrice — Une communication pas évidente avec les parents** — *Très vite on a eu de la communication avec la directrice. Elle a validé ces soucis. Ils ont quand même accepté de ne le garder que le matin et c'est l'ASTSEM qui a géré... En tous cas la première année on a peu de communication avec l'enseignante. On a très vite été avec la directrice. Mais ça ne se passait pas très bien.*

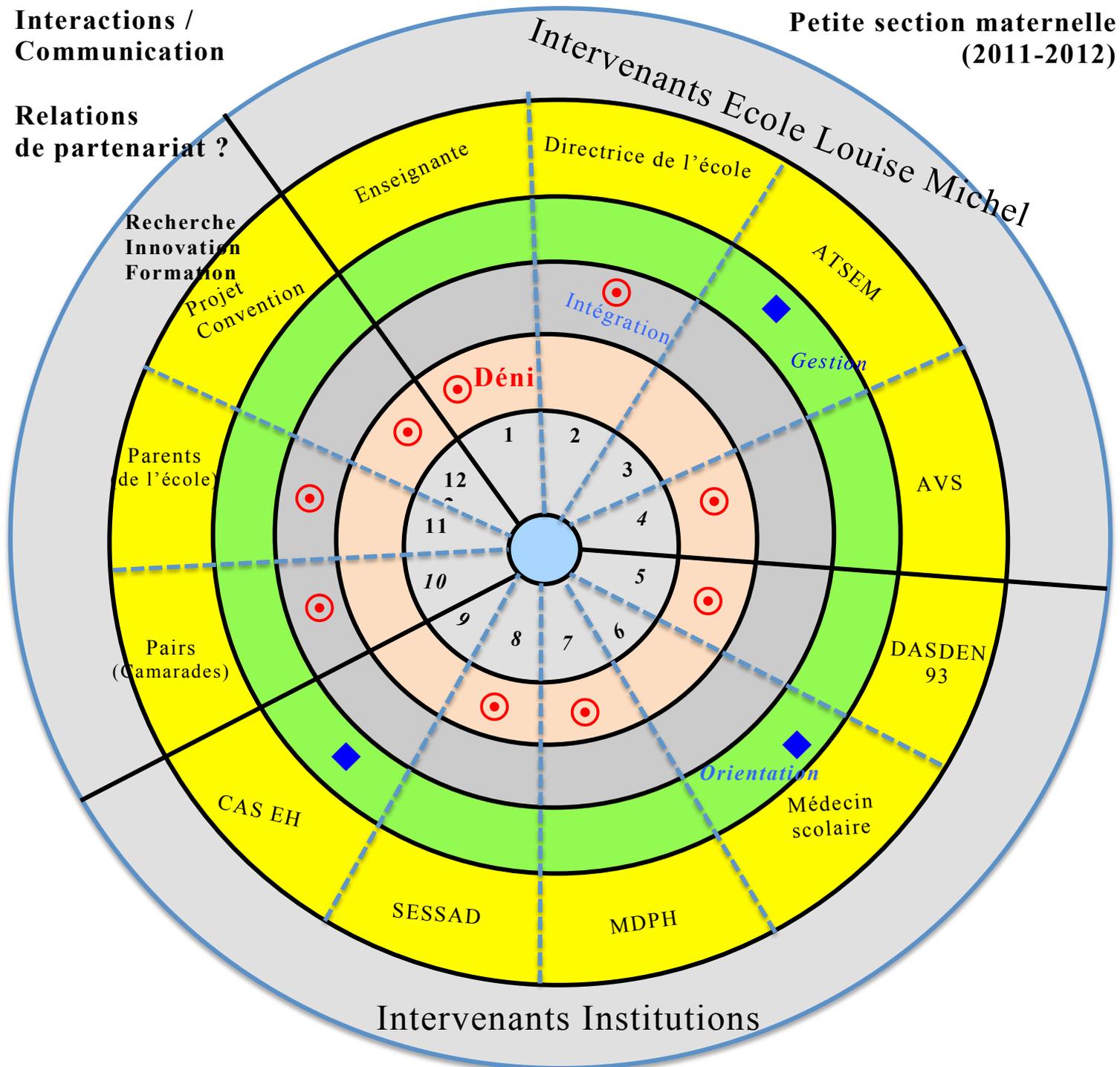
- **Un premier maillon positif, le CAS- EH** — — *Je suis intervenue dès le mois de septembre pour des observations et j'ai fait le lien avec la médecine scolaire. Je suis revenue deux autre fois construire la demande avec la MDPH...* (Verbatim - Conseillère d'aide à la scolarisation)
- **Le rôle du Médecin scolaire** — *Fin septembre. Le médecin scolaire pose la suspicion de l'autisme. Le diagnostic est venu en avril, 6 mois plus tard, le temps de faire les recherches et on a été dans un hôpital de services neurologiques.* (Verbatim – Mère)
- **Une interaction positive et une délégation d'agir à l'ATSEM** — *Il n'avait pas de troubles violents. C'est l'ATSEM qui le gérait. Mais il n'avait aucune relation de groupe, aucune communication. Il pleurait et montrait beaucoup de stress, énormément de stress. Elle le gérait à la cantine aussi, parce qu'il restait à la cantine aussi à l'époque.* (Verbatim – Mère)
- **En jeu pour l'instant une solitude d'information et d'action parentale** : aucune institution n'est une aide véritable pour des parents qui se heurtent pour l'instant à une quasi absence des structures d'aide et à la difficulté pour eux, notamment en matière de diagnostic d'information et/ou d'accès à des recours institutionnels publics et ou privés



- **Les actions positives** sont vraiment très peu nombreuses. Le processus d'intégration / inclusion pour cette première année scolaire est plutôt d'ordre intégratif. Il provient :
 - de la bonne volonté de l'ATSEM sur le terrain de la classe ordinaire;
 - du premier travail d'investigation et d'accompagnement du CAS EH ;
 - de la bonne orientation en matière de diagnostic du médecin scolaire ;
 - des caractéristiques psychologiques singulières et non violentes de l'enfant qui conduisent l'école à finalement consentir à le garder à mi-temps ;
 - des parents qui ne tombent pas dans le déni de la situation et qui prennent rapidement en compte la situation en se lançant dans des recherches d'informations administratives et médico-sociales
 - du diagnostic d'autisme réalisé au bout du 6 mois.

La carte conceptuelle fait donc apparaître une situation d'interaction perçue comme très peu positive. Elle rend compte d'un premier accueil scolaire plus intégratif qu'inclusif

Relations
de partenariat ?



interactions - Communications		
Absentes	Neutres	Positives

⊙ Poinçon rond et rouge pour les interactions, d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres.

