



Année universitaire 2015-2016

Master 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Pratiques et Ingénierie de la Formation

**Scolariser un élève avec un trouble du spectre autistique à l'école
maternelle :**

Des gestes professionnels spécifiques pour relever ce défi ...



Présentée par Christelle DUMOLIN

Sous la direction du Pr. Christian ALIN

Jury

ALIN Christian - Professeur des universités émérite en Sciences de l'éducation - ESPE Lyon1

CAUMEIL Jean-Guy, Maître de conférences STAPS, ESPE Lyon 1

GERVAIS Catherine, IEN en charge du numérique et de l'ASH, ESPE Lyon 1

Remerciements

A mes deux filles, Caroline et Romane pour leur patience et leurs encouragements

A Delphine et à ses élèves de l'UEM sans qui ce travail de recherche n'aurait pas eu lieu

A Christian Alin, merci au pluriel, pour l'écoute, la confiance, l'aide et l'exigence tout au long de ce mémoire

A mes amis de Master 2, Carine, Julie, Gaelle, Sandrine, Adrien ... pour les bons moments passés ensemble.

SOMMAIRE

PARTIE 1 : LE CONTEXTE	2
I. CONTEXTE GENERAL : En marche vers une école inclusive	2
A- D'une école ségrégative avec des enfants « arriérés » à une école intégrative avec des enfants « inadaptés »	2
B- « Vers l'école inclusive » des élèves à besoins éducatifs particuliers.....	4
C- La scolarisation des élèves avec TSA : Freins et Résistances	7
II- CONTEXTE PARTICULIER : L'école maternelle face au défi de scolariser des élèves avec TSA	10
A- Le sentiment d'impuissance chez les enseignants	10
B- L'autisme et les enjeux de l'école maternelle.....	11
C- La création des Unités d'Enseignement Maternelle (UEM)	12
III- PREMIERES QUESTIONS	14
PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE	17
I – LE FONCTIONNEMENT COGNITIF de l'enfant avec TSA	17
A- Introduction : Une dénomination, une définition qui ont évolué	17
B- L'autisme : une autre intelligence ou une autre façon de traiter l'information ?	18
C- Synthèse.....	25
II –LES GESTES PROFESSIONNELS DANS L'AGIR ENSEIGNANT	26
A- Définition du geste professionnel pour Anne JORRO, Dominique BUCHETON,....	27
B- « Les gestes ne sont pas seulement des gestes » C. ALIN	29
C- Synthèse : Le cadre théorique retenu pour notre recherche	34
PARTIE 3 : OBJET D'ETUDE- LES HYPOTHESES –	36
LA CARTE CONCEPTUELLE	36
PARTIE 4 - METHODOLOGIE	37
I- TEMPS DE RECHERCHE EXPLORATOIRE	37
A- Le choix du lieu et des acteurs.....	37
B- Les conditions techniques de l'expérimentation	40
II- LES OUTILS DE L'ANALYSE DES DONNEES	43
A- L'outil pour l'analyse qualitative.....	43
B- L'outil pour l'analyse quantitative	45
C- L'outil pour l'analyse empirique	45
PARTIE 5 : RESULTAT- ANALYSE – SYNTHESE	48
I- HYPOTHESE 1 : RESULTATS – ANALYSE - SYNTHESE	48
A- RESULTATS - ANALYSE.....	48

B-	SYNTHESE : HYPOTHESE 1	62
II-	HYPOTHESE 2 : RESULTATS – ANALYSE - SYNTHESE	64
A-	Dispositif pédagogique et didactique et fonctionnement cognitif : RESULTATS et ANALYSE	64
B-	Dispositif pédagogique et didactique et gestes professionnels : RESULTATS et ANALYSE	68
C-	Tableau de synthèse de l’analyse :	73
D-	SYNTHESE : HYPOTHESE 2	74
III-	BIAIS ET LIMITE DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE	75
PARTIE 6 : L’APPORT DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION		77

INTRODUCTION

Nous sommes en 2007, je suis conseillère pédagogique ASH¹ depuis quelques mois. Ma première approche de l'autisme sera d'assister à une réunion mouvementée où parents, médecins, enseignants s'affrontent ... Ce jour-là, on me confia une mission, la scolarisation des enfants avec trouble du spectre autistique. J'ai alors peu de connaissances et quelques représentations erronées.

Ce fût pour moi, une mission riche humainement et exigeante professionnellement.

Riche, l'autisme est avant tout une aventure humaine... de rencontres avec des parents, militants infatigables pour que l'école accueille leurs enfants. J'ai pu approcher leur souffrance mais surtout cette force incroyable qui les habitait. De belles rencontres aussi avec les enfants, Jade, Loris, Bryan, Hugo ... et les autres, tous différents avec leurs bizarreries, leur goût affirmé pour ce qui brille ... Ils m'ont tellement bousculée et fait avancer.

Une mission exigeante... C'est avec l'autisme que j'ai appris mon métier de formatrice. J'ai appris à observer, à écouter, à ne pas me contenter de mon savoir, à chercher à comprendre, et surtout à ne jamais laisser le doute s'installer ... J'ai accompagné des enseignants à relever des petits et des grands défis, particulièrement sur le challenge de l'éducation inclusive à l'école maternelle.

Ces dernières années, je me suis intéressée au fonctionnement cognitif pour comprendre leurs singularités, pour me procurer quelques clés, afin de mieux les accompagner et les étayer dans leur compréhension du monde.

L'autisme et l'éducation inclusive se sont donc imposés comme les thèmes d'étude de notre mémoire de recherche. Ils m'ont conduit à appréhender de nouveaux concepts, comme ceux de « Geste professionnel », « d'Agir enseignant », « d'Obstacle didactique professionnel ». Quant à notre objet d'étude, il s'est forgé plus particulièrement sur la question de l'impact réciproque du fonctionnement cognitif particulier de l'élève TSA avec les gestes professionnels d'une enseignante à l'école maternelle.

¹ Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap

PARTIE 1 : LE CONTEXTE

La présentation du contexte de cette étude s'articule autour de deux entrées :

Un contexte général : L'école française est en pleine révolution vers une école plus inclusive. Mais un handicap resterait en marge de cette dynamique, ce serait l'autisme.

Un contexte particulier : L'école maternelle face au défi de la scolarisation des élèves avec TSA : les résistances et les leviers.

I. CONTEXTE GENERAL : En marche vers une école inclusive

Comment sommes-nous passés d'une école qui mettait à l'écart les enfants dits « arriérés » à l'inclusion scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Cette évolution retrace la manière dont notre société a perçu et défini la différence et le handicap au cours du temps. Nous pouvons identifier trois grandes étapes : une période ségrégative, une période intégrative et une dernière période en cours, celle que l'on pourrait nommer « vers l'école inclusive ». Chaque étape correspond à une nouvelle conception de la différence et du handicap dans notre société.

A- D'une école ségrégative avec des enfants « arriérés » à une école intégrative avec des enfants « inadaptés »

Avec la loi de 1882, Loi Ferry², l'enseignement spécialisé se retrouve être la conséquence de l'obligation scolaire : des classes spéciales dites de « perfectionnement » sont créées en 1909³. L'arrivée d'enfants considérés comme non scolarisables crée la nécessité de structures spécialisées. Très vite, l'école les met « à part » et demande aux médecins de distinguer, parmi les enfants « arriérés », ceux qui pourraient tirer profit de l'école (création du test

² Loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire obligatoire (école obligatoire, gratuite et laïque pour les enfants de 6 à 13 ans)

³ Loi du 15 avril 1909 relative à la création de Classes de Perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et d'Écoles autonomes de Perfectionnement pour les Enfants arriérés

« Développement Intellectuel » par le médecin A.Binet⁴). Les autres ne seront pas scolarisés. La question de l'enfance dite « arriérée » continue à être traitée par des institutions éducatives associatives, religieuses.

Une Ecole intégrative : des enfants « inadaptés » puis des enfants « déficients »

Une première impulsion internationale

En 1959, l'Organisation des Nations Unies déclare « *L'enfant physiquement, mentalement ou socialement désavantagé doit recevoir le traitement, l'éducation et les soins spéciaux que nécessitent son état et sa situation* »⁵.

La Loi de 1975⁶ : une obligation nationale

La Loi d'orientation en faveur de la personne handicapée pose comme principe, dans son article 1^{er}, le maintien des mineurs ou adultes handicapés dans un cadre de vie et de travail ordinaire chaque fois que leurs aptitudes le permettent. Cette loi érige en « *obligation nationale* » la prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle du mineur et de l'adulte handicapé. Elle situe "de préférence" dans des classes ordinaires, l'éducation de tous les enfants et adolescents "*susceptibles d'y être admis malgré leur handicap*". A partir des années 70, de plus en plus d'enfants présentant des handicaps sensoriels sont scolarisés dans les classes, à condition qu'ils réussissent à compenser par eux-mêmes leurs difficultés et s'ils font preuve d'intégration...

Une définition du handicap

A partir de 1980 : La Classification Internationale des Maladies (CIM)⁷ identifie :

- Les déficiences, qui relèvent de la santé et qui peuvent être situées au niveau physiologique, anatomique ou psychologique ;
- Les incapacités, qui en sont le résultat et qui concernent l'interaction avec l'environnement ; et

⁴ En 1905, à la demande du gouvernement français, Alfred Binet publie une échelle métrique de l'intelligence qu'il a élaborée conjointement avec Théodore Simon. Cette échelle a pour but de mesurer le développement de l'intelligence (au sens de cognition) des enfants en fonction de l'âge (âge mental).

⁵ Déclaration des droits de l'enfant, 20 novembre 1959

⁶ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées

⁷ La classification internationale des maladies (CIM, en anglais : *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, ICD) est une classification médicale codifiée. Elle est publiée par l'Organisation mondiale de la santé (OMS)

- Les désavantages, relatifs à l'intégration sociale, et le rapport de compétitivité.

Ainsi, la personne handicapée n'est plus uniquement analysée par le regard médical. On considère l'impact de sa maladie en rapport avec une déficience dans son environnement.

L'élève : Une place nouvelle à l'école ... le principe d'éducabilité

En 1989 la loi d'Orientation sur l'école⁸ place « l'élève au centre des apprentissages » et met en avant le concept d'éducabilité : si un enfant n'acquiert pas le programme, il faut lui enseigner différemment. On passe de l'enseignement spécialisé à l'enseignement adapté. L'élève n'est plus inadapté à l'école.

Des classes d'intégration, des élèves qui s'intègrent ...

A partir de 1989 : Création de différents dispositifs de scolarisation collective (CLIS⁹-UPI¹⁰) dont l'objectif est d'adapter l'enseignement pour les élèves handicapés. Ils y sont scolarisés car leurs difficultés scolaires et/ou leur handicap ne leur permet pas d'être scolarisés dans les classes « ordinaires ». Les élèves handicapés qui en montrent la capacité sont intégrés dans les classes ordinaires. L'intégration est une pratique adaptée aux élèves qui sont prêts à fréquenter l'école telle qu'elle est, autrement dit des élèves qui n'ont pas de difficultés d'apprentissage et qui entrent dans la norme. La mise en œuvre de l'intégration ne nécessite pas de réforme majeure de l'institution scolaire : l'enfant est accueilli dans les classes ordinaires s'il en a le niveau et à défaut dans une classe spéciale. L'école de l'intégration ne demande pas aux enseignants d'adapter leurs pratiques.

B- « Vers l'école inclusive » des élèves à besoins éducatifs particuliers

Une nouvelle définition du handicap

La Loi du 11/02/2005 **pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées**¹¹, pose une nouvelle définition du handicap :

« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques,

⁸ Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 D'ORIENTATION SUR L'EDUCATION

⁹ Classe d'intégration scolaire, Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

¹⁰ Unité pédagogique d'intégration, Circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995

¹¹ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant. »

Le handicap n'est plus synonyme de maladie/déficience mais se révèle être la conséquence de cette maladie/déficience sur l'environnement de la personne. C'est la situation qui est handicapante et non la personne qui est handicapée... Le devoir de la société est de compenser et de rendre l'environnement accessible pour permettre une égalité de traitement.

Le handicap constitue un désavantage social créé par une déficience. Ce désavantage nécessite une compensation servant à limiter les effets du handicap. La loi prévoit un plan de compensation. Cette loi prévoit la création de MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées) qui, sous contrôle d'un groupement d'intérêt public, notifie des aides et oriente les élèves selon leurs besoins particuliers.

La scolarisation de l'élève en situation de handicap

La loi de 2005 : Tout élève en situation de handicap a droit à être scolarisé dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. Si ses besoins sont importants, la MDPH propose des compensations lui permettant d'apprendre et d'être en réussite (compensations humaine, matérielle, financière, orientation vers un dispositif spécialisé de l'Education Nationale, orientation vers un service ou un établissement médico-social...).

Un nouveau concept : l'inclusion scolaire

« Inclusion » est un mot transposé directement de l'anglais : *Inclusive Education*. Le terme d'éducation inclusive existe depuis longtemps, il est consacré par l'UNESCO¹² en 1994 dans la Déclaration de Salamanque¹³. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, du 8 juillet 2013¹⁴ pose comme un des principes fondateurs celui d'une école inclusive.

L'inclusion scolaire est un processus qui permet de passer d'une période de ségrégation et/ou d'intégration vers une période d'éducation inclusive, d'accessibilité généralisée aux dispositifs et aux savoirs. Le passage de l'école intégrative à l'école inclusive constitue une rupture dans la façon de penser la différence à l'école.

¹² Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

¹³ Déclaration de Salamanque & Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux, 1994

¹⁴ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

Dans de nombreux cas, l'intégration s'est faite pour des enfants prouvant qu'ils étaient aptes à suivre les enseignements. En effet, l'enfant devait faire la preuve qu'il était capable de s'intégrer socialement et scolairement. Mais qu'en est-il alors des autres ? C'est à cette première question éthique que répond l'école inclusive. On est ainsi passé d'une centration sur le déficit avec une pédagogie rééducative à une centration sur les besoins avec une pédagogie différenciée. Le concept d'inclusion reflète plus clairement et plus précisément ce qui est requis : tous les enfants doivent être inclus dans la vie sociale et éducative de leur classe, de leur école, de leur quartier et pas seulement placés dans le cadre scolaire normal.

Le terme intégration est abandonné puisqu'il implique que le but est de réinsérer un élève ou un groupe d'élève dans le cadre normal de l'école et dans la vie communautaire, après qu'il en ait déjà été exclu.

Les écoles inclusives mettent l'accent sur la façon de construire un système qui tienne compte des besoins de chacun et qui soit structuré en conséquence. Il y a alors un changement de point de vue, la difficulté et les besoins particuliers de l'élève étant transférés à l'école. Toute pratique est pensée a priori pour être adaptée au plus grand nombre et les pratiques nécessaires à quelques enfants seulement sont mises en place dans le cadre le plus normal possible. L'école inclusive reconnaît la différence comme ordinaire. C'est une nouvelle posture éthique. L'inclusion scolaire n'est pas une fin en soi. Le processus sera terminé lorsque l'on pourra dire que l'école est inclusive.

« L'élève à besoins éducatifs particuliers »

A partir de 2002, dans les textes officiels de l'éducation nationale, nous retrouvons la dénomination « d'élèves à besoins éducatifs particuliers », de publics spécifiques. La loi de la refondation de l'école entérine le terme d'élèves à besoins éducatifs particuliers. H. Benoit (2012)¹⁵, décrit trois transitions notionnelles pour penser les pratiques inclusives :

- La première est de passer d'une vision des élèves en situation de handicap fondée sur la différence à une vision fondée sur la singularité.
- La deuxième transition notionnelle est de passer d'une logique axée sur la différence, à une logique axée sur le fonctionnement, c'est-à-dire présenter les élèves en situation de handicap à partir de leur mode de perception du monde, leurs particularités et non plus

¹⁵ Article du n°57 (2012, 1^{er} trimestre) : « Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ? »

à partir de leurs déficits. Ainsi leur fonctionnement cognitif, psychique ... devient l'appui des apprentissages, et non plus l'obstacle.

- La troisième transition est de passer d'une pédagogie basée sur le trouble, à une pédagogie basée sur le besoin. L'élaboration des aides découlent de l'observation et de l'identification des conditions d'apprentissage favorables à l'élève et non plus du diagnostic médical qui définirait a priori un type d'aides. La connaissance du diagnostic peut intervenir pour affiner et ajuster les étayages.

Le premier rapport sur l'école inclusive

Le premier rapport sur l'école inclusive réalisé par la sénatrice Barbara POMPILI (octobre 2015¹⁶) montre que l'école a réussi en partie ce pari de l'école pour tous au niveau quantitatif. Entre 2006 et 2015 nous sommes passés de **130 000 à 278 978** élèves en situation de handicap scolarisés dans le milieu ordinaire (dont 160 043 dans le premier degré et 118 935 dans le second degré)¹⁷. En revanche, le rapport montre également que la réussite de l'école inclusive passera nécessairement par l'implication des enseignants, responsables de la mise en place des situations pédagogiques prenant en compte les besoins particuliers des élèves. En résumé, l'école inclusive a une réalité quantitative et il reste aujourd'hui à développer les pratiques pédagogiques inclusives. Cependant dans cette dynamique, un public semble rester aux portes de l'école, il s'agit des enfants avec TSA¹⁸.

C- La scolarisation des élèves avec TSA : Freins et Résistances

L'autisme en France : le grand retard ...

C'est le psychiatre, Leo Kanner qui décrit en 1943 chez onze enfants « *les troubles autistiques du contact affectif* ». Il observe chez tous un repli sur soi, qu'il nommera autisme (du grec « *soi et seulement soi* »). Ce terme est à l'époque emprunté à un état de la schizophrénie adulte. A cette époque, l'origine du trouble reste obscure et entraîne des interprétations divergentes. On assiste à une opposition entre biologie et psychanalyse. Les psychanalystes sont en faveur d'une origine acquise des troubles mentaux de l'enfant et pensent que ce sont les parents qui sont

¹⁶ <http://www.assemblee-nationale.fr/14/budget/plf2016/a3111-tiv.asp>

¹⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid102157/conference-nationale-du-handicap-2016-un-point-d-etape-positif-pour-l-ecole-inclusive.html>

¹⁸ Trouble du spectre autistique

responsables de ce repli massif. A l'apogée de cette pensée, Bettelheim qui va utiliser le terme de « *mère réfrigérateur* » pour désigner les mères comme cause de l'autisme de leur enfant. Ainsi écrit –il dans *La Forteresse du vide*¹⁹ : «*Tout au long de ce livre, je soutiens que le facteur qui précipite l'enfant dans l'autisme infantile est le désir de ses parents qu'il n'existe pas* » (p.17). La querelle dans les pays anglo-saxons a cessé depuis des décennies du fait notamment du développement de la psychologie expérimentale et cognitive. En France cette querelle perdure et a entraîné un retard massif dans le diagnostic précoce et l'accompagnement des personnes avec Trouble du Spectre Autistique.

Des recommandations spécifiques ont été élaborées en 2012 par la Haute Autorité de Santé. Celles-ci, après une vaste consultation pluridisciplinaire sur l'état des connaissances classent l'approche thérapeutique psychanalytique dans la catégorie des approches « non consensuelles ». Ces recommandations ont entraîné un vif débat. L'année 2012 est déclarée « *année de l'autisme* ». François Fillon, premier ministre déclare alors « *Pendant trop longtemps, notre pays a accusé un retard inacceptable sur l'autisme. Nous ne pouvons pas fermer plus longtemps les yeux sur les souffrances dont ce retard est la cause. Aujourd'hui en lui consacrant la Grande cause nationale 2012, les pouvoirs publics ont choisi de lui accorder une reconnaissance, une reconnaissance pleine et entière ; une reconnaissance destinée à faire avancer cette cause qui est l'affaire de tous. (...)*²⁰

Ce label a mis en évidence le grand retard de la France dans la prise en charge structurelle et la prise en compte pédagogique des enfants avec TSA.

Trois ans plus tard, en septembre 2015 : 28 associations de parents ont lancé un appel à l'ONU²¹ pour dénoncer en France la « non application » des recommandations de bonnes pratiques de la Haute Autorité de Santé. Actuellement, nous sommes au 3^{ème} plan autisme (2013-2017) dont l'objectif est de rendre plus efficace l'accompagnement des enfants avec TSA en faisant évoluer notamment les établissements médico-sociaux et créant des unités d'enseignement en école maternelle.

¹⁹ Réédition poche -1998

²⁰ Extrait du discours de F.FILLON, 1^{er} ministre, 9 février 2012

²¹ Organisation des Nations Unies

Etat de la scolarisation des élèves avec TSA en France

Depuis 10 ans, l'école montre qu'elle a la capacité d'ouvrir ses portes à l'élève en situation de handicap (nous sommes passés de 130 000 élèves en 2006 à 278 978 élèves en 2015). Mais des enfants particuliers resteraient en marge de cette évolution. La France a été condamnée en 2014 par le Conseil de l'Europe pour ne pas avoir respecté le Droit des enfants autistes à recevoir une éducation. Quel est l'état **réel** de la scolarisation des enfants autistes en France ? Nous n'avons pas trouvé la réponse.

Du côté de l'Education nationale, les dernières données chiffrées sont :

- En 2012 : 29 326 élèves avec TSA scolarisés en France
- En 2015 : 33 540 élèves avec TSA scolarisés en France

Ces chiffres ont été donnés lors de la conférence nationale du handicap de 2016. On note donc une augmentation de 30% en 3 ans. Nous avons aussi interpellé le conseiller technique ASH²² au rectorat pour avoir les données chiffrées de notre académie :

- En 2015 : 1543 élèves avec TSA sont scolarisés (dont 594 en dispositif ULIS²³ et 949 en scolarisation individuelle avec AVS²⁴).
- Il y aurait 863 enfants avec TSA en Etablissement Médico-Social dont un certain nombre ne bénéficierait pas de scolarisation.

Nous nous sommes tournés également vers les parents. Nous avons interpellé l'association Autisme France et sa présidente Mme Langlois qui avance de son côté que 80% des enfants autistes ne seraient pas scolarisés. Comment expliquer cet écart ? Une réponse possible ...

Les chiffres avancés par l'Education nationale ne prennent pas en compte le temps de scolarisation. Or pour les parents, un enfant scolarisé moins de 3 demi-journées par semaine n'est pas considéré comme scolarisé. Une seule institution pourrait donner le rapport précis entre le nombre d'enfants autistes et nombre d'enfants autistes scolarisés avec le temps de scolarisation : il s'agit de la Maison Départementale des Personnes Handicapées. Les associations de parents lui réclament ces chiffres depuis plus de 10 ans ... sans réponse pour l'instant.

²² Adaptation scolaire et scolarisation des élèves en situation de handicap

²³ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

²⁴ Auxiliaire de Vie Scolaire

II- CONTEXTE PARTICULIER : L'école maternelle face au défi de scolariser des élèves avec TSA

Scolariser un élève avec TSA en maternelle semble relever du défi. Pourquoi l'autisme semble-t-il considéré comme le handicap qui défie le plus cette école ? Est-il véritablement incompatible avec les enjeux de l'école maternelle ? Quels en sont les résistances mais aussi les leviers ?

A- Le sentiment d'impuissance chez les enseignants

La loi impose à tout enseignant d'accueillir et scolariser un élève avec TSA dans sa classe.

Une étude exploratoire menée par Pierre Denis et Véronique Goussé (2013) s'est intéressée à l'état de stress d'un enseignant d'école maternelle qui scolarise un élève avec autisme. Cette étude s'intitule « Le coping des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple de l'autisme ». En introduction, ces deux chercheurs nous précisent que la littérature internationale a montré que les enseignants du milieu spécialisé accueillant des enfants avec un TSA subissent un stress lié à la symptomatologie des troubles (problèmes de conduites, manques de comportements pro-sociaux) (Hastings *et al.*, 2002 ; Lecavalier *et al.*, 2006 ; Probst *et al.*, 2008). Leur recherche part de l'hypothèse que la présence d'un élève avec TSA générerait un stress pour son enseignant d'école maternelle. Leurs résultats confirment que la présence d'un élève avec TSA dans la classe constitue un facteur de stress pour l'enseignant. Les entretiens cliniques font apparaître que pour les enseignants, « *ce sont les difficultés à comprendre l'enfant qui sont difficiles à supporter* ». Mais au lieu « *d'incriminer les troubles de l'enfant, ils procèdent par réciprocité en invoquant leurs propres carences pédagogiques. Ils perdent leur place de pédagogue* ». Ce stress serait donc avant tout induit par la reconnaissance de leur impuissance face à un enfant qu'il n'arrive pas à comprendre et à accompagner. Il convient de souligner que 77% des enseignants relèvent dans les entretiens que la présence de l'AVS permet de faire diminuer leur stress.

Scolariser dans sa classe un élève avec TSA renvoie l'enseignant à un dilemme professionnel entre le travail prescrit (les évolutions réglementaires – l'obligation de scolariser tous les enfants) et le travail réel. La différence entre les deux fait apparaître un sentiment de travail empêché, (Y. Clot, 2002) qui peut engendrer stress et souffrance. Ils sont dans une double acceptation, celle de la loi et simultanément celle de n'avoir ni les connaissances, ni la formation qui leur permettraient de l'appliquer dans des conditions satisfaisantes. Ce dilemme

professionnel pourrait être évoqué pour tout enfant en situation de handicap, alors pourquoi c'est avec l'enfant TSA qu'il est le plus saisissant ? L'autisme serait-il incompatible avec l'école maternelle ?

B- L'autisme et les enjeux de l'école maternelle

Pourquoi ce handicap bouleverse-t-il autant l'école maternelle ? **L'école maternelle est une école pour « Apprendre ensemble et apprendre à vivre ensemble », le langage oral étant au cœur de tous les apprentissages.** Son programme d'enseignement²⁵ précise l'enjeu et les objectifs suivants :

Oser entrer en communication : L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire.

Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...).

L'autisme est en particulier un trouble de la communication sociale, de l'interaction. Les critères diagnostiques de l'autisme révisés dans le DSM-5²⁶ (Mai 2013) sont une persistance des difficultés dans la communication et les interactions sociales. Cette persistance des difficultés dans la communication et les interactions sociales dans des contextes multiples se manifeste par des déficits dans la réciprocité socio-émotionnelle, des déficits dans les comportements de communication non-verbale utilisés pour les interactions sociales et des déficits dans le développement, le maintien et la compréhension des relations.

Certains enfants avec TSA entrent à l'école maternelle avec peu, voire pas de langage oral. On va demander alors à l'enseignant d'utiliser par exemple un langage visuel pour développer chez

²⁵ NORME NE1504759A - arrêté du 18-2-2015 - J.O. du 12-3-2015

²⁶ Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (également désigné par DSM, abréviation de l'anglais : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) est un ouvrage de référence publié par la Société américaine de psychiatrie (APA) décrivant et classifiant les troubles mentaux.

cet enfant compréhension réceptive et expression. Il faudra que l'enseignant fasse « le deuil » pendant un certain temps du langage oral, des activités interactives, apprendre à plusieurs et ensemble car le trouble ne lui permet pas ou difficilement de développer ces compétences. L'autisme parce qu'il est un handicap social vient bousculer l'école maternelle dans ses fondations.

Les nouveaux programmes mettent en avant « *une école qui doit s'adapter aux besoins des élèves en situation de handicap pour permettre leur scolarisation* » (...) l'école maternelle doit prendre en compte le niveau de développement de l'enfant lorsque l'enfant arrive à l'école. Une référence dans chaque domaine du programme y fait référence.

C- La création des Unités d'Enseignement Maternelle (UEM)

Un dispositif innovant et expérimental est en cours de création dans les écoles maternelles françaises. Ils concernent peu d'enfants mais peut être considéré comme un lieu ressource, un laboratoire pédagogique qui pourra représenter un vrai levier pour relever le défi de la scolarisation des élèves avec autisme à l'école maternelle. Le 3^{ème} Plan Autisme a lancé pour la rentrée scolaire 2015, la création d'une unité d'enseignement maternelle par département (à terme 700 enfants seraient concernés)²⁷.

Les principes fondateurs des unités d'enseignement en maternelle (plan autisme 2013/2017) :

- Il s'agit d'un dispositif médico-social implanté dans une école maternelle ;
- L'UEM accueille 7 enfants de 3 à 6 ans, avec autisme ou autres troubles envahissants du développement (TED) ;
- Les enfants sont présents à l'école sur le même temps que les autres élèves de leur classe d'âge, pour les temps consacrés aux apprentissages et à l'accompagnement médico-social.
- Les interventions pédagogiques, éducatives et thérapeutiques se réfèrent aux recommandations de bonnes pratiques de la Haute Autorité de Santé et de l'ANESM²⁸,

²⁷ Bulletin officiel n° 17 du 24 avril 2014 Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Annexe 2

²⁸ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et des services sociaux et médico-sociaux

et sont réalisées par une équipe associant enseignant et professionnels médico-sociaux, dont les actions sont coordonnées et supervisées.

Ainsi les élèves de l'UE sont présents à l'école sur la même durée que l'ensemble des élèves de préélémentaires. Marquées par une unité de lieu et de temps, les actions pédagogiques et éducatives sont réalisées dans la classe sur un emploi du temps clairement établi en amont. Le projet de l'UE vise la scolarisation des élèves en milieu scolaire ordinaire à l'issue des trois années d'accompagnement, ou en cours. Il comprend des temps de décrochage en classe ordinaire, accompagnés par un membre de l'équipe, qui seront organisés en fonction du PPS²⁹ et du PIA³⁰ de l'élève. Ces temps sont progressivement augmentés et ajustés aux possibilités et besoins de l'élève.

Un cahier des charges national

Ce cahier des charges cadre l'action de l'enseignant et des personnels du médico-social. Il précise les objectifs pédagogiques de l'UEM attendus dans les programmes de l'école maternelle. Les objectifs éducatifs sont ceux définis en fonction de l'état des connaissances actuelles et publié par l'HAS³¹ en 2013.

Le cahier des charges démontre la nécessité de l'adaptation des démarches pédagogiques et éducatives. Ainsi, un certain nombre de compétences pivots ou prérequis comme la motivation, l'initiation, l'imitation, l'attention conjointe, la discrimination, devront faire l'objet d'un travail préalable important pour rendre possibles les apprentissages scolaires.

Trois niveaux d'adaptation doivent être mis en œuvre :

- l'adaptation du langage :

Mettre en place un outil de communication visuel en l'absence de langage oral ; faciliter la compréhension orale en utilisant des supports visuels mais aussi en employant un langage simple, concret, répétitif ; entraîner les émergences orales par l'étayage des images et la mise en place d'un vocabulaire de base (...);

²⁹ Projet Personnel de Scolarisation

³⁰ Projet Individuel d'Accompagnement

³¹ Haute Autorité de Santé

- des stratégies pédagogiques spécifiques :

Découvrir les intérêts et motivations de l'élève, notamment pour servir de point de départ aux premières activités proposées et initier les apprentissages ; guider physiquement l'enfant pour la réalisation d'une activité ; privilégier la progressivité en structurant les apprentissages, décomposer en sous-étapes les tâches proposées ; structurer un aménagement spatio-temporel des activités (...)

- la prise en compte permanente du comportement de l'élève :

Analyser le comportement « inadapté » pour bien le comprendre et en évaluer la fonction ; encourager par le renforcement positif les comportements adaptés au contexte, entraîner des comportements alternatifs, procéder à l'« extinction » des comportements inadaptés. Le renforcement positif est étayé par le « pairing » (*l'adulte propose à l'enfant des choses qui lui plaisent afin d'établir un contact de qualité*). (...)

III- PREMIERES QUESTIONS

Le contexte de notre étude est la scolarisation des élèves avec autisme à l'école maternelle et plus précisément à l'unité d'enseignement maternelle. Nous souhaitons en particulier questionner la spécificité des gestes professionnels de l'enseignante de l'UEM.

Notre expérience en tant que conseillère pédagogique ASH

Récit de vie

Mon parcours professionnel s'est en partie construit au travers de rencontres. Une rencontre a marqué mes débuts dans l'autisme. Jade a 4 ans, elle débute sa scolarisation dans une classe de moyenne section maternelle. Un mois après la rentrée sa maitresse m'interpelle « j'ai une enfant autiste dans ma classe, c'est la catastrophe car elle arrache les boucles d'oreille de toutes les filles de la classe ... les parents ne sont pas contents ... ». Je me rends rapidement à l'école : je découvre une petite fille avec deux jolies couettes, le visage fermé qui ne parle pas, elle ne tient pas assise, erre dans la classe et les couloirs à la recherche d'objets brillants et étincelants ! La maitresse est désespérée mais elle a envie d'agir « dites-moi ce que je dois faire ... ». Nous mettons en place une petite table, un renforçateur, du papier brillant et étincelant à toucher et à froisser à volonté et quelques activités simples pour commencer ...

Je rencontre la maman à 11H30 : elle vient d'apprendre le diagnostic, elle est sidérée, elle n'arrive même pas à prononcer le mot « autisme ». Elle semble ailleurs pour ne pas être là. Lorsque je quitte l'école, je me dis que l'année sera difficile pour cet enfant et qu'un IME serait davantage adapté.

Je vais accompagner la maitresse tout au long de l'année, en l'aidant à évaluer les besoins de Jade et en adaptant des programmes d'apprentissage autant scolaire que comportemental. Elle me tient au courant des petites victoires du quotidien « Jade a répété un mot, Jade est restée 5 minutes en regroupement, Jade est propre, Jade tient un crayon, Jade descend les escaliers seule ... ».

Ainsi se passe l'année de moyenne section ... L'enseignante décide de suivre Jade et prend la classe de grande section à la rentrée suivante. Je serai interpellée par la maitresse une dernière fois en janvier, sur la question de l'orientation. Pour cela, elle m'invite à venir observer Jade. J'arrive en début d'après-midi, Jade a grandi, son visage est apaisé, elle serait presque souriante. Elle s'active à finir un jeu de tri, entouré par deux camarades. De temps en temps elle abandonne tout, pour aller... tailler des crayons ... c'est son nouvel intérêt ! Je m'installe à ses côtés, je commence à m'immiscer dans son jeu, elle s'arrête et me dit « tu es qui ? », elle jette un coup d'œil à mes oreilles ... vieux réflexe !

Ce que j'observe cet après-midi-là viendra bousculer mes propres représentations : Jade me montre qu'elle a relevé le défi : c'est une élève qui verbalise de plus en plus, qui apprend, qui supporte les autres ... il n'y a que le graphisme qu'elle refuse. C'est aussi vers la maitresse que mon regard se porte, je laisse échapper « un bravo, quel travail, félicitations ... » je n'en reviens pas de tous les progrès réalisés. Ce sera le CP que nous proposerons. Un nouveau défi à relever. La maman soutient cette décision du bout des lèvres. Elle a peur.

J'ai continué à suivre de loin le parcours de Jade. A la rentrée 2016, Jade sera en 6^{ème}. Au cours des années qui ont suivi, Jade est restée dans mon esprit ... et chaque fois que la scolarisation d'un enfant autiste nous paraissait insurmontable, compliquée ... presque impossible ... je parlais de Jade.

J'ai poursuivi mon parcours de formatrice porté par de petits ou grands défis quotidiens. J'organisai les temps de formation selon deux axes : connaissance de l'autisme pour comprendre les besoins des élèves et présentation d'aménagements pour rendre accessible l'environnement scolaire et les apprentissages à l'élève avec TSA. J'ai limité mon travail à la

connaissance de l'enfant et de ses besoins. Force est de constater que je ne me suis jamais intéressée à l'enseignant et à ses gestes professionnels : quels gestes professionnels avait développé l'enseignante de Jade ?

Aujourd'hui, dans le cadre de cette recherche se sont les gestes professionnels de l'enseignant que je souhaite observer, analyser, comprendre. Scolariser dans sa classe un élève avec TSA en maternelle demanderait-il à l'enseignant de construire des gestes professionnels particuliers ?

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

L'objet de cette recherche se situe dans le champ des sciences de l'éducation. Il s'appuie sur l'analyse du travail, celui de la pratique d'une enseignante. Le cadre du concept théorique est celui des approches qui s'intéressent aux gestes professionnels. Ce travail porte également sur la littérature scientifique concernant le fonctionnement cognitif de l'enfant ayant un trouble du spectre autistique.

I – LE FONCTIONNEMENT COGNITIF de l'enfant avec TSA

Qu'est-ce l'autisme : un handicap, un déficit neurocognitif, une « autre » intelligence ?

A- Introduction : Une dénomination, une définition qui ont évolué ...