◆ Poinçon losange bleu pour les postures, les interactions, communications positives les discours

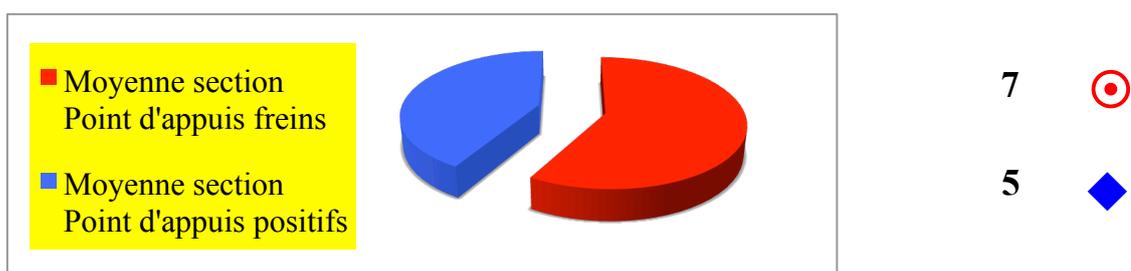
Sigles

- **DASDEN** — Direction Académique des Services de l'Education Nationale
- **MDPH** — Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **SESSAD** — Services d'Education Spéciale et de Soins à domicile
- **CAS EH** — Conseiller d'Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés
- **ATSEM** — Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

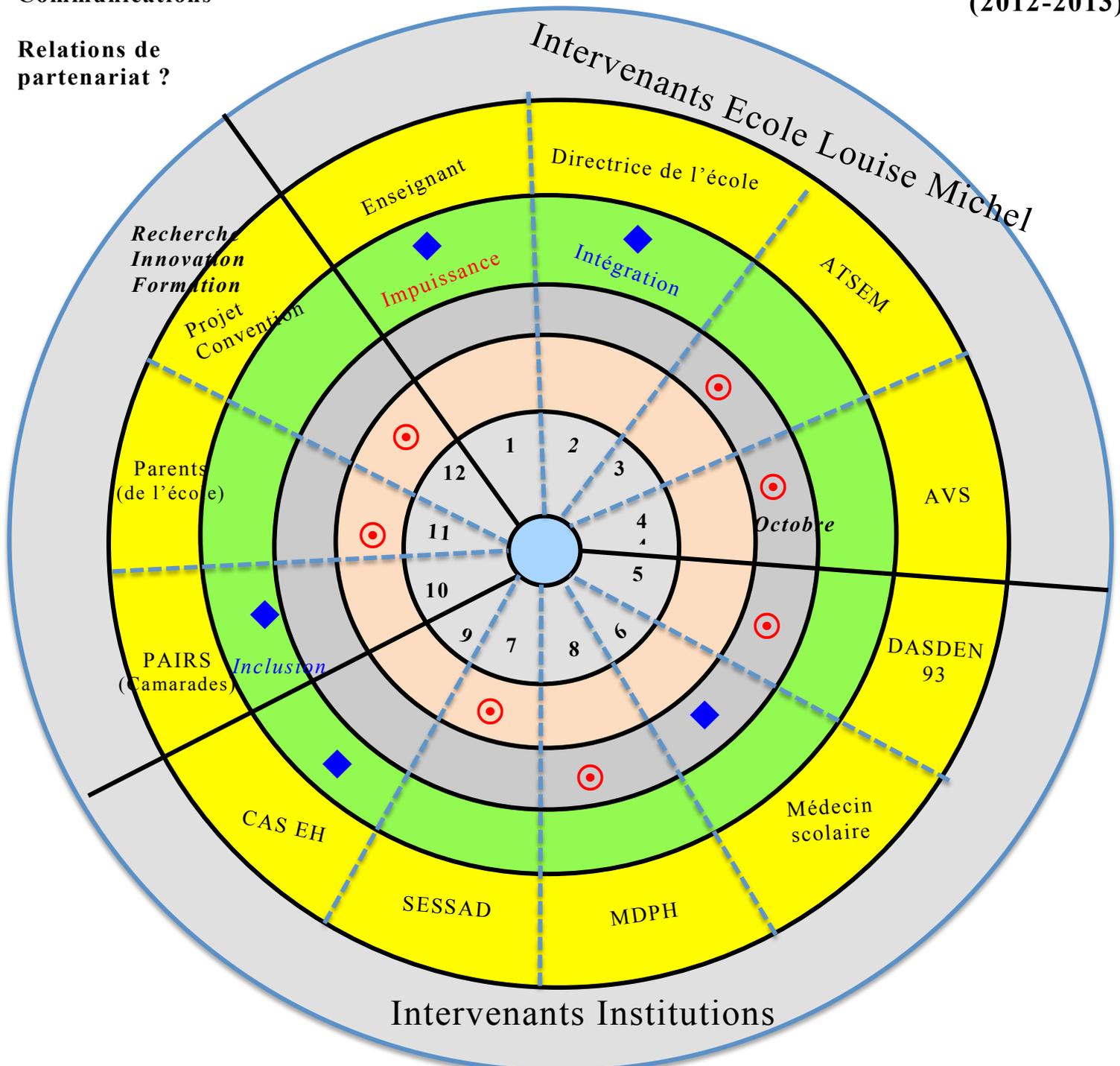
L'année de moyenne section maternelle - (2012-2013)