En 1943, les signes et symptômes de référence catégorisant l'autisme comme un trouble infantile distinct ont été établis par le pédopsychiatre Leo Kanner, mais ce n'est qu'en 1980 qu'ils ont été distingués sous le nom d'« *autisme infantile* » dans le DSM³², et non plus comme un type infantile de schizophrénie. En 1983, la psychiatre Lorna Wing établit la triade autistique de référence, après avoir mis en évidence la notion de continuité au sein des troubles du spectre autistique sur la base de travaux réhabilitant ceux de Hans Asperger qui furent concomitant à ceux de Kanner. En 1987, la catégorie autisme infantile est renommée « *trouble autistique* » avant de devenir « *trouble envahissant du développement* » (TED) en 1994 dans le DSM IV. Elle deviendra enfin « *troubles du spectre autistique* » (TSA) en 2013 dans le DSM V³³ qui instaure des critères diagnostiques continus, distinguant l'intensité de troubles sociaux d'une part et comportementaux d'autre part.

³² Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (également désigné par le sigle DSM, abréviation de l'anglais : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) est un ouvrage de référence publié par la Société américaine de psychiatrie (APA) décrivant et classifiant les troubles mentaux.

³³ Le DSM 5 est la cinquième publié par l'American Psychiatric Association, 5 mai 2014

L'origine du trouble

Le trouble du spectre autistique est un trouble neuro-développemental ce qui signifie qu'il s'imprime dans le développement structurel du cerveau et qu'à ce titre, il ne peut être « guéri ». Les neurosciences ont noté des différences dans l'organisation du cortex. À l'échelle des synapses, des études mettent en évidence des modifications dans le système des neurotransmetteurs, en particulier celui du transport de la sérotonine en association notamment avec des modifications de gènes impliqués. Enfin, des études prometteuses sont en cours sur le rôle du système cholinergique, de l'ocytocine ou encore de certains acides aminés impliqués dans la neurotransmission en particulier sur la régulation du stress et de ses conséquences émotionnelles.

Les caractéristiques :

C'est l'association de deux critères de trouble, l'un social et l'autre comportemental, qui tend à définir aujourd'hui l'autisme (dans le DSM V). Ces deux critères se substituent à une notion de triade autistique qui fait néanmoins toujours office de définition de référence (dans le CIM 10), sans contradiction car elle ne fait que distinguer communication et interaction dans le volet social.

B- L'autisme : une autre intelligence ou une autre façon de traiter l'information ?

a- Les aspects sensoriels et perceptifs

Les témoignages des personnes avec autisme sont nombreux et nous obligent à quitter nos normes de fonctionnement pour essayer de « voir le monde avec leurs yeux ». Si on se réfère par exemple aux témoignages de Temple Grandin, la première à s'être exprimée (Ma vie d'autiste, la pensée en images, 1986), on se rend compte que ces personnes ne traitent pas comme nous les informations, ce qui induit un autre fonctionnement et une autre manière d'être au monde.

Extrait : « *quand deux personnes parlent en même temps, il m'est difficile de me concentrer sur l'une des deux voix. Mes oreilles ressemblent à un microphone qui capterait tous les sons avec la même sensibilité. Lorsque je suis dans une pièce bruyante, je n'arrive pas à comprendre ce qui se dit, car je ne filtre pas le bruit de fond* ». (Grandin 1986, p.76) ... « *Enfant j'étais attirée par les couleurs vives et les objets en mouvement qui stimulaient mon système visuel, comme*

les cerfs-volants. J'adorais les chemises rayées et la peinture fluo, et j'adorais regarder les portes coulissantes des supermarchés ... » (ibid. p.83)

Le monde de l'autisme serait beaucoup plus sensoriel que le nôtre, avec des profils sensoriels variables d'un enfant à l'autre.

- Un monde de sensoriel :

La première particularité est celle de la *SENSATION*. On parle d'hyper ou d'hypo sensibilité.

Le récepteur sensoriel fonctionne mais la modulation est anormale allant de la sur-stimulation à l'inhibition massive. Tout ceci de façon imprévisible et au niveau de tous les récepteurs (vue, ouïe, toucher, douleur, température). Un enfant peut entendre avant tout le monde un train qui approche ou encore se boucher les oreilles lorsque la cuillère frappe la tasse de café. Le goût et l'odorat sont souvent particuliers avec une préférence pour certaines couleurs ou certains aliments. Temple Grandin, à l'âge adulte, a pu décrire l'autisme "*de l'intérieur* " et compare son environnement sonore à une radio dont on ferait varier l'intensité et la fréquence de manière inattendue avec à certains moments des bruits qui se transforment en véritable supplice chinois (elle emploie l'image de la roulette du dentiste sur un nerf).

- Les perceptions :

La perception est le processus de traitement de l'information par lequel le cerveau constitue « une image » ou représentation réceptive ce qui l'entoure.

Laurent Mottron (2004) évoque « *un sur-fonctionnement généralisé de la perception de bas niveau dans l'autisme* » (p.88). La discrimination perceptive visuelle est supérieure ainsi que la perception auditive et celle de la perception de la couleur. Le canal visuel serait le canal préférentiel. D'ailleurs, lorsqu'il faut choisir, la personne avec TSA préférera utiliser son canal visuel à son canal auditif. Brigitte Harrison (2010) évoque une perception fragmentaire et statique, comme si l'activation des sens ne se faisait pas en interaction mais un « sens à la fois ». Si elle fait un effort pour regarder alors elle n'écoute plus. Elle est tout entière focalisée sur sa perception visuelle et devient imperméable à d'autres sensations. Elle évoque 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 bloquer mes yeux pour entendre. A cette époque, à plusieurs reprises je devais fermer les yeux pour parler. Il m'était pratiquement impossible de combiner les deux* » (p.64)

La hiérarchisation perceptive

L. Mottron (2004) expose également une divergence au niveau de la hiérarchisation perceptive. Dans le traitement perceptif, nous distinguons « des aspects locaux » (des détails), « des aspects globaux » (la forme générale), et ses aspects configurationnels (les propriétés qui émergent des relations entre les différentes parties). Les personnes avec TSA ont une performance supérieure pour le traitement des aspects locaux.

Par exemple : elles excellent dans les activités de puzzle, de complément d'images, de détection de figures cachées, ces tâches reposent sur la capacité à détecter la partie locale d'une figure sans se référer visuellement au contexte global. Dans la construction graphique, les enfants TSA débutent souvent leur production par des éléments locaux, et ils se montrent plus rapides dans la copie de figures impossibles, incohérentes au niveau géométrique.

On retrouve cette hiérarchisation perceptive dans la perception des stimuli sociaux : Au niveau de la perception des visages, Monica Zilbovicius³⁴ évoque une sous-utilisation des aspects globaux au profit des détails, des parties, dans la reconnaissance des visages. Elle montre que les enfants avec TSA privilégient la partie inférieure du visage par opposition aux enfants non autistes qui se centrent sur la partie supérieure du visage (les yeux).

Ils sont plus forts dans l'appariement d'objet que de visages car la reconnaissance d'objets peut se faire plus facilement par des indices locaux que ce n'est le cas pour des visages (on reconnaît plus facilement une voiture par la forme de ses phares qu'une personne par la forme de ses oreilles). Tout se passe comme si, lors de la perception d'un stimulus complexe visuel ou auditif, les personnes autistes percevaient avec « *un grain plus fin* ». (Mottron 2004 p.88)

Laurent Mottron synthétise les répercussions de ce mode de pensée. Ce fonctionnement cognitif entraînerait :

- une plus grande capacité à distinguer deux informations très proches ;
- un effet de l'attraction de l'attention vers les aspects locaux et physiques de l'information au détriment des aspects globaux ;
- un risque de ne pouvoir sélectionner une partie du champ perceptif, sans que le reste ne vienne parasiter la partie sélectionnée ;

³⁴ Directrice de Recherche à l'INSERM depuis 2007, et responsable de la recherche en imagerie cérébrale dans les troubles du développement de l'enfant.

- la nécessité de devoir partitionner le champ et les modalités perceptives pour contrer cet excès d'informations perceptives.
- des difficultés à catégoriser

Ce principe trouverait également des applications dans d'autres domaines de la cognition, comme la mémoire, la compréhension du langage et le raisonnement. (Frith 1990) parle « *de faiblesse de cohérence centrale* » et L. Mottron (2004) d'une « *pensée en détails* ».

b- Les fonctions exécutives

Ce sont des fonctions qui permettent de raisonner, d'organiser et de réorganiser mentalement les informations. Elles s'organisent en *chef d'orchestre* utilisant l'attention pour trier les informations de toute sorte, s'appuyant sur la mémoire qui garde trace de tout ce qui est appris et dosant les fonctions instrumentales (*le langage, les fonctions visuo-perceptives, les praxies*) afin d'accomplir une tâche. Plus une situation est nouvelle ou complexe, plus ces fonctions sont sollicitées et effectuent des contrôles.

L'attention :

L'attention est le mécanisme par lequel le système cognitif exerce un tri dans ce qu'il perçoit à un instant donné et se réoriente en vue de ce qu'il percevra à l'instant suivant. C'est l'opération sélective faite sur la perception mais également sur la mémoire. Les composantes de l'attention humaine d'après Burack, (1997) :

- *Attention soutenue* : maintien de l'attention vers une cible pendant une durée
- *Attention focalisée* : concentration de l'attention sur une partie du champ perceptif
- *Recherche attentionnelle* : déplacement rapide de l'attention pour détecter des cibles dont le modèle est présent en mémoire de travail.
- *Orientation/désengagement* : capacité à quitter la cible en cours pour une nouvelle cible, de façon réflexe ou volontaire.
- *Filtrage attentionnel* : capacité d'écarter des éléments non pertinents à la tâche en cours.
- *Attente attentionnelle* : activité de préparation de l'attention lors de la recherche d'une cible connue à l'avance.

Chez les personnes avec TSA l'attention soutenue et focalisée sont des fonctions considérées comme intactes car « *elles reposeraient sur une supériorité du traitement perceptif qui rend la recherche par l'attention plus efficace* ». (Mottron 2004 p.101)

- « *Effet d'attraction attentionnelle* » produit par les stimuli présentés au niveau local.

L'orientation attentive est bien différente et la plupart des études rapportent des anomalies à ce niveau. Il est possible que le désengagement de l'attention leur soit difficile lorsqu'ils doivent passer d'un stimulus de petite taille ou « locale » à un stimulus de grande taille ou « global ». Le filtrage attentionnel serait également atteint car la présence de distracteurs gêne davantage les personnes autistes dans la détection de la cible (Burack 1994). « *Effet d'attraction attentionnelle* » produit par les stimuli présentés au niveau local. De la même manière une meilleure discrimination peut expliquer une meilleure recherche visuelle, et on peut comprendre que la personne ait plus de difficultés à filtrer l'information locale et à s'en dégager volontairement.

La planification de la tâche :

La planification est la formulation d'une série d'opérations visant à atteindre un objectif. C'est la capacité à projeter plusieurs étapes à l'avance, donc à anticiper et à mettre en œuvre des stratégies. Pour effectuer une tâche, l'enfant doit être capable de la planifier, c'est-à-dire de choisir la ou les stratégie(s) appropriée(s) à sa réalisation et d'établir leur succession dans le temps, afin d'atteindre le but fixé au départ. Il faut donc être capable d'anticiper, de prévoir, d'imaginer la succession, dans le temps, des actions indispensables à effectuer. Après avoir sélectionnés les éléments pertinents pour la réalisation de cette tâche, il est donc nécessaire de :

- garder en mémoire de travail ces éléments ainsi que le but final et les différentes étapes pour y arriver ;
- avoir la capacité à contrôler son activité cognitive, c'est-à-dire à choisir les bonnes stratégies et donc à inhiber les procédures habituelles qui ne seraient pas efficaces dans cette situation.

La flexibilité de pensée :

C'est la capacité à modifier un schéma mental, à alterner des programmes, à passer d'un type de raisonnement à un autre ou d'une activité à une autre de façon fluide et rapide. Elle permet de s'adapter aux situations nouvelles, de résoudre des problèmes complexes, ou encore, d'envisager plusieurs solutions face à ces problèmes complexes. Un défaut de flexibilité mentale aura des répercussions dans toutes les situations d'apprentissage. En effet, l'exécution d'une tâche nécessite souvent de s'adapter aux exigences de la situation tout en tenant compte des différents éléments en présence, en faisant des liens entre eux et en les organisant pour

répondre au problème posé. Cela rend ainsi possible le choix des stratégies à utiliser pour le résoudre.

L'inhibition, le contrôle des impulsions :

« *L'inhibition est un mécanisme régulateur général des comportements, tant cognitifs que sensorimoteurs. Il s'agit de processus actifs, cognitivement coûteux (« charge mentale »), par conséquent fatigants.* » (Mazeau et Pouhet 2014, p. 244)

Elle permet :

- Le filtrage des distracteurs, c'est-à-dire, filtrer ce qui n'est pas important dans ce que je fais ici et maintenant. Ce rôle de filtrage est normalement automatique.
- La suppression des informations non pertinentes en mémoire de travail. Seules les informations pertinentes sont mises dans la mémoire de travail. Celles pertinentes au temps 1 ne le sont plus au temps 2 donc le cerveau les inhibe.
- Le blocage des réponses automatiques, prépondérantes

Olivier Houdé (2014 p.9) dit que « pour bien penser il faut quelque fois inhiber son cerveau ! Plus exactement, il faut que le cerveau déclenche un mécanisme de contrôle cognitif par lequel il s'inhibe partiellement. [...] Le cerveau doit apprendre à résister à ses réponses impulsives, trop rapides, et à ses erreurs cognitives. »

D'autre part, Gagné, Leblanc et Rousseau (2009 p.161) indiquent que « la régulation des émotions fait appel aux capacités d'inhibition pour la gestion des impulsions verbales ou motrices, et à la flexibilité cognitive pour la prise en compte de la perspective des autres. La modulation de l'expression des émotions passe également par l'anticipation des réactions des autres ».

La mémoire :

Il n'existe pas de définition consensuelle de la mémoire. On s'accorde généralement à la désigner comme une « fonction grâce à laquelle l'homme emmagasine, conserve et réactualise des informations rencontrées au cours de son existence » (Larousse). La mémoire ne serait pas un système unitaire, elle serait structurée en sous-systèmes regroupant chacun des souvenirs différents. Nous nous appuyerons sur la classification de Fodor (1983) pour décrire les différents types de mémoire : **mémoire sensorielle, mémoire à court terme et mémoire à long terme.**

- *Mémoire sensorielle*

La mémoire sensorielle fait référence au stockage immédiat des informations qui relèvent des processus perceptifs. La mémoire sensorielle comprend la mémoire visuelle, la mémoire auditive, la mémoire kinesthésique, la mémoire olfactive et la mémoire du goût. Citons Soprano et Narbona (2009), « En général, la majorité des chercheurs s'accorde à considérer la mémoire sensorielle comme un type de mémoire spécifique chargé d'enregistrer les sensations et permettant l'exploration des caractéristiques physiques des objets ».

- *Mémoire à court terme et mémoire de travail*

Pour certains auteurs, la mémoire à court terme et la mémoire de travail sont deux concepts équivalents. Pour d'autres, ce sont deux termes distincts où la mémoire à court terme serait un type particulier de mémoire de travail. De manière générale, la mémoire à court terme fait référence au stockage transitoire plus ou moins passif de l'information. Précisons que la mémoire à court terme n'a pas seulement pour fonction de retenir l'information de façon passive mais doit aussi la traiter grâce à un système dynamique de rétention et de transformation. Ce que l'on regroupe généralement sous le nom de mémoire de travail. La mémoire de travail est donc au service de la cognition dans son ensemble. Baddeley (2000) propose un modèle fonctionnel de la mémoire de travail dans lequel cette dernière serait une composante à cheval sur la mémoire à court terme et la mémoire à long terme. Citons Soprano et Narbona (2009), « *Baddeley (2000) utilise indifféremment ces deux termes en considérant que la mémoire à court terme ne représente pas un système unique mais un ensemble complexe de sous-systèmes interactifs, englobés par le concept de mémoire de travail* ». Comme nous l'avons évoqué précédemment, certains auteurs considèrent la mémoire à court terme et la mémoire de travail comme deux termes distincts. Dans tous les cas, même si les avis divergent, la tendance actuelle est de considérer la mémoire comme un processus actif et dynamique.

C'est dans ce sens que **nous utiliserons préférentiellement le terme de mémoire de travail qui correspond davantage au contexte de notre étude auprès d'un élève présentant un trouble du spectre autistique.**

- *La mémoire à long terme*

Contrairement à la mémoire à court terme, la mémoire à long terme a une capacité illimitée. Elle contient les informations accumulées sur de très longues périodes de temps. Dans la

mémoire à long terme, il existe plusieurs distinctions. Tulving (1972) a établi une distinction entre la mémoire épisodique (souvenirs personnels) et la mémoire sémantique (connaissances sur le monde).

Tous ces processus relevant des fonctions exécutives, l'inhibition, la flexibilité mentale, la planification, ainsi que les aspects qui leur sont proches comme la mémoire de travail et l'attention soutenue, sont inter-reliés tout en étant indépendants. Si l'un d'eux est touché, il y aura des répercussions sur les autres.

C- Synthèse

Pour Dominique Yvon (2014), « l'idée d'une atteinte des fonctions exécutives est la cause des symptômes autistiques est remise en cause actuellement : les particularités dans l'autisme des fonctions exécutives sont vraisemblablement impliquées dans une répartition et une utilisation différente des ressources cognitives lors de l'exécution des tâches, davantage que dans un réel déficit ».

« La communauté scientifique s'oriente vers une supériorité du traitement de bas niveau dans l'autisme plutôt que par un déficit du traitement global. Ainsi si on oriente leur attention vers ces derniers aspects, on peut mettre en évidence que leur traitement global est virtuellement intact » (Mottron 2004 p.88).

Alors que notre pensée est plutôt globale dans la mesure où lorsque nous sommes dans une situation, nous appréhendons toujours la globalité de la situation pour en comprendre le sens avant de repérer les détails. Les élèves avec TSA ont tendance à se focaliser d'emblée sur les détails et à aller ainsi de détail en détail en atteignant ou non la globalité. Ainsi nous parlerons dans cette étude d'un fonctionnement cognitif particulier et non d'un fonctionnement cognitif troublé ou déficitaire. **On notera des particularités au niveau de la perception et des aspects sensoriels qui pourront conduire à ralentir l'orientation attentionnelle, la planification et la flexibilité et l'inhibition mentale.**

Notre étude cherchera à observer de manière empirique les fonctions exécutives activées par l'élève dans les situations d'apprentissage : l'orientation attentionnelle, la mémoire de travail, l'inhibition mentale, la flexibilité mentale, la planification. Elle s'appuiera sur les critères et /ou catégories d'analyse suivants :

- L'inhibition mentale :
 - La capacité à résister aux informations non pertinentes
 - La capacité à résister aux comportements inadaptés ou automatiques

- La flexibilité :
 - L'adaptation aux imprévus
 - La correction des erreurs
 - Le passage d'une tâche à une autre

- La mémoire :
 - La retenue, la division dans l'ordre des tâches et/ou des actions à effectuer
 - Le maintien de l'attention
 - L'automatisation de tâches à effectuer
 - L'élaboration de savoir procéduraux

- La planification :
 - L'anticipation spatiale et/ou temporelle
 - La possibilité de différer l'immédiat (cognitif, sensori-moteur, émotionnel)
 - La sécurité cognitive et/ émotionnelle, la diminution du stress
 - L'élaboration de stratégies, de réalisation logique

II –LES GESTES PROFESSIONNELS DANS L'AGIR ENSEIGNANT

Le concept de geste professionnel reste dans le milieu de l'enseignement et de la formation un concept récent (Alin, 1990, 1996, Jorro 1998, Bucheton 2009). Il n'est peu ou pas utilisé par les « acteurs » de ces milieux. Il l'est davantage par les chercheurs.

« L'expression geste professionnel, bien qu'utilisée abondamment par les chercheurs, ne fait pas encore partie du vocabulaire du métier d'enseignant. » (Alin 2010 p.46).

Pour clarifier ce concept nous allons nous intéresser à différentes approches ; dans un premier temps celle de A. JORRO et de D. BUCHETON, puis dans un deuxième temps à celle proposée par C. ALIN.

**A- Définition du geste professionnel pour Anne JORRO, Dominique
BUCHETON,**

a- Jorro, (2002, 2005, 2006)

Elle développe une approche de l’agir enseignant qui dépasse les compétences professionnelles pour s’intéresser à la singularité de l’individu. Pour Anne Jorro, le geste est professionnel s’il intègre certaines dimensions singulières :

- L’adressage du geste — Le geste est adressé à autrui/ le geste est reçu par autrui. On a le « *Soucis de l’autre* »
- Le kairos — Le geste doit être réalisé au « moment opportun », c’est-à-dire lorsque l’occasion est favorable, il faut être capable de le percevoir et de la saisir.
- L’éthique — Le geste relève de l’éthique de celui qui le réalise, du respect à celui à qui il s’adresse et à qui on reconnaît une altérité.

Les gestes professionnels sont donc des gestes de métier, ancrés dans des situations singulières. Le geste découle des intentions qui elles découlent des valeurs qui animent l’individu lors de son engagement professionnel. A. Jorro identifie et caractérise quatre grands types de gestes pour l’agir professionnel de l’enseignant. Ce sont les gestes fondateurs. L’agir enseignant serait le résultat de l’interaction entre :

- des gestes langagiers ;
- des gestes de mise en scène du savoir ;
- des gestes de l’ajustement de/dans la situation ;
- des gestes éthiques.

Chaque geste peut se détailler mais il ne peut se lire qu’en tenant compte des autres gestes. De là découle « *la complexité de l’agir enseignant* » qui serait une interaction entre parole, pensée, action et relation. A. Jorro parle alors de la « matrice » de l’agir enseignant. L’approche est « modale » (Jorro 2010), c’est-à-dire suffisamment souple et plastique pour accueillir la singularité et les configurations possibles de l’agir de chaque sujet singulier.



b- Le geste professionnel défini par Dominique Bucheton (2009)

Dominique Bucheton introduit les gestes professionnels **ajustés** et rôle intégrateur du **langage** (Bucheton 2004). Le langage a une dimension centrale de l'activité enseignante.

Les travaux de D. Bucheton portent sur une double matrice professionnelle : ce qu'elle nomme « *le multi agenda des préoccupations enchâssées* ». La notion centrale d'ajustement fait le lien entre gestes professionnels et postures de l'enseignant.

Dans l'agir enseignant, les postures adaptées par l'enseignant permettent l'ajustement des gestes professionnels.



L'activité de l'enseignant consiste à mettre au travail un ensemble complexe de préoccupations :

- Le tissage : pour articuler les différentes unités d'une leçon (l'entrée en matière et la transition)
- L'étayage : c'est le geste que l'enseignant fait avec l'élève pour accompagner dans une situation d'apprentissage que l'élève ne pourrait faire seul. (sous-catégories : le soutien- la demande d'approfondissement- le contrôle des réponses)
- L'atmosphère : climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et son niveau d'engagement.
- La gestion des dimensions spatio-temporelles : temps, déplacements, utilisation d'instruments.

L'imbrication de ces préoccupations est commune et constante.

B- « Les gestes ne sont pas seulement des gestes » C. ALIN³⁵

Nous présenterons dans cette partie, la définition du concept de geste professionnel par C. ALIN. Nous élargirons notre présentation au concept de micro-geste et à celui d'obstacles didactiques.

a- Le concept de geste professionnel par C. ALIN

La définition du geste professionnel par C. ALIN (2010 p.53) : « Le geste professionnel s'exécute et se réalise en fonction du but opératoire, performatif qui lui est assigné. Mais il est aussi sous l'impulsion des motifs et de la dynamique subjective du sujet qui le met en œuvre, autrement dit ce que l'on nomme *l'activité* du sujet. (Leontiev 1978, Clot, 2000). **Au moment où il s'exécute, il est porteur des valeurs et des symboliques qui caractérisent et spécifient un métier et son histoire ».**

« Les gestes professionnels sont d'abord constitués d'actions, de gestes techniques, d'actes qui appartiennent au quotidien de l'exercice expert d'un métier. Mais ils appartiennent aussi, en tant que discours, à un référentiel issu de l'histoire, de l'ethnohistoire sémiotique d'un métier." (*ibid* p.54)

³⁵ C. Alin 2010 p. 53

C. Alin se centre « sur la dimension générique du métier avec une conception socialement normée des gestes comme « des actes fondamentaux, techniques d'un métier ».

Il insiste sur la dimension symbolique du geste professionnel (symbolique du métier). Comme pour A Jorro, le geste signifie. Il est adressé et s'effectue en fonction d'un but opératoire. Il est porteur de valeurs. Cependant, ici, se précise l'implication du sujet porteur du geste. Le geste est porteur d'une double signification pour celui qui le fait et celui qui le reçoit. C'est ce travail qui le conduira en étudiant les pratiques d'enseignement des enseignants à en dégager les aspects techniques qualifiés d'actes concrets (but de l'action en cours) et les en(je)-ux symboliques (Intentionnalité professionnelle du geste).

C'est cette combinaison qui définit pour C Alin le geste comme professionnel. « Le concept de geste professionnel par sa double constitution d'un geste technique assorti d'un enjeu symbolique atteste d'un « pouvoir-savoir » et d'une signature professionnelle reconnue par le métier et l'histoire du métier auquel appartient ce geste. » (*Ibid.* p.124). Il propose une définition en quatre points : (*Ibid* p 54)

- 1- « Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils se traduisent en discours. »
- 2- « Les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier professoral ».
- 3- « Les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils sont transversaux et établissent les actes fondamentaux, techniques du métier. »
- 4- « Les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes gestes ou micro-gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, noter, évaluer, etc.). »

Dans ce travail de recherche, 12 gestes professionnels³⁶ de l'enseignant sont identifiés et caractérisés par leur en-(je)u symbolique et définis dans leur domaine d'action en lien avec les 10 compétences professionnelles du métier d'enseignant.

³⁶ Pour C. Alin la liste proposée n'est pas exhaustive

Les douze gestes professionnels du métier d'enseignant (ibid p.56) :

Actes techniques	En-(je)ux symboliques	Définition et domaine d'action
(Se) Prendre en main	Le contrôle	C'est la prise de contrôle du groupe d'élève pour entamer le travail d'apprentissage et d'enseignement.
Intervenir	Le Dialogue	C'est venir entre dans une situation de communication pour la construire, la maintenir, la rompre.
(S') Observer	Le Regard	C'est l'appréciation du regard du professionnel, capable de comprendre et d'interpréter l'activité d'un sujet apprenant
(S') Entraîner	L'Implication	Il s'agit des actions et des gestes techniques qui manifestent un travail continu.
(S') Organiser	L'Ordre	Enseigner nécessite la maîtrise d'une discipline, d'actes qui favorisent le maintien d'une organisation et d'un ordre permettant l'investissement des apprentissages.
(S') Ecouter	L'Ecoute	Il s'agit de posture d'observation positives et volontaires, avec une forte implication associée à une non intervention directe.
(S') Autoriser	L'Innovation	Il s'agit des actions et des gestes convoquant l'innovation et la création pour construire des conditions positives d'enseignement.
Transmettre	Le Partage	Il s'agit des actions et des gestes de transmission de l'expérience.
(S') Evaluer	Le Jugement	Il s'agit des actions et des gestes de notation, de contrôle, d'évaluation.
(S') adapter	L'Improvisation	Il s'agit des actions et des gestes pertinents à mettre en œuvre pour sortir de solutions classiques si l'on veut résoudre les problèmes en jeu (enjeux : ajustement, adaptation).
Apprendre	Le Rapport au Savoir	C'est l'ensemble de situations de préparation et d'intervention dont la visée est l'obtention de l'apprentissage d'un savoir, d'un savoir-faire.
(Se) mettre en scène	La Présence	Il s'agit du travail d'organisation spatiale et temporelle de la classe.

Pour le cadre de notre recherche, nous avons choisi de cibler plus particulièrement pour l'observation de la pratique de l'enseignante, les gestes professionnels suivants :

- **(Se) Prendre en main (le Contrôle)**
- **(S') Observer (le Regard)**
- **(S') Organiser (l'Ordre)**
- **Apprendre (le Rapport au Savoir)**
- **(Se) Mettre en scène (La Présence)**

b- Les micro-gestes professionnels

Jean Duvillard, formateur à l'ESPE de Lyon a poursuivi les travaux de C.ALIN en produisant une thèse sur les micro-gestes professionnels³⁷. L'auteur se fixe comme objectif de mettre en lumière *"les signes qui vont faire impression sur l'élève dans le sens où ces derniers vont l'imprégner. Ils sont ces marqueurs qui participent activement à la relation éducative, tous ces petits gestes qui donnent vie au discours"*.

Il nous dit en ouverture de son livre³⁸ qu'il est intéressant de faire le lien entre le mot enseigner et son étymologie (du latin *insignis*) : "marqué d'un signe". Pour lui, "enseigner est un art du détail". Et ces micro gestes professionnels, porteurs d'une signification ont un effet sur les élèves.

En identifiant ces « micro-gestes professionnels » qui sont « en(je)ux »³⁹ dans la mise en pratique et la dynamique de gestes professionnels, il tente de mesurer et d'évaluer l'importance d'une prise de conscience réflexive incarnée - *l'introspection gestuée* - de ces micro gestes dans l'appropriation et/ou la mise en œuvre des gestes professionnels par des enseignants novices et des experts. Pour lui, une bonne part des difficultés rencontrées par les enseignants réside dans la non maîtrise de certains « micro-gestes d'action » vécus dans leur communication didactique et pédagogique. Il avance que ces micro-gestes peuvent s'enseigner et qu'il est possible de leur donner une vraie force à partir du moment où ils deviennent déterminés et travaillés. Pour lui,

³⁷ "L'introspection gestuée" - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement- Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation - 2014

³⁸ Ces gestes qui parlent, l'analyse du métier d'enseignant, ESF, Editeur, Broché – 15 avril 2016

³⁹ En(je)ux : concept crée 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).

« ce sont des fondamentaux à travailler en formation initiale si l'on veut faire acquérir une certaine dextérité dans la maîtrise des gestes du métier d'enseignant ».

A partir de deux gestes professionnels celui de (S') observer et celui de « (Se) mettre en scène » (Alin, 2010), il a mis en évidence cinq micro-gestes qui interagissent constamment entre les protagonistes de la scène du cours. Ces 5 micro- gestes sont : la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, et le positionnement tactique ou stratégique dans son placement et ses déplacements. J. Duvillard compare l'enseignant à un musicien *« il doit savoir interpréter la partition qu'il a créée ou bien qu'il a empruntée, grâce à l'usage de micro-gestes précis, incarnés dans des actions gestuées et situées ».*

Les micro-gestes observés seront :

- La voix : son timbre, son intonation, son débit, son accentuation.**
- Le positionnement : la distance à l'élève. Je parlerai de proxémie.**
- Le regard : centrée sur l'enfant et sur le groupe.**

c- Des obstacles didactiques professionnels

S'appropriier les gestes professionnels demande aux enseignants ou formateurs de dépasser certaines difficultés, certains obstacles qui peuvent être soit des points d'appuis, soit des freins à l'intervention. C. Alin les nomme des « obstacles didactiques professionnels ». Pour l'auteur, les obstacles didactiques professionnels sont « des actions, des actes, des moments qui à la fois sont des éléments clés d'une pratique experte du métier et à la fois qui contiennent des tensions, des problèmes, des différentiels de représentation qui masquent, bloquent, empêchent la construction du geste professionnel et/ou de la compétence professionnelle [...] (Alin 2010 p.61). Pour autant, la prise de conscience de ces obstacles peut servir de points d'appuis positifs et efficaces à l'intervention Ils constituent des enjeux de formation. Ils sont essentiels pour comprendre la construction de l'identité professionnelle du sujet s'inscrivant à la fois dans l'expérience de vie de celui-ci mais aussi dans « l'ethnohistoire du métier ».

Chaque obstacle identifié est présenté sous deux facettes technique et symbolique permettant de dégager les en-(je)ux de formation. Le chercheur en a identifié douze⁴⁰ pour le métier d'enseignant :

- La Prise de décision, les Valeurs, le Rapport au savoir, les Actes possèdent une importance non négligeable dans la construction technique et didactique des gestes professionnels de l'enseignant.
- L'Espace/Temps, les En-(je)ux de communication, les Allants de soi, la Distance, balisent essentiellement le terrain pédagogique et l'exercice de la relation humaine.
- La Planification, l'Autorité, l'Interdisciplinarité, le Collectif/individu ouvrent les écarts potentiels entre le travail prescrit et le travail réel, entre le travail inféodé à une discipline et le travail ouvert à d'autres disciplines, entre l'accueil de l'imprévu et la confiance personnelle et professionnelle. (*ibid*, p.62)

Ce cadre théorique constituera un élément de compréhension lors de l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

C- Synthèse : Le cadre théorique retenu pour notre recherche

La définition retenue ici pour notre étude (définition de C. ALIN)

- 1 « Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiée. Ils se traduisent en discours. »
- 2 « Les gestes professionnels visent des actions suffisamment génériques du métier professoral ».
- 3 « Les gestes professionnels ne relèvent pas des disciplines classiques (psychologie, didactique, pédagogie). Ils sont transversaux et établissent les actes fondamentaux, techniques du métier. »
- 4 « Les gestes professionnels, au-delà de leur caractéristique technique, portent et traduisent avant tout la symbolique des principales actions, actes gestes ou micro-gestes techniques d'un métier (dicter, questionner, corriger au tableau, se déplacer, noter, évaluer, etc.). »

⁴⁰ Pour C. Alin la liste proposée n'est pas exhaustive

Les gestes professionnels qui seront observés et analysés seront :

- (Se) Prendre en main (le Contrôle)
- (S') Observer (le Regard)
- (S') Organiser (l'Ordre)
- Apprendre (le Rapport au Savoir)
- (Se) Mettre en scène (La Présence)

Les micro-gestes professionnels qui seront observés et analysés seront :

- La voix : son timbre, son intonation, son débit, son accentuation.
- Le positionnement : la distance à l'élève, le placement et le déplacement. Je parlerai de proxémie.
- Le regard : centrée sur l'enfant et sur le groupe.

PARTIE 3 : OBJET D'ETUDE- LES HYPOTHESES –

LA CARTE CONCEPTUELLE

OBJET D'ETUDE

Compte tenu des données professionnelles et théoriques que nous avons rassemblées notre objet d'étude peut se formuler ainsi :

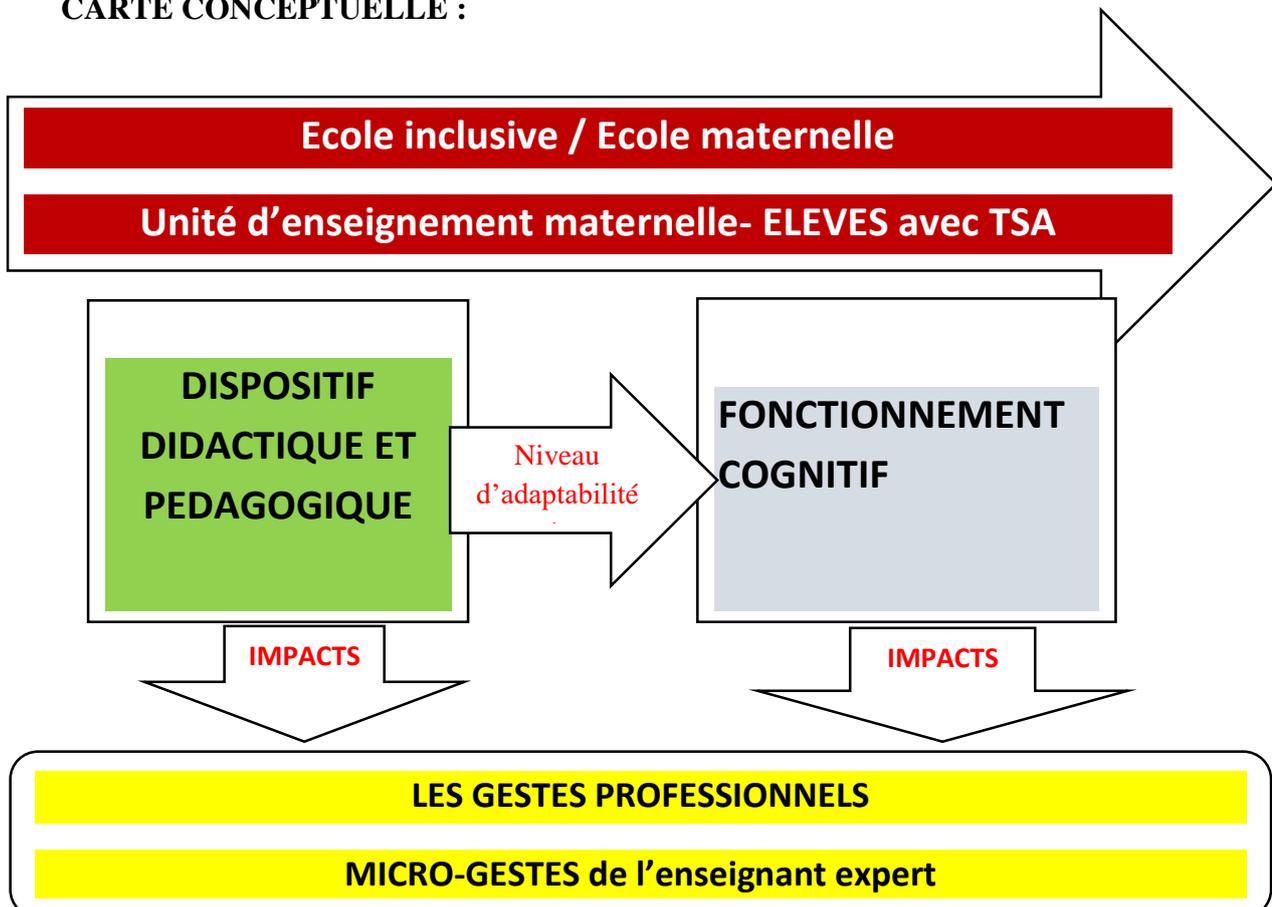
Impacts du fonctionnement cognitif particulier de l'élève avec TSA sur les gestes et micro-gestes professionnels en unité d'enseignement maternelle : analyse de pratique d'une enseignante experte.