- **Une communication en progrès** — *Deuxième année de maternelle. Le diagnostic est posé. La communication avec la directrice allait mieux Et du coup elle a choisi l'enseignant pour la moyenne section. C'est-à-dire qu'elle avait anticipé le choix de l'enseignant qui pour elle lui semblait plus apte à recevoir un enfant un peu atypique. Il avait déjà eu un enfant trisomique dans sa classe. (Verbatim - Mère de l'enfant)*
- **Un enseignant bienveillant et motivé mais impuissant** — *Enseignant motivé mais très vite impuissant. Parce Par contre l'enseignant, lui, même s'il s'est senti très vite impuissant, à partir de janvier il nous a dit : « bon je ne sais pas trop quoi faire avec lui ; par contre je n'ai pas de gros problèmes qu'il n'arrivait pas à entrer en communication, parce que peu d'outils pour... (Verbatim - Mère)*
- **L'aide commençante d'une intervention pédagogique institutionnelle**
 - o **Le CAS EH** — *En revanche, la conseillère d'aide à la scolarisation venait très régulièrement, une fois par mois dans la classe. Elle prenait Kéziah à part. Elle essayait de mettre un peu de pratique. L'Enseignant était en mode « garde » en faisant en sorte qu'il puisse faire quelques activités dans la classe. Mais il n'avait pas de participation au groupe pour autant. Le but : qu'il se tienne tranquille et puisse être mieux dans sa peau au sein de la classe. (Verbatim – Mère)*
 - o — *Je suis venue observer Kéziah dans sa nouvelle classe. J'ai essayé d'apporter des pistes à l'enseignant mais connaissant encore peu finement l'élève ce n'était pas si simple. Il a fallu aussi trouver une AVS et l'accompagner à l'école en lui expliquant des petites choses de base." (Verbatim CAS EH)*
- **Une directrice qui observe, suit et accompagne** — *Effectivement deuxième semestre de cette moyenne section avec cet enseignant. La directrice a relevé que Kéziah commençait à comprendre les règles de vie de l'école. Donc un an et demi après sa première rentrée... Entrer en classe, sortir, aller aux toilettes, mettre le manteau, se tenir en rang. En revanche dans la cour de récré, il était toujours tout seul, plus ou moins dans son coin. Mais les autres allaient le chercher de temps en temps pour faire du toboggan. (Verbatim – Mère)*
- **Un « enfant-élève » qu'il est possible d'intégrer** — *Parce qu'il est encadré par l'AVS qui fait ce qu'elle peut. Il n'a pas de troubles violents et c'est ça, qui je pense lui a permis de rester aussi. Il avait des troubles de comportements intenses mais ça ne passait pas par la violence. Il pleurait, il hurlait, il se roulait par terre mais il ne tapait personne. Et je pense que c'est pour ça qu'une intégration pouvait se faire et que l'enseignant a accepté et que peut-être parce qu'il n'était présent que le matin. Une matinée à tenir et pas toute la journée. (Verbatim – Mère)*

Au final, un processus d'accueil en milieu scolaire ordinaire plutôt intégratif qu'inclusif



Relations de
partenariat ?



interactions - Communications		
Absentes	Neutres	Positives



Poinçon rond et rouge pour les interactions, d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres.



Poinçon losange bleu pour les postures, les interactions, communications positives les discours

Sigles

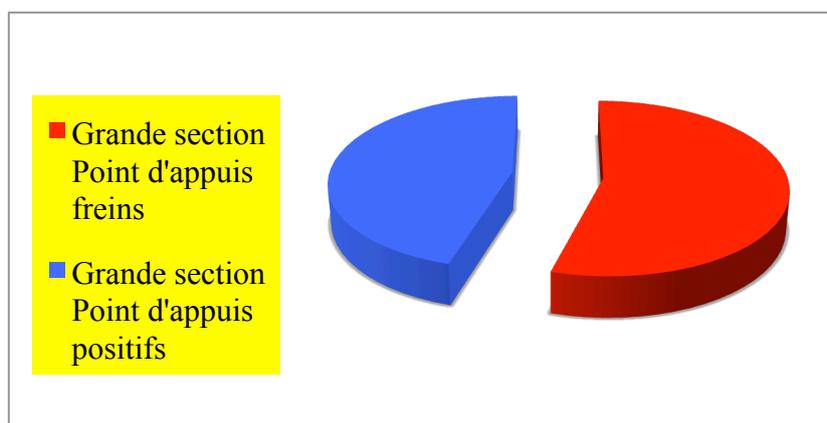
- **DASDEN** — Direction Académique des Services de l'Education Nationale
- **MDPH** — Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **SESSAD** — Services d'Education Spéciale et de Soins à domicile
- **CAS EH** — Conseiller d'Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés
- **ATSEM** — Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

L'année de grande section maternelle (2013-2014)

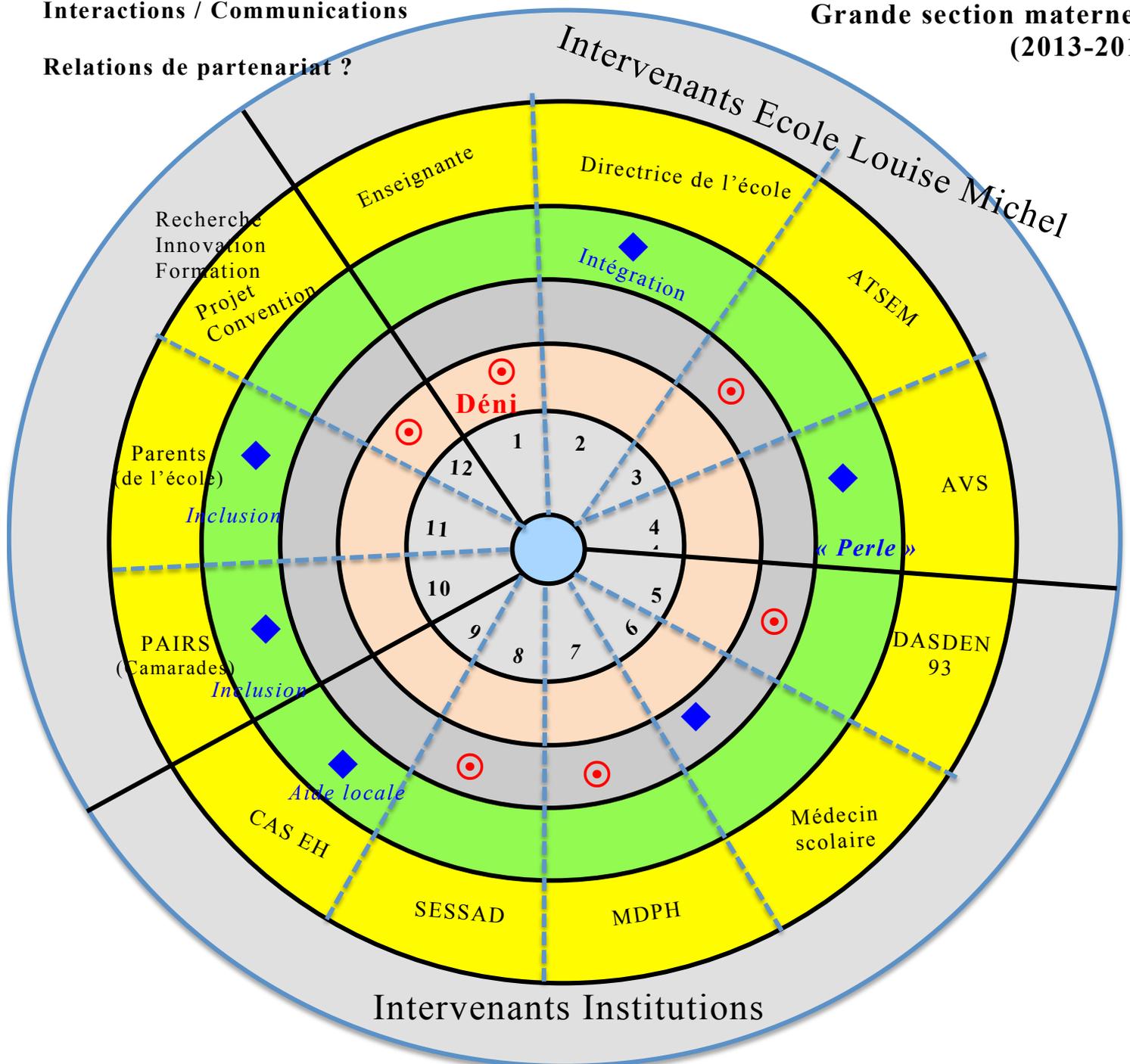
C'est l'année phare de la maternelle, une année décisive pour les élèves en matière de développement, de vie scolaire et de premiers apprentissages de savoir académiques.