HYPOTHESES :

Hypothèse 1 : Les particularités du fonctionnement cognitif et communicationnel des élèves avec TSA font apparaitre de nouveaux gestes professionnels.

Hypothèse 2 : La caractéristique des dispositifs pédagogiques et didactiques plus ou moins adaptés au fonctionnement cognitif de l'élève avec TSA, impactent sur les gestes et micro-gestes professionnels de l'enseignant.

CARTE CONCEPTUELLE :



PARTIE 4 - METHODOLOGIE

Sur le plan méthodologique notre protocole de recueil de données s'appuie sur la captation vidéo de situations professionnelles suivie d'entretiens d'auto-confrontation. Cette approche qualitative relève à la fois de l'analyse du travail et de l'analyse du discours (langage verbal et non verbal). Les traces enregistrées sont exploitées et analysées avec comme cadre théorique principal, les gestes professionnels de C. ALIN.

I- TEMPS DE RECHERCHE EXPLORATOIRE

A- Le choix du lieu et des acteurs

Notre expérience professionnelle nous a plutôt orientés vers l'école maternelle comme lieu de recherche. En revanche, sur le choix de l'enseignant : Fallait-il un enseignant novice ? ... mais dans ce cas-là comment observer des gestes professionnels spécifiques ? De plus, allais-je être capable face à un enseignant sans expérience de quitter ma posture de formateur pour celle d'élève-chercheur ?

Je me questionnais donc à ce sujet. Lors d'une rencontre conviviale où j'exposais mon sujet de recherche, l'enseignante de l'Unité d'Enseignement maternelle me demanda si je pensais qu'elle aussi avait développé des gestes professionnels spécifiques. Je fus surprise par cette question et m'empressai de répondre sans réfléchir « *bien évidemment !* ». Mais elle ne sembla pas convaincue. Quelques jours après, elle me laissa un message en me demandant si elle pouvait être « *l'objet de ma recherche* ».

Je fus très enthousiaste à cette idée, c'était une réelle opportunité. Je n'aurai pas osé lui faire cette proposition car le dispositif étant encore nouveau, je savais que son travail et son investissement seraient conséquents cette année.

a- L'enseignante :

Son parcours professionnel :

Enseignante spécialisée, elle a obtenu un CAPASH⁴¹ option D en 2005. Elle a débuté sa carrière dans un Institut Médico Educatif, responsable de la scolarisation externalisée d'un groupe d'élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Puis elle a poursuivi son parcours en collège, comme enseignante-coordinatrice d'un dispositif ULIS⁴². C'est là qu'elle rencontra son premier élève avec autisme.

A la rentrée 2014-2015, elle a eu en charge le pilotage de la première Unité d'Enseignement maternelle pour enfants avec TSA de l'académie. A la création de l'UEM, l'enseignante a bénéficié d'une formation initiale puis continue. Cette année encore elle a assisté à plusieurs formations.

De par son investissement, son expérience, les nombreuses formations, cette enseignante a développé une réelle expertise dans la scolarisation des élèves avec TSA à l'école maternelle. De plus son travail ainsi que celui de l'équipe est supervisé au quotidien en distanciel (une fois par semaine) et en présentiel (une fois par mois). Cela lui a permis de d'acquérir une analyse réflexive sur sa pratique.

Notre rencontre

Conseillère pédagogique ASH⁴³, j'ai eu la responsabilité de la mise en œuvre pédagogique de l'Unité d'Enseignement maternelle lors de sa création. J'ai ainsi accompagné cette enseignante de façon très rapprochée sur les 4 premiers mois. Cette expérience fut riche professionnellement et humainement.

C'était un dispositif expérimental, nous avons travaillé ensemble pour observer, analyser, se questionner, essayer. Nous nous sommes beaucoup interrogées pour développer chez ces jeunes enfants, leur capacité d'attention conjointe et leur capacité d'imitation, des pré-requis essentiels pour apprendre. Cette collaboration fut dynamique et passionnante. Notre démarche était toujours constructive et réflexive : construction d'outils, d'aménagements, et analyse des réussites, des difficultés. Mais nous n'avons jamais évoqué les gestes professionnels.

⁴¹ Certificat d'aptitude professionnel à l'adaptation et la scolarisation des élèves en situation de handicap

⁴² Unité localisée pour l'inclusion scolaire

⁴³ Adaptation et scolarisation des élèves en situation de handicap

b- La population : Les élèves retenus

Sur les vidéos retenues pour l'analyse :

- deux vidéos montrent chacune, un enfant en travail individuel sur table. Il s'agit de Sohél et de Samy ;
- deux vidéos montrent le dispositif pédagogique du temps de regroupement où l'on voit entre 4 ou 5 enfants.

Ces enfants sont scolarisés au sein de l'UEM. Ils ont été diagnostiqués comme ayant un trouble du spectre autistique. Ethiquement je ne souhaite pas diffuser d'autres éléments les concernant. Nous avons expliqué aux parents l'objet de l'étude, les vidéos seront remises à l'enseignante à la fin de la recherche. Le tableau ci-dessous présentent seulement des éléments du contexte et quelques caractéristiques incontournables les concernant.

ELEVES	Contexte / Caractéristiques
Séance sur table individuel SOHEL	3 ans / 9 ^{ème} matinée de scolarisation, Première séparation avec maman Scolarisation à mi-temps /Premiers travaux sur table. C'est un enfant non verbal. Pas de capacités d'imitation et peu d'attention conjointe
Séance sur table en individuel SAMY	Age 4 ans ½. Il est scolarisé à l'UEM depuis 1 an et 6 mois. Il est verbal, peut répéter des mots et des premières phrases, de bonnes compétences cognitives mais une très grande instabilité motrice. Il a développé l'imitation et a une bonne attention conjointe.
SEANCE Regroupement	Lenny : 5 ans, scolarisé à l'UEM depuis 1 an et 6 mois. Il est non verbal, très envahi par le sensoriel (visuel, auditif). Il peut réaliser de courtes imitations motrices. Il est performant en langage réceptif. Imad : 5 ans, scolarisé à l'UEM depuis 1 an et 6 mois, il est scolarisé en classe de GS dans l'école maternelle. Il peut verbaliser des mots, de bonnes compétences cognitives Maël : 5 ans et 6 mois. Il scolarisé à l'UEM depuis 1 an et demi. Il est non verbal. Il est entré dans l'imitation et peut reproduire des actions à un élément. Des difficultés à comprendre le langage oral. Noé : 6 ans. Il scolarisé à l'UEM depuis 1 an et demi. Il est entré dans la verbalisation depuis un an, il peut dire des mots, faire de premières demandes. Il peut aussi être agité et a des difficultés à rester assis. Il peut reproduire des actions simples. Samy (voir séance individuelle)

B- Les conditions techniques de l'expérimentation

a- Les captations vidéos

L'enseignante utilise la vidéo au quotidien dans sa pratique au sein de l'unité d'enseignement. Depuis un an l'équipe de l'UEM est suivie par une superviseuse. Ensemble, ils visionnent quotidiennement les films, pour analyser leur travail et le comportement des enfants. Je n'ai donc pas trouvé utile d'aller moi-même filmer des séances. La caméra était devenue comme « invisible » pour les enfants et ma présence les aurait sûrement perturbés.

J'ai demandé à l'enseignante de sélectionner des vidéos. Je n'avais qu'une exigence : je souhaitais avoir un film de sa pratique « *en regroupement* » et un film de sa pratique « *en travail sur table avec un élève* ».

Je savais par expérience que le regroupement et le travail sur table étaient deux dispositifs pédagogiques différents dans lesquels comportements, actions, place et attitude de chacun pouvaient différer.

L'enseignante a retenu 4 vidéos :

- vidéo : travail individuel sur table avec un élève scolarisé depuis un an et demi (Samy) ;
- vidéo : travail individuel sur table avec un élève qui débute sa scolarisation (Sohel) ;
- vidéo : un regroupement d'élèves autour de la lecture de l'album « Les trois petits cochons » séance 3 ;
- vidéo : un regroupement d'élèves autour de la lecture des « Les trois petits cochons » séance 11.

La capture vidéo nous permet de garder une trace de cette activité et sera utilisée pour permettre à l'enseignante de visionner et commenter ce moment filmé dans le cadre d'un entretien d'auto-confrontation.

b- L'entretien d'auto confrontation

L'auto confrontation

Le dispositif d'auto-confrontation s'appuie sur les travaux de recherche d'abord menés par les « ergonomes » du travail. Ils ont été retravaillés et mis au goût du jour par Yves Clot (2006- 2008) dans ces travaux concernant « une approche clinique de l'activité » et par Jacques Theureau (2004) dans son approche plus anthropologique : « *anthropologie de l'action située*

». Dans l'auto-confrontation, la parole et la main sont prioritairement donnés à la personne qui a agi et qui a été filmée. La présence du chercheur consiste, parfois à arrêter l'enregistrement à certains moments qu'il considère comme particulièrement significatifs à partager et que le ou les interviewés n'auraient pas relevés⁴⁴.

L'entretien d'auto-confrontation

Nous avons choisi de mener des entretiens d'auto-confrontations simples, c'est-à-dire que l'acteur du film, ici l'enseignante va visionner avec le chercheur les 4 petits films. « L'auto-confrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers » (Y. Clot 2008, p. 226).

Ainsi, après avoir pu observer l'activité « brute », nous pourrions par ce dispositif avoir accès au sens donné par le sujet sur son activité. La personne pouvant décider à tout moment d'arrêter le film et de le commenter. Le pouvoir d'évocation de l'image est fort, même plusieurs jours ou semaines après l'évènement vécu. C'est cette stimulation visuelle qui va permettre au sujet de se remettre en mémoire à la fois la situation vécue mais aussi les enjeux de cette situation, ses préoccupations. « Le vécu, revécu dans une situation transformée change de place dans l'activité du sujet. D'objet, il devient moyen. Dans ce déplacement on ne retrouve pas le vécu antérieur. On découvre qu'il est encore vivant, qu'il n'est pas seulement ce qui est arrivé ou ce que l'on a fait mais ce qui n'est pas arrivé ou ce qu'on a pas fait et qu'on aurait pu éventuellement faire. » (*ibid.*p.226).

Recueil des données

Nous nous sommes aussi autorisée à arrêter la vidéo pour demander à la personne de commenter tel ou tel passage quand le moment ou l'action me semblait signifiant par rapport à notre recherche. Cela a donné lieu à des échanges entre le « sujet-acteur » et le chercheur. L'acteur de terrain est finalement devenu co-chercheur. L'auto-confrontation a elle aussi été filmée.

Du point de vue du chercheur : Nous n'avions jamais utilisé auparavant ce type d'entretien. La consultation sur internet du MOOC de C. ALIN⁴⁵ nous a permis d'observer un expert conduire

⁴⁴ Note de C. ALIN - entretien d'auto confrontation et entretien d'explicitation.

⁴⁵ Site Web : christian.alin.fr — La Geste Formation

des entretiens d'auto-confrontation. Nous avons repéré deux éléments au niveau de la posture : l'expert parle peu, ne précipite pas les choses, laisse du temps pour répondre, réfléchir et pose des questions très ciblées sur le sens de l'action. Pour exemple, nous avons relevé un certain nombre de questions :

Et là, qu'est-ce qui se passe pour toi ?

Tu cherches à faire quoi ici ?

Quelles sont tes préoccupations ?

Tu attends quoi ? Qu'est-ce qui te conduit à agir ainsi ?

Qu'est-ce qui te fait dire cela ou faire cela ?

Qu'est-ce que tu prends en compte dans cette situation ? Tu es attentive à quoi ? Qu'est-ce que tu regardes ?

Qu'est-ce que tu fais ?

Qu'est-ce que tu ressens à ce moment-là ?

Nous avons également visionné seule les vidéos plusieurs fois avec cette liste de questions pour nous permettre de repérer des éléments signifiants pour la recherche, des moments « clés » à partir desquels nous pourrions questionner l'enseignante. Une de nos craintes était de trop parler, trop induire sa réflexion. Pour éviter ce travers, nous avons collé un post-it sur la table : « *laisser faire ... ne pas diriger... Eviter de parler et être dans l'écoute...* ».

Le jour de l'entretien d'auto-confrontation :

Avec l'enseignante, nous nous connaissons bien et nous avons construit une relation de confiance. Je n'ai pas eu besoin de la rassurer. Nous avons très envie de réaliser ce travail ensemble. Nous nous sommes installée devant l'ordinateur. La caméra filmait les vidéos sur l'écran de l'ordinateur ainsi que nos voix qui commentaient. La consigne était simple : chacune de nous pouvait arrêter l'enregistrement lorsqu'elle le souhaitait.

Il s'est avéré que l'enseignante avait l'habitude d'analyser sa pratique à partir de ce type d'entretien, expérience acquise dans le cadre de la supervision de l'UEM. Ainsi elle s'est montrée très à l'aise dans l'entretien. Nous avons finalement posé peu de questions, relancé parfois par quelques mots pour plus de précisions, pour alimenter ou poursuivre son travail d'analyse et de réflexion.

Nous avons mené ces 4 entretiens d'auto-confrontation sur 4 heures (sur un samedi après-midi) avec de petites pauses entre chaque entretien. Ce fut un moment très agréable pour toutes les deux. Et il n'y a pas eu de problème technique. L'enseignante, acteur de terrain est devenue réellement à ce moment-là un co-chercheur. Je qualifierai ce temps de recherche collaborative.

La retranscription des entretiens d'auto-confrontation

Nous avons retranscrit le verbatim des 4 entretiens d'auto-confrontation.

Le codage utilisé est celui-ci :

- AC1 pour entretien d'auto-confrontation 1
- AC2 pour entretien d'auto-confrontation 2
- AC3 pour entretien d'auto-confrontation 3
- AC4 pour entretien d'auto-confrontation 4

Puis chronologiquement pour chaque entretien d'auto-confrontation, j'ai repéré les lexies (unité de sens) que j'ai numérotées. Ces documents sont disponibles en annexe 1.

- AC1-L1 pour auto-confrontation 1 lexie 1
- AC4-L34 pour auto-confrontation 4 et lexie 34

II- LES OUTILS DE L'ANALYSE DES DONNEES

Pour analyser le corpus des données, nous avons utilisé 3 types d'outils :

- Un outil d'analyse qualitative (Annexe 2)
- Un outil d'analyse quantitative (Annexe 3)
- Un outil d'analyse qualitative de type empirique (Annexe 4)

A- L'outil pour l'analyse qualitative

Dans un premier temps, après avoir retranscrit les entretiens et défini les différentes lexies, nous avons procédé à une première analyse du verbatim à partir de différents indicateurs. (Annexe 2)

Voici la liste des indicateurs retenus :

- Actions/actes / situation contexte ELEVE
- Actions/actes / situation contexte ENSEIGNANT

- Fonctions exécutives sollicitées : inhibition-flexibilité-mémoire de travail-planification
- Micro gestes –posture- regard
- Gestes professionnels – obstacles didactiques professionnels
- Premières analyses : premiers liens avec mes hypothèses

De cette première analyse, il s'agit en lien avec les hypothèses de :

- contextualiser et situer l'action de l'élève et de l'enseignante ;
- repérer les différents gestes et micro gestes professionnels de l'enseignante et les obstacles didactiques professionnels. Nous avons utilisé un code couleur (le vert) pour mettre en lumière les « nouveaux » gestes professionnels ;
- repérer les fonctions exécutives sollicitées par l'élève : inhibition, flexibilité, mémoire de travail et planification ;
- d'avancer des premiers éléments d'analyse en lien avec les hypothèses.

Nous avons quatre entretiens d'auto-confrontation qui correspondent à des dispositifs pédagogiques et didactiques différents.

- **Pour l'entretien d'auto-confrontation 1 (AC1)** : dispositif pédagogique et didactique de type individuel (travail sur table en individuel avec l'enseignant). L'élève ici est en début de la scolarisation.
- **Pour l'entretien d'auto-confrontation 2 (AC2)** : dispositif pédagogique et didactique de type collectif (regroupement). Lecture de l'album « Les trois petits cochons », séance 3
- **Pour l'entretien d'auto-confrontation 3 (AC3)** : dispositif pédagogique et didactique de type collectif (regroupement). Lecture de l'album « Les trois petits cochons », séance 11
- **Pour l'entretien d'auto-confrontation 4 (AC4)** : dispositif pédagogique et didactique de type individuel (travail sur table en individuel avec l'enseignant). L'élève est scolarisé depuis un an et demi.