- **Une « Perle » d'AVS** — *Il est mis dans une classe avec une enseignante et là ça se passe mieux au niveau des journées parce que Kéziah a donc une AVS qu'on appelle des « Perles ». C'est à dire qu'elle va au-delà du fait de maîtriser l'enfant. Elle cherche à lui apprendre des choses et donc du coup.* (Verbatim – Mère)
- **LA CAS EH amplifie son action d'intervention et de formation** — *"Kéziah progressait, il avait des aides extérieures ciblées. A l'école c'était plus complexe car l'enseignante n'arrivait pas ou ne voulait pas gérer la situation. Comme l'AVS était partante, j'ai proposé des ateliers 2x par semaine en dehors de la classe en sa présence. Comme ça elle voyait comment c'était possible de travailler avec lui, avec un cadre et une organisation spécifique (emploi du temps, consignes visuelles...) C'était une belle collaboration."* (Verbatim CAS EH)
- **Recrutée par l'EN, l'AVS va au-delà de sa fonction** — *De ce qu'on avait nous connu jusqu'ici. Jusqu'ici, c'était plutôt maîtriser, c'est-à-dire faire en sorte qu'il reste assis. Et là : l'enseignante fait quelque chose : comment je peux faire en sorte qu'il puisse faire. Elle s'est adaptée au travail de l'enseignante et avec les règles de vie vraiment de la classe. Jusqu'ici il avait les règles de vie hors classe mais dans la classe.* (Verbatim – Mère)
- **Une enseignante en posture de rejet, voire, de déni** du processus d'intégration /inclusion de l'école en milieu ordinaire malgré une intention positive avant de commencer l'année scolaire— *Pour terminer sur l'enseignant. Les rares réunions qu'on a eu, elle disait texto : Je ne comprends pas ce qu'il fait dans la classe. Il n'a pas à être dans cette classe là. Et il y a des centres et des hôpitaux pour ces enfants. C'est pour dire à quel point on a compris très vite que ce n'était pas avec l'enseignant qu'il fallait travailler mais avec l'AVS, parce que c'était une Perle.* (Verbatim – Mère)
- **Une directrice qui soutient et accélère le processus d'inclusion** — *La directrice était toujours là, à soutenir. Au fil des années on avait des réunions éducatives deux fois par an.* (Verbatim – Mère)

Au final, malgré de nouveaux acteurs positifs c'est un processus d'accueil en milieu scolaire ordinaire difficile et encore intégratif avec 50% de points d'appuis freins.



Relations de partenariat ?



interactions - Communications		
Absentes	Neutres	Positives

⊙ Poinçon rond et rouge pour les interactions, d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres.

◆ Poinçon losange bleu pour les postures, les interactions, communications positives les discours

Sigles

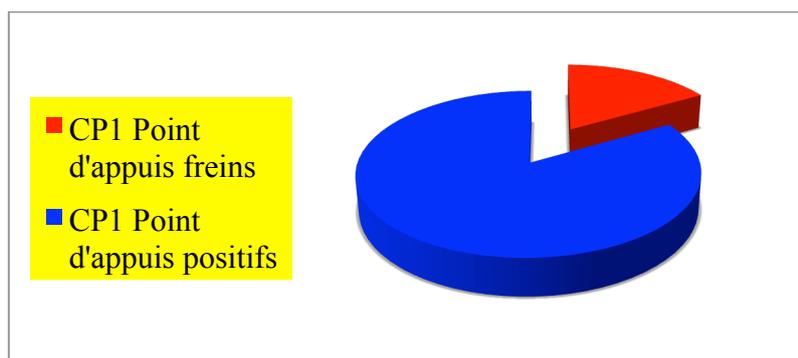
- **DASDEN** — Direction Académique des Services de l'Education Nationale
- **MDPH** — Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **SESSAD** — Services d'Education Spéciale et de Soins à domicile
- **CAS EH** — Conseiller d'Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés
- **ATSEM** — Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

L'année du premier CP - (2014-2015)

Année symbolique, s'il en est, de l'accession à la grande école des apprentissages académiques

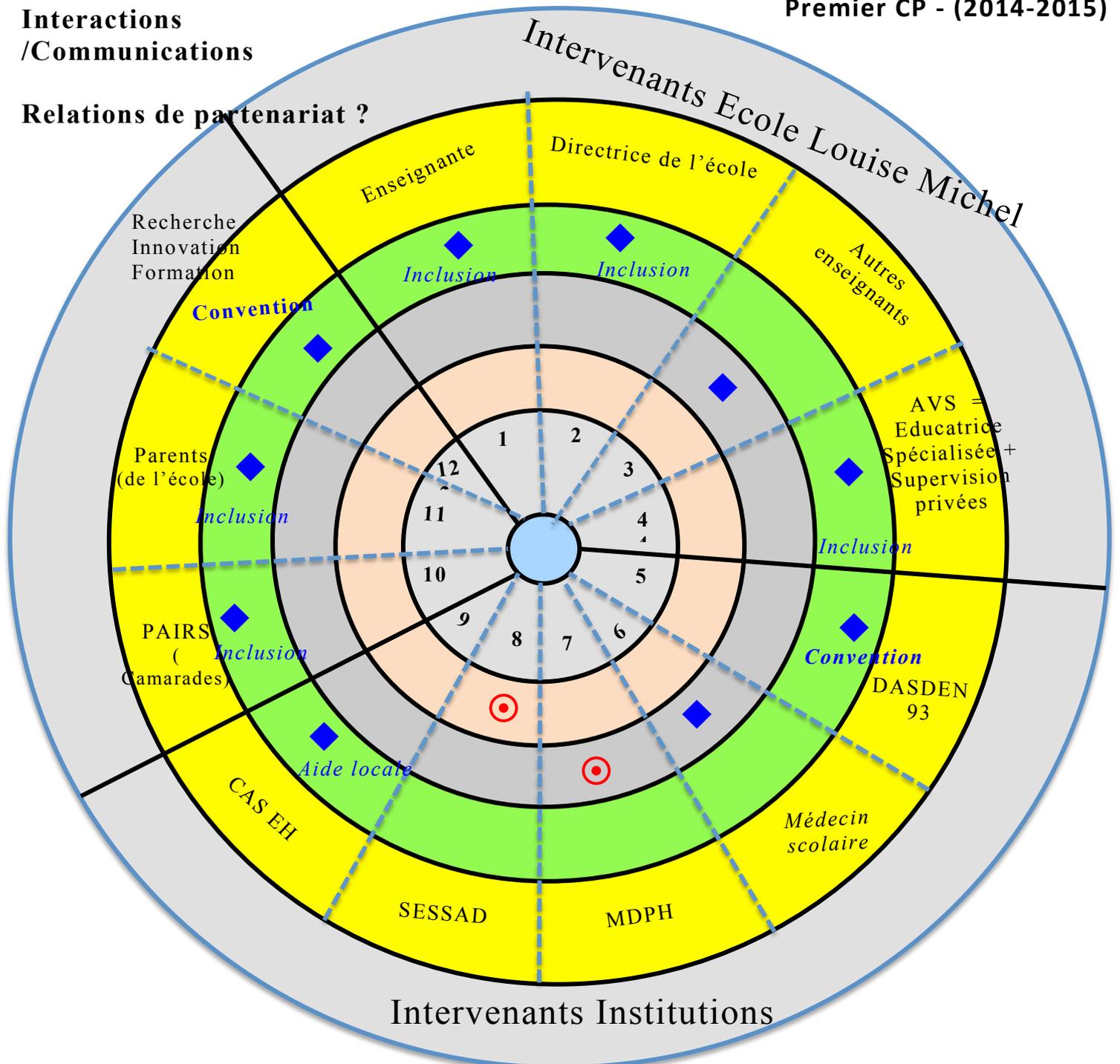
- **Le passage de la maternelle au CP – Une volonté politique et pédagogique d'inclusion** — *Pour le passage au CP, les discussions en RESS étaient à la controverse. CP ou maintien GS. En connaissant Kéziah et son profil, j'ai posé l'hypothèse que le CP serait plus adapté. en effet, la classe est beaucoup plus structurée, les apprentissages plus cadrés et répétitifs. La classe plus silencieuse qu'en GS. Il avait une très bonne mémoire visuelle sur laquelle on pouvait s'appuyer pour la lecture; Cela pouvait être plus adapté à mon sens. c'est ce que j'ai proposé lors de cette réunion. Cela a été suivi par l'équipe. (Verbatim - CAS EH)*
- **Signature d'une convention de collaboration public/privé avec l'éducation nationale**
 - L'éducation nationale avec la DASDEN 93 a accepté que l'éducatrice spécialisée qui s'occupait de Kéziah dans un cadre privé « intervienne » comme AVS dans sa classe et au sein de l'école.
 - **Un premier travail collaboratif privé /public s'instaure** — *Cette première année de CP. On reste encore à mi-temps Ecole le matin. Puisque l'éducatrice spécialisée est à l'école, c'est moi qui m'occupe de Kéziah les après-midi sur la continuation du travail comportemental. Sur cette année, la relation finalement se fait beaucoup plus entre l'éducatrice et l'enseignante que nous avec l'enseignant, avec un enseignant très motivé. (Verbatim – Mère)*
 - **Travail d'inclusion avec les pairs de la classe** — *Souvent les enseignants répartissent des rôles : Aujourd'hui, le chef de la classe, le chef de rang, les tours de rôle et tout ça. Kéziah pouvaient accéder à tous les rôles mais qui va le faire avec Kéziah ? Qui veut le faire avec Kéziah. Et donc du coup, c'était à tour de rôle. Comme Kéziah avait un matériel différent de celui des autres enfants, C'était du matériel que je créais pour la maitresse à la maison apporté. L'enseignant a vu que les enfants étaient très motivés pour ça. Elle a accepté aussi qu'il y ait un enfant qui quitte son temps d'apprentissage avec elle pour qu'il aille à la table de Kéziah avec l'éducatrice, (Verbatim – Mère)*
- **Signature d'une convention de recherche collaborative avec l'ESpé de lyon1 et notre laboratoire - CRIS EA647, équipe LVis – Lyon1**

Le processus d'intégration/Inclusion s'inverse pour la première fois de manière significative au profit de la facette inclusion.



Interactions / Communications

Relations de partenariat ?



interactions - Communications		
Absentes	Neutres	Positives

⊙ Poinçon rond et rouge pour les interactions, d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres.

◆ Poinçon losange bleu pour les postures, les interactions, communications positives les discours

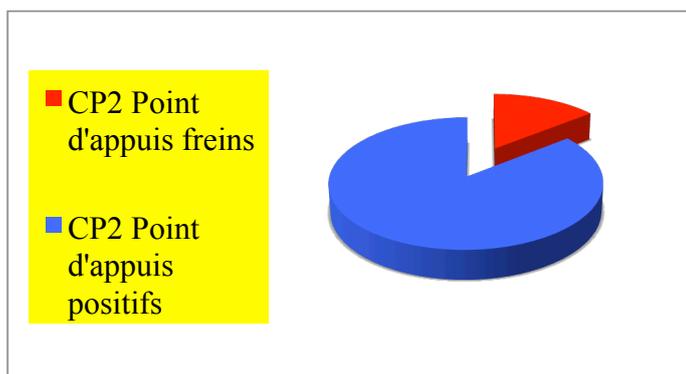
Sigles

- **DASDEN** — Direction Académique des Services de l'Education Nationale
- **MDPH** — Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **SESSAD** — Services d'Education Spéciale et de Soins à domicile
- **CAS EH** — Conseiller d'Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés

L'année de deuxième CP – (2015-2016)