Ce tableau d'analyse qualitative est utilisé tout au long de notre recherche, pour les deux hypothèses.

B- L'outil pour l'analyse quantitative

Nous avons dans un deuxième temps à partir du premier tableau d'analyse du verbatim, procédé à une représentation quantitative des données. (Annexe 3) Le logiciel EXCEL nous a permis de rentrer cette banque de données chiffrées que nous avons ensuite pu transformer en pourcentage. Par exemple : **(S') Organiser** dans l'entretien d'auto confrontation 1 (AC1) apparaît 10 fois ...cette donnée chiffrée sera transformée en pourcentage. La présentation des résultats sous forme de tableau et graphique nous a permis de conduire une analyse plus comparative et ciblée sur notre objet de recherche. Nous avons ainsi obtenu des données quantitatives sur

- Les gestes et micro gestes professionnels
- Les obstacles didactiques professionnels
- Les fonctions exécutives

Nous avons à la fois les données quantitatives récoltées pour chaque entretien d'auto-confrontation et les données générales (le pourcentage total). Cette analyse quantitative servira notre recherche pour nos deux hypothèses.

C- L'outil d'analyse qualitative de type empirique

Les outils d'analyse précédents ne nous suffisaient pour poursuivre notre recherche. En effet, en lien avec notre seconde hypothèse nous devons mesurer l'impact des dispositifs pédagogiques et didactiques sur le fonctionnement cognitif de l'élève avec TSA. Il s'agissait de mesurer le niveau d'adaptabilité au fonctionnement cognitif que proposée la situation. De notre place, nous ne pouvons pas procéder à l'analyse des fonctions cognitives que l'élève active. Nous ne pouvons pas approcher véritablement les fonctions cognitives dans leur processus même. En revanche, sur le plan pédagogique et didactique compte tenu des critères des fonctions exécutives, nous pouvons tenter d'analyser le niveau qualitatif des prescriptions en jeux. Ainsi nous avons pour chaque fonction, recherché des indicateurs observables :

Pour l'inhibition

La situation et/ou la tâche proposée permet plus ou moins facilement

- La capacité à résister aux informations non pertinentes
- La capacité à résister aux comportements inadaptés ou automatiques

Pour la flexibilité

La situation et/ou la tâche proposée permet plus ou moins facilement

- L'adaptation aux imprévus
- La correction des erreurs
- Le passage d'une tâche à une autre

Pour la mémoire de travail

La situation et/ou la tâche proposée permet plus ou moins facilement

- La retenue, la division dans l'ordre des tâches et/ou des actions à effectuer
- Le maintien de l'attention
- L'automatisation de tâches à effectuer
- L'élaboration de savoir procéduraux

Pour la planification

La situation et/ou la tâche proposée permet plus ou moins facilement

- L'anticipation spatiale et/ou temporelle
- La possibilité de différer l'immédiat (cognitif, sensori-moteur, émotionnel)
- La sécurité cognitive et/ émotionnelle, la diminution du stress
- L'élaboration de stratégies, de réalisation logique

Pour chaque dispositif pédagogique et didactique nous avons cherché à mesurer le taux d'adaptabilité au fonctionnement cognitif particulier des élèves avec TSA. Il s'est agi de déterminer un taux plus ou moins fort de saturation des fonctions exécutives concernées dans les dispositifs et/ou les tâches en action. Nous avons, pour l'instant attribué ces taux de manière empirique, par l'expérience. Pour les analyser nous avons déterminé pour chaque situation didactique et pédagogique (AC1 ; AC2 ; AC3 ; AC4) une échelle de mesure qualitative que nous avons nommé « taux didactique et/ou pédagogique adapté à » sur une échelle de 1 à 5 :

- taux didactique et/ou pédagogique **adapté à la capacité d'inhibition**
- taux didactique et/ou pédagogique **adapté à la capacité de flexibilité**
- taux didactique et/ou pédagogique **adapté à la capacité de mémoire de travail**
- taux didactique et/ou pédagogique **adapté à la capacité de planification**

Nous avons construit l'échelle de mesure suivante :

L'échelle s'étalonne du taux 1 au taux 5 :

Taux 1 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **totalem**ent aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA

Taux 2 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **bien** aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA

Taux 3 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **assez bien** aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA

Taux 4 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **insuffisamment** aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA

Taux 5, la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou de la tâche sont **très éloignées** des caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA.

Cette analyse qualitative servira notre analyse en lien avec notre seconde hypothèse. (Annexe 4)

PARTIE 5 : RESULTAT- ANALYSE – SYNTHESE

Cette partie présente les résultats et une analyse en lien avec chacune de nos hypothèses.

I- HYPOTHESE 1 : RESULTATS – ANALYSE - SYNTHESE

Première hypothèse :

Les particularités du fonctionnement cognitif et communicationnel des élèves avec TSA font apparaître de nouveaux gestes professionnels.

A- RESULTATS - ANALYSE

Deux types de résultats :

- Les résultats d'ordre qualitatif (Annexe 2)
- Les résultats d'ordre quantitatif (Annexe 3)

Les résultats de l'étude qualitative sont présentés sous forme de tableau. A partir du verbatim des 4 entretiens d'auto-confrontation, nous avons repéré :

- Actions-actes- situations et contexte ELEVES
- Actions-actes- situations et contexte ENSEIGNANT
- Les fonctions exécutives sollicitées
- Les micro-gestes professionnels
- Les gestes professionnels et les obstacles didactiques professionnels

Nous avons constitué des premiers éléments d'analyse (dernière colonne du tableau). Nous avons ensuite transformé ces données qualitatives en données quantitatives

Les résultats de l'étude quantitative se présentent sous forme de tableaux et graphiques représentant des pourcentages. (Annexe 3)

- Le pourcentage de chaque fonction exécutive sollicitée
- Le pourcentage de chaque obstacle didactique professionnel
- Le pourcentage de chaque micro-geste professionnel
- Le pourcentage de chaque geste professionnel

En lien avec notre première hypothèse, le focus de l'analyse porte sur les gestes et micro-gestes professionnels et sur les obstacles didactiques et professionnels.

a- Les micro-gestes professionnels

Résultats qualitatifs :

Nous avons par cette étude qualitative repérer les micro-gestes suivants :

Le Regard
La Proxémie / dont la guidance physique
La Voix
La Posture gestuée d'interaction et d'imitation
Le Temps /Temporalité

Résultats quantitatifs :

	%	%
MICRO-GESTES		
De Regard	25,375	64,8
De Proxémie	20,625	
de guidance physique	18,75	
De Voix	17,25	
De Posture gestuée d'interaction	11,5	
d'imitation	3,75	
De Temps /Temporalité	2,75	

Analyse :

Le regard obtient plus de **25%**. Ce micro-geste n'est pas particulier à ce type de public et apparait comme le micro geste le plus utilisé par tout enseignant.

Présentons plus particulièrement 3 micro-gestes (voix- proxémie/guidance physique-posture gestuée de l'imitation) et montrons leur spécificité ici auprès d'élèves avec TSA.

- **La voix** : Avec **17,25 %** arrive après la proxémie.

L'enseignante utilise des intonations et des variations différentes (AC3-L18) et un timbre particulier (AC2- L29 : « *j'ai remarqué qu'ils étaient très réceptifs aux changements de voix et aux petits bruits ...* »). L'intonation de la voix sert à capter l'attention, à permettre aux élèves d'anticiper la suite de l'histoire. Le moment clé de l'histoire est marqué par une onomatopée prononcée par l'enseignante avec une intonation forte : « *ils comprennent qu'il y a une tension dans mon changement d'intonation et ils attendent, il sont très attentifs ... ils ressentent un certain suspens et ils attendent le HI !HI !HI ! ...* » (AC3-L17).

- **La proxémie** (rapprochement physique, entrée dans la sphère intime de l'enfant) avec **20,6 %** en deuxième position)

Ce micro-geste est utilisé lors du face à face (adulte-enfant) pour le travail sur la table d'apprentissage (AC4-L1). Aussi en regroupement, l'enseignante se déplace vers l'enfant, se baisse, s'accroupit devant lui (AC3-L12), se déplace à 4 pattes (en AC3-L22 : « *je suis à quatre pattes, j'essaie d'être proche ..., avoir cette proximité, on ne peut pas être statique* »). Elle utilise la posture gestuée, les touche, et va même jusqu'à les bousculer. En AC3-L15, « *il y a ma tête qui bouge, je les appelle par leur prénom, mais il faut aussi physiquement s'approcher, les toucher, leur bousculer la jambe.* »

On peut noter deux micro-gestes très spécifiques au public :

- **La posture gestuée de l'imitation (3,75%) :**

En AC1-L8 : « *Là on voit qu'il commence à gazouiller, on a toujours cette intention de développer le langage verbal et je l'imité, l'imitation est un axe fort à développer c'est une compétence-pivot, une compétence pour apprendre* ». L'objectif de l'enseignante est d'imiter l'enfant, compétence pivot que tout enfant maîtrise à son arrivée à l'école. L'enfant avec autisme ne la maîtrise pas, ce sera un apprentissage premier et important pour lui permettre d'apprendre. Les rôles sont alors inversés : c'est le maître qui imite et non l'inverse.

- **La guidance physique (18,75%) :**

Elle apparaît très souvent en AC3-L7-L16-L17 / AC2-L26-L27 / AC1-L3-L12-L15-L17-L42-L45). Cette guidance physique est utilisée pour maintenir l'élève dans l'activité, pour maintenir les exigences de l'enseignante, pour étayer la planification, la flexibilité mentale et la mémoire de travail.

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignante utilise des micro-gestes pour répondre à des préoccupations centrales qui sont la recherche d'attention, l'apaisement de l'enfant et l'interaction. On peut relever ici l'importance de la proxémie et de la voix. Deux micro-gestes sont spécifiques à ce public : il s'agit de la guidance physique et l'imitation inversée.

b- Les gestes professionnels

Résultats qualitatifs :

Nous avons par l'étude qualitative repéré à côté des gestes professionnels généraux, des gestes professionnels spécifiques. Les gestes professionnels généraux repérés tant au niveau qualitatif que quantitatif sont : (S') Observer, (Se) Mettre en scène, (se) Prendre en main, (S') Organiser, Apprendre.

D'autres gestes apparaissent très peu, il s'agit de (S') adapter, (S') Evaluer, (S') Entraîner. Nous avons fait le choix de les écarter de notre analyse.

De nos résultats qualitatifs (Annexe 2), nous avons mis en évidence plusieurs gestes spécifiques (notés en vert dans le tableau).

Nous avons relié chaque geste à sa symbolique.

GESTES SPECIFIQUES	La symbolique
(S') Observer- Décrypter	« Tension-attention / <i>L'impossible relâchement d'attention</i> »
(Se) Capter	L'accroche
(Se) Stabiliser	L'apaisement
Apprendre (rapport au comportement)	Le comportement prime sur le savoir
(Se) Lier	Le lien

Les résultats quantitatifs :

GESTES PROFESSIONNELS / TSA	%
(S') Observer- Décrypter	17,25
(Se) Mettre en scène	14,25
(Se) Prendre en main	13,5
(Se) Capter	9,75
(S') Organiser	9,25
(Se) Stabiliser	8,25
(S') Adapter	5,75
Apprendre Savoir	5,5
Comportement	5,375
(S') Evaluer	4,25
(Se) Lier	4
(S') Entraîner	2,875
Intervenir /ne pas intervenir	0
Transmettre	0
(S') Autoriser	0
(S') Ecouter	0
Totaux	100

10,9

Analyse :

Dans cette analyse, nous nous intéressons aux gestes professionnels généraux qui apparaissent le plus au niveau quantitatif et aux gestes spécifiques.

(S') Observer-Décrypter (l'attention –tension) : ce serait avec « *un grain plus fin* » le geste (S') Observer. C'est le plus présent : **17,25%**

« *On est à l'affût tout le temps* » (AC3-L23)

« *C'est permanent... toujours à l'affût ...* » (AC3-L25)

L'enseignante décrypte la réaction des élèves : en (AC1-L7) : ... « **là je vois que quand je lui fais bravo il ne se passe rien il ne comprend pas donc j'essaie par l'imitation, je frappe dans mes mains, je vois qu'il ne se passe toujours rien et je fais alors le bravo en guidance physique** ». Elle décrypte l'attitude de l'enfant pour anticiper tout refus d'activité : En AC1-L11 « **là on est sur une activité de motricité fine mais c'est une activité qu'il aime je n'ai pas de risque encore ...** »

Plus loin elle décryptera son impatience en AC1-L29 : « **là on voit qu'il s'impatiente ... c'est un petit pour qu'il faut que ça s'enchaîne ...** »

En AC1-L33, c'est son état de fatigue qu'elle a décrypté qui va lui permettre de réajuster ses attendus dans le domaine cognitif : « **donc là ... je vois qu'il baille qu'il commence à fatiguer que ça a bien mobilisé son énergie donc je me suis dit il faut lui faire faire une activité plus facile et on va faire une pause avec le ressort (renforçateur) pour un petit moment agréable** ».

C'est toujours « **être à l'affut** » et se saisir de tout événement qui pourra être propice à un apprentissage en situation :

En AC2 –L13, pour Noé : « **J'entends « non » je respecte car on est en train d'apprendre le « non » avec lui donc ce qui est important c'est qu'au moment où il le dit j'entends son « non » et je le respecte (car il est entrain de l'apprendre à l'exprimer)** ».

A un autre moment elle décryptera un pointage en émergence chez un élève en regroupement (AC2-L15) : « **là ce qui est génial c'est qu'à un moment on voit qu'il fait un pointage ...** »

En AC1—L10 suite aux premiers gazouillis de Sohél (non verbal), « **je m'en saisis et je l'imité** »

Décrypter pour « être en alerte », pour prévenir tout comportement inapproprié, pour l'éteindre avant qu'il ne s'installe :

En AC2-L18, pour faire baisser l'agitation de Lenny, envahi alors par des stimulations sensorielles : « **c'est un petit qui fait du flapping, il s'auto-stimule donc je veux couper... oui ces agitations et le remobiliser vers nous** », elle lui demande alors de venir déposer le petit cochon dans sa maison.

C'est aussi « être à l'affut » de leurs réussites, pour les féliciter et les encourager : « **si je vois qu'il y en a un qui a réussi il faut que je lui montre que je l'ai vu** » (AC3-L13)

Enfin c'est décrypter le court moment où une interaction est possible, surtout quand celle-ci est initiée par l'enfant comme en AC1-L41 où l'enseignante nous dit « *il ne faut surtout pas passer à côté* ».

Pour conclure, nous pouvons dire que l'élève (sa posture, son attitude, ses actions, ses réactions, ses possibles et impossibles ...) est « passé au décryptage » permanent de l'enseignante. Décrypter lui demande de se mettre en tension, de sentir la tension, de faire preuve d'attention constante, sans relâchement possible.

(Se) Mettre en scène (la Présence) : Avec **14,25%** est le second geste le plus utilisé.

L'enseignante met en scène l'histoire, demande aux enfants de se déplacer, de frapper sur leurs jambes, de souffler, lorsque le loup arrive (AC2-L22). Elle évoque que cette mise en scène est là pour les solliciter, les « *raccrocher au travail collectif* ». Elle utilise de nombreux micro gestes (voix, proxémie) pour la mise en scène et la théâtralisation.

(Se) Prendre en main (le Contrôle) : **13,5%**

Ce geste répond à la préoccupation de l'enseignante de « **ne pas les perdre** ».

En AC1-L33 : « *donc là ... j'ai vu que je risquais de le perdre et si je le perds ça veut dire trouble du comportement, et on va essayer de tout faire, on est dans l'anticipation du trouble.* »

Par exemple pour Sohel, elle enchaîne très vite les activités entre elles, car « *il ne faut pas qu'il y ait de temps d'arrêt* » (AC1-L29).

Elle utilise ce geste lorsqu'elle veut maintenir son exigence, pour maintenir l'enfant dans l'activité (AC1-L38).

En AC1-L45, Sohel commence à développer un comportement inapproprié : elle garde ses exigences en le maintenant dans l'activité.

(S') Organiser (l'Ordre) : **9,25%**

Les activités proposées aux élèves sont structurées : le déroulement sur la table d'apprentissage est toujours le même : l'enseignante pose une activité sur la table, l'enfant la réalise, elle le félicite, range l'activité et présente une autre activité. Les apprentissages eux-mêmes sont extrêmement structurés par les outils visuels. Par exemple pour trier les animaux, Samy en AC3, a une boîte qui lui permet de visualiser son tri.

On retrouve cette organisation dans le dispositif de regroupement : la même histoire, racontée avec les mêmes mots, les mêmes objets et les mêmes images. Rien n'est laissé au hasard. Le début et la fin de l'histoire sont marqués par un signe (AC3-L18).

Apprendre (Rapport au savoir) : 5,5%

La compréhension de l'histoire (Les trois petits cochons) est structurée et se fait par étapes. La première étape est de raconter l'histoire avec des objets, puis pour la deuxième étape se sera avec des images. L'enseignante nous explique en AC2-L9, les différentes étapes qu'elle a prévues : *« là pour les trois petits cochons je suis partie d'abord avec des objets, j'ai fabriqué des petites maisons avec de la vraie paille, du vrai bois ... des petits cochons et le loup en objets. Parce que tout ce qui accède à l'image n'est pas évidente pour tous donc c'est vrai que quand on parle de paille c'est compliqué en image ... Ensuite je passe par des images du livre que j'ai sélectionné (pas toutes) et qui seront apportées une par une, là aussi pour qu'ils associent la bonne image à la bonne phrase ... Ensuite je peux passer au livre mais je reste avec les mêmes phrases racontées (les mêmes depuis le début) ».*

Apprendre (Rapport au comportement) est un geste plus spécifique (5,37%) : pour que l'enfant entre dans une activité d'apprentissage, l'enseignante lui propose avant une activité plaisante.

Sohel (AC1) débute sa scolarisation et réalise pour l'instant seulement des activités –plaisir. L'objectif est de développer une interaction positive entre l'enseignante et l'enfant pour que celui-ci accepte ensuite de se confronter à de réelles situations d'apprentissage.

De plus lorsque l'enfant réussit, il sera encouragé, félicité par des bravos, des récompenses sociales mais aussi par des récompenses matérielles (AC1-L13 : le ressort pour Sohel)

L'enseignante apprendra aussi à l'élève à demander de l'aide, pour lui permettre de s'exprimer et de limiter les comportements inappropriés. (AC1-L42).

Les gestes professionnels spécifiques :

(Se) Capter (l'Accroche) : (9,75%)

« Accrocher », « capter l'attention » de ses élèves est la préoccupation permanente de l'enseignante.

Elle organise les temps d'apprentissage dans un environnement propice (une petite table, loin du groupe) pour capter leur attention en réduisant les stimuli visuels et auditifs.

Le matériel est aussi adapté pour « capter » cette attention : Pour les deux séances en regroupement autour de la lecture de l'album : les objets, les images, les mises en scène (frapper sur ses jambes quand le loup arrive et souffler très fort), se déplacer pour faire bouger les personnages au tableau au fur et à mesure de l'histoire.

Sa préoccupation en regroupement est de les solliciter individuellement (en AC3-L10) : *« c'est vraiment important de les solliciter individuellement, il faut arriver en regroupement à porter son attention à chacun et les solliciter sans arrêt pour toute consigne ».*

« Ils ont tous des troubles différents **on est obligé de faire attention à chacun en permanence de leur donner de l'attention**, de les valoriser, de les féliciter » (AC3-L20).

Les micro-gestes sont « sur utilisés » comme instruments de « captation » :

En AC2-L20, *« c'est pour ça que par moment il faut être près d'eux, vraiment, se baisser pour être au niveau de leur tête pour les solliciter, pour les capter sinon ça ne va pas marcher ».*

En (AC3-L15) : *« je vois qu'il est fatigué, c'est vrai que c'est pour ça que je me baisse car il faut que je le raccroche. Il y a ma tête qui bouge, je les appelle par leur prénom, mais il faut aussi physiquement s'approcher, les toucher, leur bousculer la jambe ».*

(Se) Stabiliser (l'apaisement) : 8,25%

La recherche de l'apaisement fait partie du quotidien pour l'enseignante. Elle propose à l'élève :

- En primeur une activité qu'il aime, (rechercher du plaisir) (Sohel en AC1)
- Aucun temps d'arrêt, les activités s'enchaînent : en (AC1-L29-L40) : *« là j'ai tout de suite sorti l'activité suivante ... c'est un petit ... vraiment en une seconde il peut nous : échapper ».*

- Un renforçateur, des bravos ... En (AC1-L33), elle propose le renforçateur à Sohel « *donc là j'ai vu que j'allais le perdre et si je le perds ça veut dire trouble du comportement et qu'on va essayer de tout faire, on est dans l'anticipation du trouble du comportement* ».
- La guidance physique (exemple en AC1-L45)
- Pour apaiser et sécuriser, elle recourt au micro geste de la proxémie (déplacement vers l'enfant, le toucher), elle pénètre dans la sphère intime de l'enfant. En AC2-L24, Noé pleure, « *là je sais qu'il faut que je me rapproche d'eux physiquement que le contact souvent avec moi les apaise, ils sont en recherche d'attention individuelle donc parfois, des fois, juste le fait de poser ma main, ils savent que je suis présente et je vais pouvoir me baisser aussi pour capter leur attention* ».

(Se) Lier (le lien) : 4% — Créer ce lien :

- En leur montrant qu'elle voit leurs réussites : En AC3-L13 « *si je vois qu'il y en a un qui a réussi il faut que je lui montre que je l'ai vu et que je le félicite* ».
- En ayant une attention pour chacun en permanence : en AC3-L20 : « *on est obligé de faire attention à chacun en permanence...* »
- En les ramenant vers elle, « *tu vois si je reste assise sur ma chaise c'est compliqué car tu vois il ne lève pas la tête pour me regarder* » (AC2-L27).
- En saisissant de minuscule moment où c'est l'enfant qui initie le lien : « *Et des fois il faut prendre le temps, là il m'offre un « himm » on est obligé de prendre ce temps-là, qui est plus important que tout apprentissage, pour sa vie future car être en interaction avec quelqu'un c'est le plus important* » (AC1-L42).
- En s'associant physiquement à toute activité-plaisir : l'enseignante explique : « *là je lève l'œuf vers lui pour qu'il l'attrape, pour qu'il soit en interaction avec moi, là je chope son regard ... l'idée c'est qu'il voit que les choses positives qu'il aime c'est donné par moi, par l'adulte, c'est pas lui tout seul qui fait l'activité c'est moi qui lui apporte quelque chose d'agréable* » (AC1-L6)

c- Les Obstacles didactiques et professionnels

Résultats qualitatifs et quantitatifs

Notre analyse fait apparaître huit obstacles didactiques professionnels spécifiques à la scolarisation des élèves avec TSA :

La saisie du processus d'attribution du sens " Code / Inférence symbolique "
L'Attention / Tension « l'impossible relâchement de l'attention »
Le Collectif / Le "solo"
L'accueil de la "Négaricité"
Le primat verbal /non verbal/ Environnement
Apprentissage scolaire/ Apprentissage fonctionnel -Environnement
Le primat de la progression / la stabilité ou le retour en arrière
Le renversement de l'imitation

Nous apportons pour chaque obstacle, un résultat quantitatif.

OBSTACLES DIDACTIQUE PROFESSIONNELS	%
La saisie du processus d'attribution du sens " Code / Inférence symbolique "	30
L'Attention / Tension « l'impossible relâchement de l'attention »	24,25
Le Collectif / Le "solo"	15
L'accueil de la "Négaricité"	12,5
Le primat verbal /non verbal/ Environnement	9,75
Apprentissage scolaire/ Apprentissage fonctionnel -Environnement	5,5
Le primat de la progression / la stabilité ou le retour en arrière	2,5
Le renversement de l'imitation	0,5
Totaux	100

L'analyse

L'Obstacle didactique professionnel	C'est pour l'enseignant accepter ...
La saisie du processus d'attribution du sens " <i>Code / Inférence symbolique</i> " (30%)	Que le sens de l'apprentissage n'est pas premier. En AC4-L4-L12-L14-L15, elle associe l'objet et l'image au mot.
L'Attention / Tension « l'impossible relâchement de l'attention » (24,25%)	Un impossible relâchement ! Observer, décrypter pour analyser et comprendre en permanence l'élève. (AC1-L40-L45 / AC2-L22 / AC3-L20-L23-L24-L25-L26)
Le Collectif / Le "solo" (15%)	Que l'enfant sera un « solo » parmi un groupe (AC2-L1/L2/L5)
L'accueil de la "Négratrité" (12,5%)	Que la motivation pourra être ralentie ... Maintenir l'exigence, continuer l'activité ne pas verbaliser ce qui se passe, ne pas accorder d'importance au problème de comportement (abstraire le problème de comportement) dans le but de remobiliser et recentrer l'élève sur la tâche.AC2-13/AC3-L12
Le primat verbal /non verbal/ Environnement (9,75%) « <i>faire le deuil momentané de la consigne verbale</i> »	Que la consigne verbale et le verbe ne seront plus l'outil premier pour enseigner et faire apprendre. C'est le primat du sensoriel, du physique, du sensori-moteur sur le verbal. La guidance physique, le matériel visuel, le geste sont très présents pour pallier l'absence du verbal (peu ou pas de consigne verbale). L'entrée visuelle est privilégiée pour apprendre à l'élève à s'exprimer et comprendre à l'oral. C'est avec l'image que l'on apprend le mot. La visualisation précède la verbalisation
Apprentissage scolaire/ Apprentissage fonctionnel – Environnement (5,5%) « <i>faire le deuil momentané de l'apprentissage scolaire</i> »	Que l'apprentissage du comportement et l'apaisement de l'enfant sont à rechercher avant tout apprentissage scolaire. L'enseignante en AC1 – L2, explique qu'avec Sohel (qui débute sa scolarisation), son objectif n'est pas encore un objectif d'apprentissage scolaire mais elle se centre pour l'instant sur la recherche du plaisir chez l'enfant en lui proposant des activités qu'il apprécie. De même en AC1-L45, elle nous dit « <i>oublier son objectif d'apprentissage pour se centrer sur le comportement</i> ».

	La recherche du plaisir de l'activité et de la stabilisation du comportement priment sur toute proposition didactique d'apprentissage.
Le primat de la progression / la stabilité ou le retour en arrière (2,5%) <i>« faire le deuil momentané d'une progression spécifique »</i>	Que toute tâche sera parcellisée et correspondra à un micro-objectif : En AC1-L16, l'enseignante montre que pour chaque élève, elle fixe des micro-objectifs d'apprentissage et que la tâche est parcellisée en différentes étapes.
Le renversement de l'imitation (0,5%)	Que c'est l'adulte qui imite l'enfant L'enseignante imite les premiers gazouillis de Sohel en AC1-L8

d- Synthèse : carte conceptuelle

Cette carte permet de montrer le lien entre les gestes professionnels de l'enseignant ordinaire et les gestes professionnels d'un enseignant confronté à un élève avec TSA que nous avons nommé « spécifiques ». Ces gestes spécifiques sont composés d'« *un grain plus fin* », plus aiguë en regard du développement et du comportement singulier d'un élève avec TSA.

Le geste professionnel (S') Observer-Décrypter (tension- attention) est plus affiné que celui de (S') Observer (Regard). Il est plus actif et plus précis dans l'attention à des signes de communication et d'action plus ou moins attendus. Observer un élève avec TSA, décoder en traduire, comprendre le sens et la signification en jeu dans l'instant scolaire.

Le geste professionnel Apprendre (Savoir) est assorti de Apprendre (Comportement) : pour ces enfants avec TSA à l'école maternelle, tout apprentissage scolaire ne peut être dissocié de l'apprentissage d'un comportement fonctionnel attendu.

Le geste professionnel spécifique (Se) Capter (l'Accroche) découle des gestes (Se) Mettre en scène (La Présence) et (S') Organiser (l'Ordre) mais avec une intensité (une intention) plus forte. Il s'agit en effet de retenir l'attention, l'intérêt mais au-delà de **chercher à saisir** (latin *captarar*).

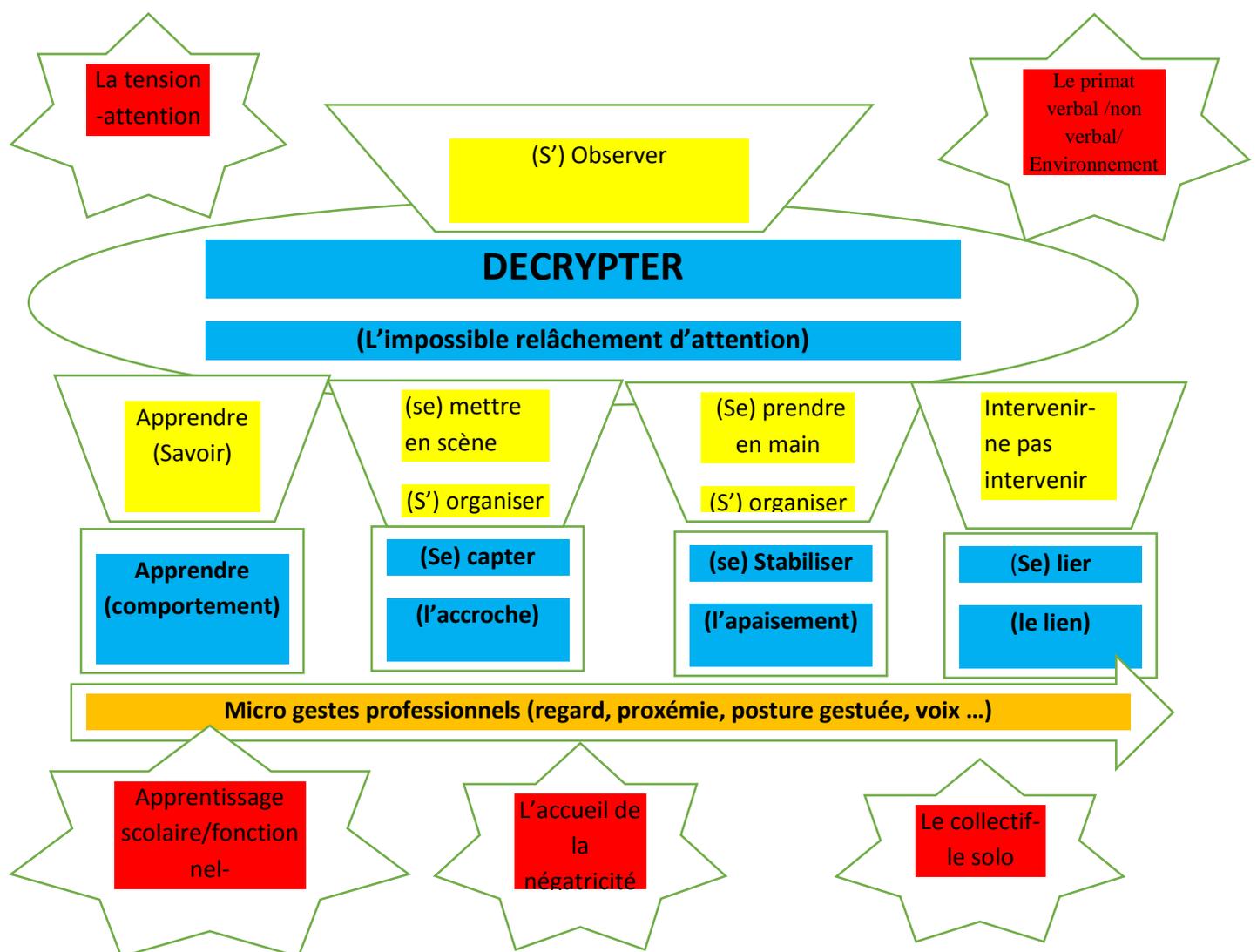
Le geste professionnel spécifique (Se) Lier (Le lien) est plus perfectionné que le geste professionnel Intervenir (le dialogue), « *inter venir : venir entre* » pour construire, maintenir une situation de communication (Alin, 2010, p.56). Ce geste professionnel général ne suffit pas

auprès d'enfant portant un trouble de la communication. Ici, l'enseignant doit créer un lien, dans le sens d'*une attache* qui tient/maintient ensemble et traduit une réelle rencontre.

Le geste professionnel spécifique (Se) Stabiliser (l'Apaisement), qui se construit à partir des gestes professionnels généraux (Se) Prendre en main (Le Contrôle) et (S') Organiser (L'Ordre). L'enseignant veut « rendre stable », garder une position, un équilibre, empêcher toute variation pour éviter de « perdre » l'enfant.

Ces différents gestes professionnels spécifiques usent à des degrés divers des micro-gestes de postures, pour augmenter leur précision et leur efficacité.

Ces gestes professionnels spécifiques se développent pour surmonter et surtout **dépasser** les obstacles didactiques professionnels. Nous en avons retenu cinq sur la carte conceptuelle, pour nous les plus significatifs.



B- SYNTHÈSE : HYPOTHÈSE 1

Cette analyse permet de valider l'hypothèse 1 :

Les particularités du fonctionnement cognitif et communicationnel des élèves avec TSA font apparaître de nouveaux gestes professionnels.

Les gestes professionnels très spécifiques qui découlent de cette analyse sont : **(S') Observer-Décrypter, (Se) Stabiliser, (Se) Capter, (Se) Lier.**

En revanche on peut affiner l'hypothèse en disant qu'aucun de ces gestes professionnels spécifiques ne peut être possible sans celui en amont de **(S') Observer - Décrypter.**

(S') Observer - Décrypter (Tension-Attention) :

Ce geste professionnel apparaît comme une donnée incontournable dans la scolarisation des élèves TSA. Il serait « l'entrée ou le seuil » qui permet d'activer et d'ajuster tous les autres gestes professionnels : (Se) Mettre en scène, Apprendre, (Se) Stabiliser, (Se) Capter, (Se) Lier.

Il demande une attention active sur tous les détails de l'environnement et sur chacun des élèves, ***un impossible relâchement d'attention*** car toute situation pédagogique semble être posée sur un fil, à tout moment elle peut chavirer. Mais aussi pour l'enseignant à propos de « soi-même » d'où le (S'), en particulier dans la gestion de son attention et de ses propres tensions.

C'est le regard professionnel affiné qui permettra de repérer, de faire preuve d'une vigilance extrême, **de se mettre à l'affut** de tous indicateurs qui permettront ensuite d'ajuster, non seulement son geste et son action vis-vis de l'élève mais aussi, de se contrôler. Ce décryptage est constant. **Il est le fil rouge de l'agir professionnel de l'enseignant de l'école maternelle qui scolarise un élève avec TSA.**

Nous avons mentionné que le geste professionnel **Apprendre** (rapport au savoir) pouvait se scinder en deux : rapport au savoir et **rapport au comportement**. Le fonctionnement cognitif de l'élève avec TSA demande à l'enseignant un travail permanent (notamment en maternelle) sur le comportement. Il faudra parfois « faire le deuil » de l'apprentissage scolaire au profit de l'apprentissage fonctionnel, d'adaptation du comportement à l'environnement.

Il s'agit d'aménager l'environnement scolaire pour permettre à l'enfant de mieux l'appréhender, de diminuer les stimulations sensorielles qui peuvent l'envahir, tout cela se fera par anticipation ; et aussi surveiller les prémices des signes d'un comportement inapproprié. La

préoccupation de l'enseignant sera « *d'éteindre la tension* » rapidement en recentrant l'enfant sur l'activité, en le guidant physiquement, en l'apaisant, en le ressourçant avec un renforçateur.

(Se) Stabiliser (L'Apaisement) : la tension est palpable au quotidien, anticiper, adapter l'environnement permet d'éviter que certains troubles comportementaux ne se déclenchent. Mais face à toute situation de tension, de refus, de signes d'agitation ... l'enseignante montre qu'elle analyse rapidement. Son objectif premier est d'apaiser l'enfant, lui éviter toute tension possible. Pour cela, elle utilisera la guidance physique, le renforçateur, l'activité-plaisir, et son corps en signifiant sa présence, en s'approchant de lui, en le touchant parfois. C'est dans cette action que l'enseignant s'apaisera lui-même.

(Se) Capter (L'Accroche) : « *il ne faut pas que je le perde* » : mais... perdre quoi ? qui ? son attention, sa présence ... pour cela il faudra « *l'accrocher* » et donc « *capter* » ce que l'enfant veut, souhaite, a envie d'exprimer, a envie de faire et le moment où il désire interagir...