- **Une décision de la Directrice** — *Cette année CP. La directrice a fait le choix. Il n'a pas les apprentissages pour passer en CE1. En même temps la directrice qu'il a tellement quand même bien évolué, que c'est son lieu de vie depuis qu'il a 2ans et demi. Il n'est pas question qu'il s'en aille... de l'école. On va trouver une solution pour qu'il puisse rester. On trouve le truc de faire un double P. Il recommence le CP, toujours le matin, avec la même maîtresse. (Verbatim – Mère)*
- **L'enseignante trouve sa place** — *Cette deuxième année c'est génial parce que l'enseignante trouve sa place parce qu'il a été préparé et préparé par une psychologue qui je pense aussi l'a permis. (Verbatim – Mère)*
- **Un vrai travail d'équipe** — *Second CP, entre la maitresse, la psychologue, l'éducatrice spécialisée, ça se passe plutôt bien et il est au niveau de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture ? On est en décembre, Il est jusqu'ici au même rythme que les autres enfants dans les stades d'apprentissages de la lecture et de l'écriture, après, il y a d'autres domaines moins. Voilà mais pour nous en tant que parents c'est qu'il puisse entrer dans les apprentissages de la lecture et de l'écriture parce que l'on pense que ça peut lui être très aidant dans son autonomie. (Verbatim – Mère)*
- **L'acquisition significative du langage verbal** — *Kéziah dans le spectre autistique ne possédait pas le langage verbal. — Oui, il avait...; à quatre ans, il avait un langage de même pas 18 mois. Quasi nul. Oui Et donc du coup On est content de voir que toute les bases qui ont été posées et puis d'avoir un enseignant toujours disponible et qui a observé et a compris comment est Kéziah, ce dont il a besoin et tout fait que cette année se passe plutôt bien. (Verbatim – Mère)*
- **Une inclusion réelle** — (Verbatim de la Directrice) — *On n'a pas fait une école dans l'école, une classe dans la classe et que cet élève soit là pour lui permettre d'abord de se connecter à la classe et à la classe aussi de l'inclure dans le quotidien. C'est-à-dire de faire de cet enfant scolarisable soit scolarisé.*
- — (Verbatim de l'enseignante de CP) *L'année dernière il était vraiment sur tout autre chose, mais là cette année Cette année il a vraiment rattrapé un programme de CP, début de CP. Comme il était scolarisé à mi temps j'ai vraiment adapté mon emploi du temps à Kéziah, en fait. Je l'ai différencié pour Kéziah et ça c'est bien passé*

Une recherche action et/ou collaborative— (Verbatim de la Directrice) — *Il me semble qu'avec l'expérience qu'on a mis en place, on a travaillé avec une méthode particulière en adéquation avec le programme, le fonctionnement de la classe.*



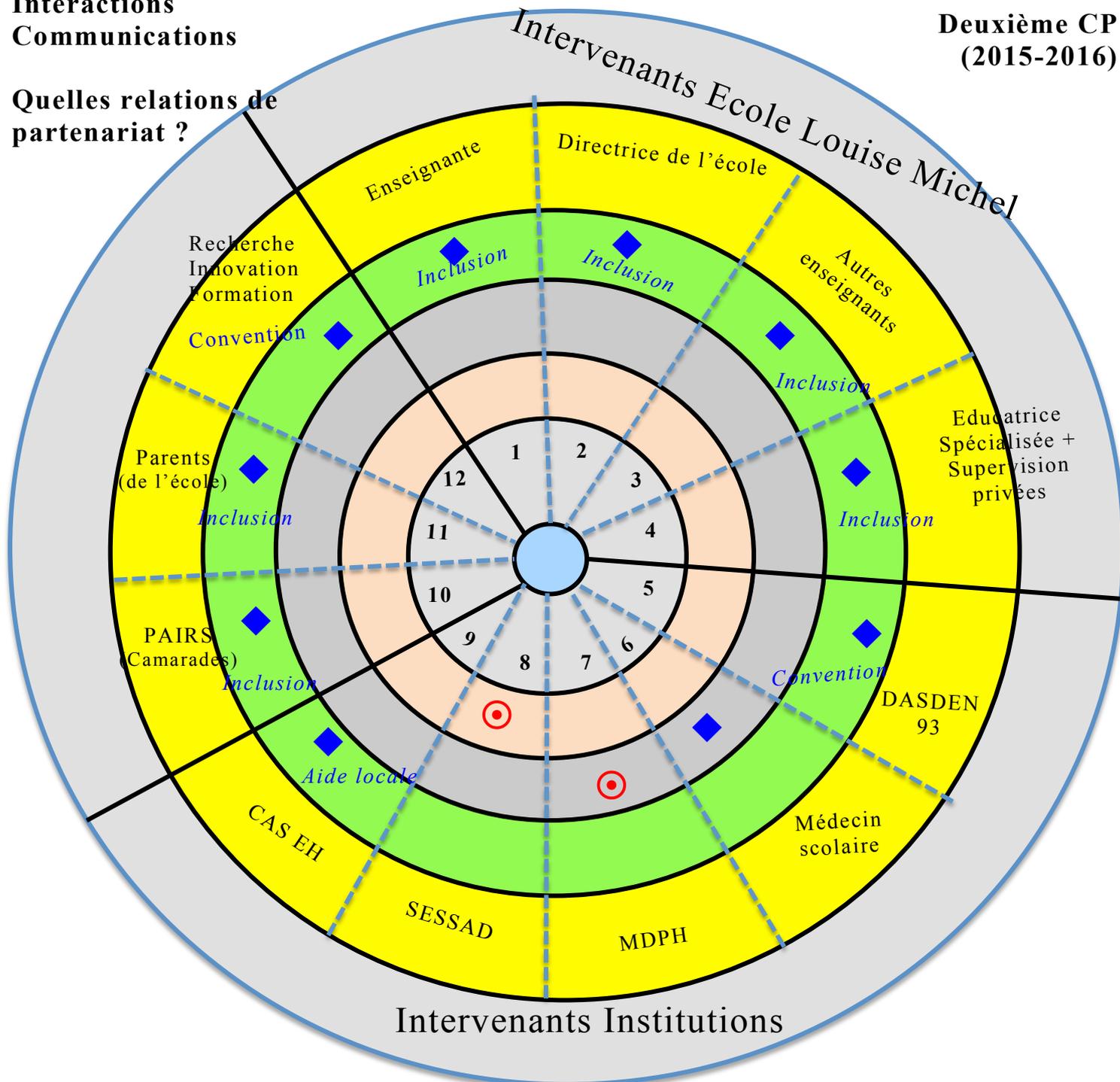
2 

10 

**Interactions
Communications**

**Deuxième CP
(2015-2016)**

**Quelles relations de
partenariat ?**



interactions - Communications		
Absentes	Neutres	Positives



Poinçon rond et rouge pour les interactions d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres.



Poinçon losange bleu pour les postures, les interactions, communications positives les discours

Sigles

- **DASDEN** — Direction Académique des Services de l'Education Nationale
- **MDPH** — Maison Départementale des Personnes Handicapées
- **SESSAD** — Services d'Education Spéciale et de Soins à domicile
- **CAS EH** — Conseiller d'Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés

Un projet innovant à venir ULIS – (2016-2017)

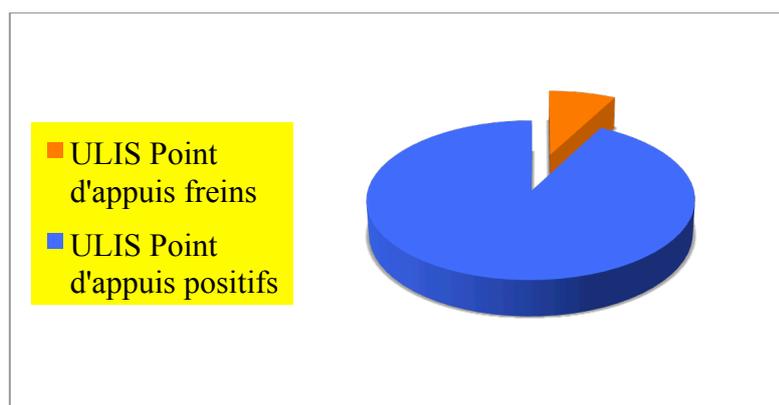
Le processus d'intégration/Inclusion s'est accentué au point que l'école Louise Michel a obtenu de la part de l'Education nationale la création d'un projet innovant.

- **Un dispositif ULIS innovant à l'école Louise Michel** — Le dispositif accueillera des enfants pouvant accéder aux apprentissages du socle commun des connaissances et des compétences et donc s'inscrire dans un parcours scolaire en milieu ordinaire. Ce dispositif permettra l'accueil des enfants « TED » des cycles 1 et 2, c'est-à-dire de la Moyenne section au CE1. Tous les élèves ont été scolarisés dans l'école de leur secteur avec l'accompagnement d'une AESH individuelle en amont de ce projet. Ils seront à partir de septembre 2016 scolarisés à l'école Louise Michel dans une classe banale et seront accueillis sur des temps dédiés au sein de la plate forme ULIS école TED. Le but de cette organisation scolaire est de permettre aux élèves d'être accompagnés individuellement dans leurs classes de référence, avec une AESH i (MS,GS, CP, CE1) et de pouvoir parallèlement fréquenter ce regroupement au sein duquel ils approfondiront leurs connaissances, acquerront des compétences à partir des capacités en émergence. Cette prise en charge scolaire très personnalisée visant à les rendre plus autonomes face aux apprentissages.

Un SESSAD officiellement associé — Le SESSAD B. Coursol, situé à Vincennes sera le service médico-éducatif partenaire de l'ULIS. Il réalisera, au sein de l'école les accompagnements et les prises en charges dont les enfants auront besoin. Il articulera son activité avec celle de l'enseignante de l'ULIS avec qui il se concertera régulièrement... Il soutiendra les enfants et leurs parents dans la gestion des situations de crises. Il proposera aux élèves des accompagnements sur les temps extra-scolaires (vie familiale, activités de loisir et de socialisation)

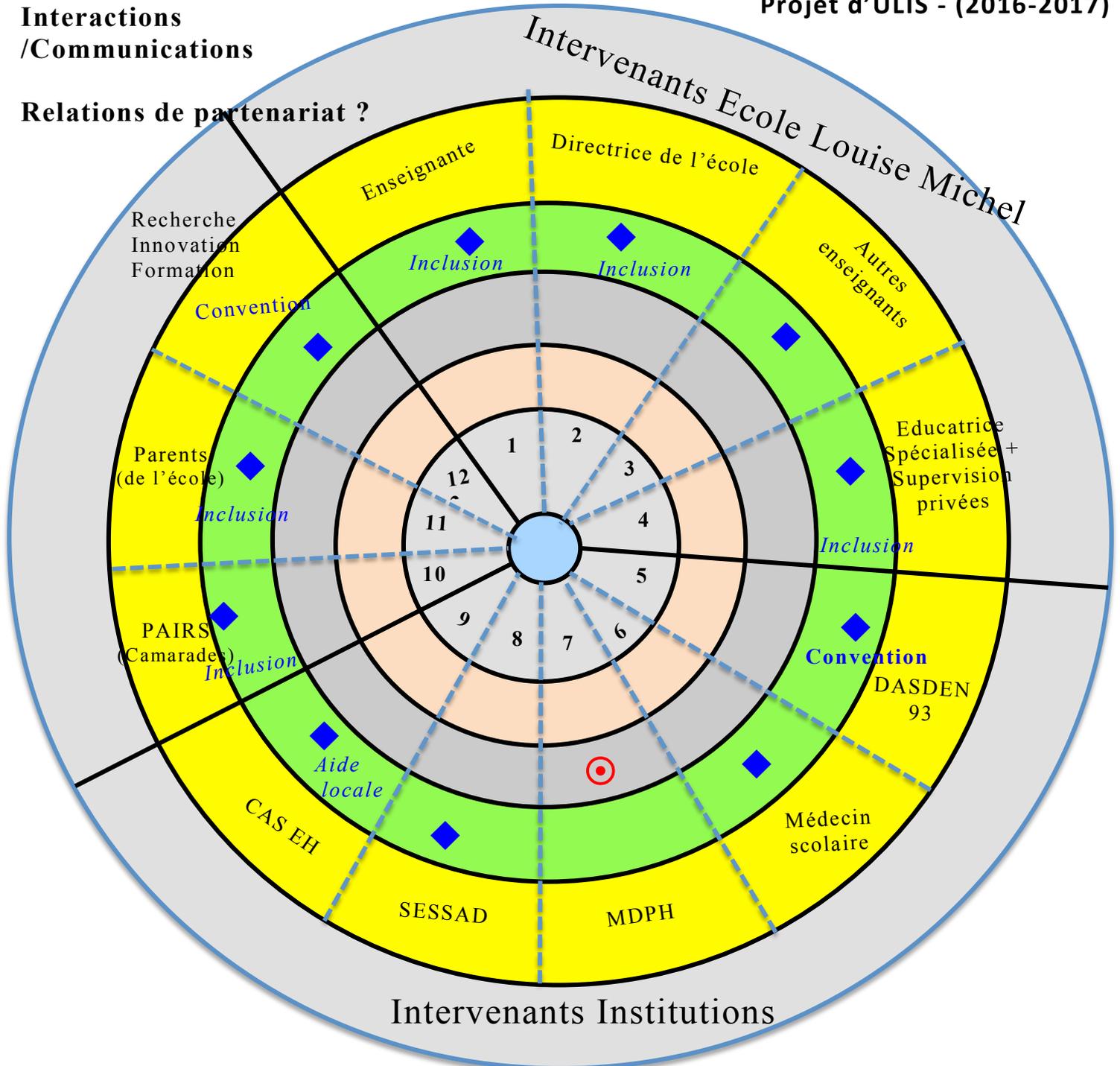
La future enseignante « référent » nommée sur l'ULIS, une experte. C'est l'ancienne CAS EH. Elle vient de soutenir le 4 juillet 2016 un Master de formateurs au CNAM dans le cadre même du projet de recherche-action : *L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec Autisme - L'entretien -conseil : Quels gestes professionnels ?*

Un partenariat qui se veut au maximum positif entre tous les acteurs – Une vraie dynamique institutionnelle s'est créée. Reste cependant à savoir comment certains acteurs (les autres enseignants de l'école Louise Michel, les parents d'élèves), vont se comporter vis-vis de cette innovation. Avec toujours une certaine incertitude pour l'action et /ou le pouvoir de la MDPH. C'est ce que tente de rendre compte la dernière carte conceptuelle.



Interactions /Communications

Relations de partenariat ?



interactions - Communications		
Absentes	Neutres	Positives

⊙ Poinçon rond et rouge pour postures, les interactions, d'absence (non présence, rejet et/ou déni) ainsi que les postures et/ou actions neutres.

◆ Poinçon losange bleu pour les postures, les interactions, communications positives les discours

Sigles

- **DASDEN** — Direction Académique des Services de l'Education Nationale
- **MDPH** — Maison Départementale des Personnes handicapées
- **SESSAD** — Services d'Education Spéciale et de Soins à domicile
- **CAS EH** — Conseiller d'Aide à la Scolarisation des Elèves Handicapés

Conclusion

« Les innovations sociales sont celles qui placent les populations au centre de la démarche et les y associent au maximum, enrichissent les politiques sociales et locales et permettent leurs évolutions et développent les partenariats et dégagent du sens » (Parravano et Bretesche – In Lallemand, 2001.¹⁰ Les auteurs avancent cinq critères qui nous semblent, en effet, pertinents. :

- 1- Caractère novateur, expérimental dans un contexte donné
- 2- Etat d'esprit et prise de risque de la part des acteurs du projet
- 3- Impact sur les politiques sociales au niveau national et local
- 4- Qualité du partenariat entre les acteurs
- 5- Participation des bénéficiaires, des bénévoles et des habitants du territoire concerné.

Le projet ULIS, enfin obtenu, à l'école Louise Michel, après cinq années de ténacité quant au processus d'intégration/inclusion d'enfants avec TSA, à ce titre, peut servir d'exemple. En revanche, quelles en sont les raisons en terme de rapport de force et de pouvoir d'action ? Qu'apprend t-on de cette étude de cas, quant à la réussite effective et en cours d'une réelle inclusion scolaire d'élèves avec TSA ? Plusieurs facteurs et/ou conditions majeurs peuvent être avancés :

- 1- La précocité du diagnostic de TSA ;
- 2- L'acceptation par les parents de l'enfant (mais aussi des autres élèves de l'école) de ce diagnostic et la non poursuite d'un premier déni possible, souvent présent à la découverte de cet état physique et psychologique singulier et particulier de leur enfant ;
- 3- La mise en place d'une volonté politique de l'Education nationale (coordination DSDEN, département ASH, Directrice d'école) mais aussi des instances politiques territoriales (Mairie de Montreuil) pour rattraper le retard français en ce domaine ;
- 4- La connaissance de tous les jeux et /ou enjeux de pouvoirs, arcanes, circuits, réseaux personnels et professionnels qui permettent d'accéder et de toucher les différentes instances décisionnaires ;
- 5- La lutte contre l'impuissance pédagogique, souvent la souffrance des enseignants concernés, par de l'information, de l'accompagnement, de la formation professionnelle initiale et continue ;
- 6- La qualité, l'expertise et la compétence professionnelle de tous les intervenants (Publics/ Privés) ;
- 7- L'importance d'une continuité, d'une coordination pragmatique, d'une dynamique institutionnelle sans concurrence préjudiciable de territoires : privés/ publics – médico-sociaux / scolaires ;
- 8- La force et l'appui de la recherche et de l'innovation pour approfondir dans le domaine de l'intervention éducative et pédagogique des connaissances théoriques et pratiques valides et fiables (dans le cadre de notre laboratoire : recherches sur la compréhension de la « Vulnérabilité », sur les analyses de pratiques et les gestes professionnels des intervenants).

La phrase est donc belle et pertinente, mais force est de constater que pour la rendre opérationnelle il faut tout un ensemble de facteurs et de circonstances à rassembler dans un même espace et dans une même temporalité. Ténacité oblige !

¹⁰ Lallemand, Dominique et l'ANAS-FNARS (2001), *Les défis de l'innovation sociale*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Références bibliographiques

- Alin C., (2010), *La Geste formation – Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Ed. L'Harmattan, Paris.
- Bucheton, D., (2009) *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès éditions, 284 pages.
- Barthélémy C., Bonnet-Brihault F., dir., (2012), *L'Autisme : de l'enfance à l'âge adulte*, Ed. Lavoisier, Paris.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lallemand, Dominique et l'ANAS-FNARS (2001), *Les défis de l'innovation sociale*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Nivet, B., (2016), *L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec Autisme - L'entretien - conseil : Quels gestes professionnels ?* Mémoire de Master - Paris 13/ CNAM, Ss la Direction d'A. Jorro et C. Alin.
- Philip C., Magerotte G., Adrien J-L, dir., (2012), *Scolariser des élèves avec autisme et TED – Vers l'inclusion*, Ed. Dunod, Paris.
- Poirier N., Des Rivières-Pigeon C. dir. (2013), *Le trouble du spectre de l'autisme*, Ed. Presses de l'université du Québec, Québec.
- Schovanec J. (2016), *Voyage en Autistan*, Ed. Plon, Paris.
- Zay D. (2012), *L'éducation inclusive - une réponse à l'échec scolaire ?* Ed. L'Harmattan, Paris.
- Zay D, Deepler J (2016). *Inclusion Through Share Education : Deep* University Press. Madison.
- Rapport de la Haute Autorité de Santé (au sein de la HALDE) – mars 2012 - Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent

Sitographie

- <http://www.craif.org/> (Consultée, le 05/07/ 2016)
- <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/> (Consultée, le 05/07/ 2016)
- http://www.institut-aba.fr/FR/content/8-1-11/qui_sommes_nous_%3F.htm- (Consultée, le 05/07/2016)