La recherche de l'attention est celle qui met le plus à mal l'enseignante experte de l'UEM et donc le (S') du geste professionnel. Elle recherche en permanence à gagner quelques secondes d'attention conjointe. Sa quête sera de trouver « l'accroche » qui lui permettra de « *ne pas le perdre* » ... et à elle de ne pas se perdre. Les activités d'apprentissage sont structurées, visuelles et parcellisées au niveau des objectifs. Ces adaptations permettent à l'élève de rentrer dans la tâche. Elle aménage aussi son environnement sensoriel, le travail sur une petite table lui permet de supporter l'environnement. Pour l'enseignante, il s'agira de se capter sur cet enfant, sur sa sensorialité, sur ses perceptions, sur son niveau d'expression et de compréhension et sur ses capacités, ses difficultés.

(Se) Lier (Le lien) : L'autisme est un trouble de l'interaction sociale.

Les méthodes éducatives parlent aujourd'hui du « pairing », il s'agit d'associer activité-plaisir et relation, pour développer chez l'enfant l'intérêt de faire ensemble. L'enseignante de l'UEM a cette année, proposé cette entrée à tous ses nouveaux élèves. Avant de se les lancer dans une situation d'apprentissage scolaire ou comportemental, elle joue avec l'enfant, lui propose des activités où il se fera plaisir. Elle lui montre en même temps que ce plaisir c'est elle qui lui apporte qui l'initie pour lui. « *L'idée c'est qu'il voit que les choses positives qu'il aime c'est donné par moi, par l'adulte, c'est pas lui tout seul qui fait l'activité c'est moi qui lui apporte quelque chose d'agréable* ». Son objectif est bien de créer un lien, il n'apprendra pas seul mais accompagné.

II- HYPOTHESE 2 : RESULTATS – ANALYSE - SYNTHESE

Notre deuxième hypothèse est la suivante :

La caractéristique des dispositifs pédagogiques et didactiques plus ou moins adaptés au fonctionnement cognitif des élèves avec TSA, impactent les gestes et micro-gestes professionnels de l'enseignant.

Pour répondre à cette hypothèse nous avons dans un premier temps mesuré l'adaptation du dispositif pédagogique et didactique au fonctionnement cognitif particulier des élèves avec TSA et dans un deuxième temps nous sommes intéressés à l'impact de ces dispositifs sur les gestes et micro gestes professionnels.

A- Dispositif pédagogique et didactique et fonctionnement cognitif : RESULTATS et ANALYSE

Les dispositifs pédagogiques et didactiques que nous avons observés sont :

- Dispositif pédagogique et didactique **de type individuel : (travail sur table)** (avec un élève qui débute sa scolarisation (AC1) et un élève qui est scolarisé depuis 1 an et demi (AC4))
- Dispositif pédagogique et didactique **de type collectif : le regroupement des élèves autour de la lecture d'un album** (Séance 3 (AC2) et séance 11 AC3)

Pour conduire cette analyse, nous nous appuyons sur :

- Des résultats qualitatifs (Annexe 2) ;
- Des résultats qualitatifs récoltés de manière empirique (Annexe 4).

Les résultats qualitatifs (Annexe 2)

Les fonctions exécutives sollicitées

Nous avons repéré de manière empirique les fonctions exécutives sollicitées (la mémoire de travail, la planification, l'inhibition et la flexibilité mentale). Le repérage s'est organisé à partir des actions et actes de l'élève (colonne 1) ainsi que des préoccupations et actions de

l'enseignante (colonne 2). Pour chaque fonction nous donnons un exemple illustratif de ce repérage empirique.

Pour repérer l'activation de la flexibilité mentale :

Le rapport à l'erreur

La question que l'enseignante se pose est : peuvent-ils supporter l'erreur pour apprendre ? Elle veut le vérifier auprès de son nouvel élève Sohel. (AC1)

AC1-L21 : *« là c'est vrai que par rapport à d'autres enfants pour certains l'apprentissage sans erreur est super important parce qu'ils apprennent vraiment par association. S'ils font une mauvaise association, ils vont apprendre cette mauvaise association ».*

AC1-L22 : *Moi je teste quand même toujours je regarde s'il est capable d'accepter de se tromper et de se corriger et est-ce qu'il supporte l'erreur ... ».*

Le support qu'elle propose sous forme de boîte (AC4) permet à l'élève de contrôler son travail, la place de l'erreur est banalisée. Ce matériel peut agir sur la flexibilité mentale.

Face à toute activité nouvelle :

L'enseignante explique que pour tout nouvel apprentissage, elle *« montre puis fait faire à l'élève en guidance physique totale ».* (AC1-L25)

La guidance physique peut étayer la flexibilité mentale.

Pour repérer l'activation de la planification :

L'enseignante à plusieurs reprises met en avant l'utilisation de supports adaptés pour étayer la planification.

En AC4-L5, elle nous explique que pour aider Samy, à trier les différentes images d'animaux (cochons et loups) elle lui propose un outil visualisant le tri pour l'étayer au niveau cognitif, *« l'outil les aide à associer, à trier visuellement : cela représente comme une case dans leur tête »* AC4-L8 (ici pour étayer ses stratégies de catégorisation).

Pour repérer l'activation de la mémoire de travail :

Dans sa pratique, l'enseignante essaie d'alléger au maximum la mémoire de travail. Pour cela, elle limite la consigne verbale, préfère montrer plutôt que dire et les guider souvent physiquement. Ainsi la consigne est souvent visuelle ou induite par le matériel. (AC1-L12)

Pour repérer l'activation de l'inhibition mentale :

En AC4-L12 : « *Noé a commencé à s'agiter au moment où la maison est tombée car il y a un mot qu'il adore c'est le mot « cassée » il s'est mis à le répéter et à s'exciter. »*

L'enseignante essaie dans l'aménagement de l'environnement de l'enfant de limiter au maximum les distracteurs ou stimuli visuels et auditifs. Elle le fait lorsque l'élève travaille sur sa table d'apprentissage à l'écart du groupe.

Les résultats qualitatifs (Annexe 4) :

A partir de ces résultats qualitatifs (Annexe 2) nous avons mesuré le taux d'adaptation du dispositif pédagogique et didactique au fonctionnement cognitif particulier des élèves avec TSA à l'école maternelle. (Annexe 4)

Pour cela, de manière empirique pour chaque dispositif une échelle de mesure qualitative a été établie : « taux didactique et/ou pédagogique adapté » sur un étalonnage de 1 à 5 :

- taux didactique et/ou pédagogique adapté à la capacité d'inhibition mentale
- taux didactique et/ou pédagogique adapté à la capacité de flexibilité mentale
- taux didactique et/ou pédagogique adapté à la capacité de la mémoire de travail
- taux didactique et/ou pédagogique adapté à la capacité de planification

Nous avons présenté dans la méthodologie les indicateurs qui nous permettent de mesurer ce taux.

Par exemple pour la fonction cognitive de l'inhibition :

Taux didactique et/ou pédagogique adapté à la capacité d'inhibition :

Les indicateurs sont :

La situation et/ou la tâche proposée permet plus ou moins facilement

- la capacité à résister aux informations non pertinentes ;
- la capacité à résister aux comportements inadaptés ou automatiques.

L'échelle de 1 à 5 :

Taux 1 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **totalem**ent aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA.

Taux 2 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **bien** aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA.

Taux 3 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **assez bien** aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA.

Taux 4 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou la tâche correspondent **insuffisamment** aux caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA.

Taux 5 : la structure spatio-temporelle et le degré de complexité de la situation et/ou de la tâche sont **très éloignées** des caractéristiques cognitives, émotionnelles et sensori-motrices de l'élève avec TSA.

Les résultats apparaissent en Annexe 4.

Tableau de synthèse :

Fonctions cognitives / Dispositifs	DISPOSITIF Individuel travail sur table (AC1)	DISPOSITIF Collectif regroupement séance 3 (AC2)	DISPOSITIF Collectif regroupement séance 11 (AC3)	DISPOSITIF Individuel travail sur table (AC4)
INHIBITION	Taux 1	Taux 5	Taux 5	Taux 1
FLEXIBILITE	Taux 3	Taux 4	Taux 5	Taux 1
MEMOIRE DE TRAVAIL	Taux 1	Taux 1	Taux 1	Taux 1
PLANIFICATION	Taux 1	Taux 4	Taux 4	Taux 1

Le dispositif pédagogique et didactique de type collectif, le regroupement en maternelle n'est pas ou peu adapté au fonctionnement cognitif particulier du jeune enfant avec TSA. Les taux sont compris entre 4 et 5. En revanche, le dispositif pédagogique et didactique de type individuel, le travail sur table, paraît plus adapté au fonctionnement cognitif.

Une nuance est à apporter concernant la flexibilité, nous avons un taux 3 en dispositif individuel. La situation est biaisée en partie par le contexte car l'élève ici débute sa scolarisation, ce sont ces premiers temps de travail sur table.

Pour une seule fonction cognitive, la mémoire de travail, les différents dispositifs sont adaptés.

B- Dispositif pédagogique et didactique et gestes professionnels : RESULTATS et ANALYSE

Les gestes professionnels

Les résultats quantitatifs qui comparent le pourcentage de chaque geste dans les différents dispositifs pédagogiques et didactiques sont présentés en détails en Annexe 3.

Tableau de synthèse :

GESTES P/ DISPOSITIFS	Dispositif Collectif (séance 3) AC2	Dispositif Collectif (séance 11) AC3	Travail sur table en individuel <i>Début de scolarisation</i> (AC1)	Travail sur table en individuel AC4
Apprendre (comportement)	5%	2,5%	11%	3%
(S') Observer Décrypter	21%	17%	14%	17%
(S') Organiser	8%	7%	11%	11%
(Se) Mettre en scène	16%	15%	12%	14%
(Se) Stabiliser	8%	5%	15%	5%
(Se) Capter	13%	12%	3%	11%
(Se) Lier	5%	5%	2%	4%

Analyse :

(S') Observer – Décrypter est en première position au niveau quantitatif dans les différents dispositifs. **14 % (AC1) ; 21% (AC2) ; 17% (pour AC3 et AC4)**

Ce geste professionnel est présent au niveau quantitatif, quel que soit le dispositif pédagogique et didactique

Il faut nuancer tout de même car le pourcentage le plus élevé (21%) correspond pour le dispositif collectif à la séance 3. Les élèves sont en phase de « découverte de l'histoire », la vigilance de l'enseignante en terme de décryptage est donc accrue par rapport notamment à la séance 11 en collectif (même histoire) (AC3), le pourcentage chute à 17%.

Cette séance 3 demande un effort cognitif important aux élèves (histoire inconnue encore, nouveaux objets à associer à des mots...). Ils sont encore face à de nombreuses incompréhensions et en présence d'importantes stimulations visuelles et auditives.

(Se) Mettre en scène : Les pourcentages **les plus élevés sont dans les dispositifs collectifs** (16 et 15%) pour 12 et 13%, le travail sur table.

Apprendre (Savoir/Comportement)

Apprendre (Rapport au savoir) est quantitativement plus important dans les dispositifs pédagogiques individuels (travail sur table).

Apprendre (Rapport au comportement) est le plus élevé dans le dispositif pédagogique individuel AC1 : il s'agit de l'élève Sohel qui débute sa scolarisation. L'enseignante focalise alors davantage sur le comportement que sur le savoir.

Face à toute situation nouvelle d'apprentissage-scolarisation (situation déstabilisante, stressante, non compréhensible pour les élèves avec TSA) l'enseignante développera davantage le geste « Apprendre- comportement ».

Lorsque que la situation est connue et l'apprentissage en cours, elle pourra alors être sur le geste « Apprendre –Savoir ».

(S') Organiser (L'Ordre) : les pourcentages les plus importants **se situent sur les dispositifs pédagogiques de type individuel. (11% en AC1 et AC4)**. Effectivement le déroulement, l'enchaînement des activités sont très structurés ainsi que les tâches que l'élève doit réaliser.

(Se) Capter (L'Accroche) : On peut noter une différence importante entre le pourcentage en dispositif individuel-début de scolarisation- (3%) et les autres (entre 11 et 13%). Nous pouvons avancer que « l'accroche » proposée à l'enfant est ici l'activité-plaisir, cela semble lui suffire étant donné que l'enseignante n'active pas le geste professionnel (se) capter.

Le pourcentage le plus important est sur le dispositif de regroupement, séance 3, phase de découverte.

Elle nous dit d'ailleurs, que dans le collectif, elle va « *les solliciter souvent individuellement, elle vient les chercher, les capter pour ne pas les perdre* » (AC3-L10).

(Se) Stabiliser (L'Apaisement) : Le pourcentage le plus important est en dispositif individuel-début de scolarisation (l'élève (15%).

L'enseignante met tout en œuvre pour le rassurer, **l'apaiser** pour qu'il accepte les premières activités sur table. L'environnement est adapté à l'enfant. On lui propose des activités plaisantes (AC1-L3), accessible, qu'il sait et aime faire. Il ne s'agit surtout pas de mettre l'enfant face à une situation complexe, l'effort cognitif doit être très limité (AC1-L13).

L'enseignante par son organisation, parcellise, et surtout enchaîne « *il ne doit pas s'impatienter* » (AC1-L29). Elle essaie de tout anticiper pour permettre à l'enfant de s'apaiser.

On retrouve ce geste, en particulier en dispositif collectif –séance 3, (8%), car là aussi c'est le début de l'apprentissage de la compréhension d'une nouvelle histoire. L'environnement est plus incertain, ils ont besoin d'être apaisés.

Ce geste professionnel se retrouve indifféremment dans les différents dispositifs. Sa présence semble davantage être impactée par le contexte (début de scolarisation, nouveaux apprentissages).

(Se) Lier (le lien) : Ce geste professionnel est surtout présent lors des dispositifs collectifs (5%).

Ce geste permet-il à l'enseignante de rassembler chaque « solo » ? AC3-L20

Elle use de sollicitations individuelles pour ramener chacun vers le groupe.

On retrouve l'obstacle didactique « le collectif-le solo » avec des pourcentages élevés dans les deux dispositifs collectifs (25%).

Ils sont en groupe mais ils sont seuls ou plutôt « en solo ». Rassembler des individus, réunir des solistes : on pourrait comparer l'enseignant à un chef d'orchestre qui essaie de diriger, de ramener son groupe vers une même partition. Mais chaque membre reste accroché à sa propre partition. Peut-être que c'est dans l'utilisation de l'onomatopée (« hi ! hi ! hi !) -AC2-L29- que l'enseignante arrive à ce moment- là, à les réunir autour d'une même partition, ils sont en chœur car tous réagissent ensemble et se mettent à rire.

Les micro-gestes professionnels

Le regard : On le retrouve présent de façon homogène entre 23-22% dans les différents dispositifs.

La voix est à 17,25% avec une faible utilisation en dispositif individuel – début de scolarisation (AC1) on chute à 8% : Sohel est non verbal.

L'intonation est très fortement utilisée lors des dispositifs collectifs notamment en AC2 : 26%

Posture gestuée d'interaction

Le taux est de 0% pour l'entretien 1 : l'élève arrive à l'école, pour l'instant c'est l'objet qui est le plus important. L'objectif de l'interaction n'est pas tout de suite présent, d'abord il y a le plaisir et le bien être à installer.

On remarque que c'est pour le dispositif collectif-séance 3- AC3- qu'elle est la plus importante : 21%. On peut mettre en parallèle le geste professionnel (Se) Lier. La préoccupation de l'enseignante est de rassembler ces individualités.

La guidance physique :

Elle est la plus forte (46%) en dispositif individuel –début de scolarisation (AC1). L'objectif est la mise en réussite de l'élève, il ne doit rencontrer aucune difficulté, c'est par l'expérience réussie qui aura envie de recommencer. De plus, Sohel est non verbal et pour l'instant la guidance remplace la consigne verbale.

Le pourcentage tombe à 9% lorsque dans la même situation l'élève est entré dans les activités d'apprentissage (Samy – AC4).

La guidance physique est un micro-geste davantage utilisé en début de scolarisation ou lorsque l'élève se trouve dans une situation d'apprentissage complexe pour lui. Elle s'estompe peu à peu lorsque l'élève en a moins besoin (il est habitué à la situation ou la difficulté est surmontable). De plus, Samy est dans le verbal et l'enseignante a recours à la consigne verbale.

Le micro-geste de l'imitation n'est utilisé par l'enseignante que dans le dispositif de type individuel- début de scolarisation (15%) et 0% pour les autres. Cet élève ne sait pas imiter.

Les obstacles didactiques et professionnels

Revenons seulement sur deux obstacles didactiques et professionnels que nous n'avons pas eu l'occasion d'évoquer encore.

L'attention- tension, « l'impossible relâchement de l'attention »

Les taux les plus importants sont sur **les dispositifs collectifs** : 25 % en AC2 et 50 % en AC3.

En dispositif individuel le taux est important pour AC1 : 20%. Mais il est nul pour AC4. Nous pouvons avancer que la donnée ici est biaisée par le fait que pour le premier dispositif individuel c'est le contexte qui entrainerait ce taux.

Mais dans tous les cas, nous affirmons que le dispositif pédagogique de type collectif met les élèves avec TSA en tension.

L'accueil de la *Négritude* :

C'est essentiellement en moment collectif (25% en AC2 et AC3) que les élèves sont le plus dans le refus. Le dispositif pédagogique leur demande plus d'effort et les sentiments d'insécurité et d'incompréhension sont alors plus marqués. L'élève sera moins dans la compliance.

L'activité sur table qui réduit l'inconnu, les stimulations, où tout est organisé, ritualisé paraît plus propice pour des jeunes enfants avec TSA, car cela réduit stress. Les élèves acceptent de rentrer dans les apprentissages. Le constat est net : nous sommes à 0%.

C- Tableau de synthèse de l'analyse :

Deux tableaux de synthèse de l'analyse :

GESTES PROF./DISPOSITIF	DISPOSITIF COLLECTIF	DISPOSITIF INDIVIDUEL	AUTRE : Le contexte
GESTES PROFESSIONNELS IMPACTS	(S') Observer - Décrypter (Se) Lier (Se) capter (Se) Mettre en scène	(S') Organiser Apprendre (savoir)	(Se) Stabiliser : <i>plus dépendant de la nouveauté de la situation</i> Apprendre (comportement)
MICRO GESTES IMPACTS	Posture gestuée d'interaction Proxémie	Posture gestuée guidance physique <i>(début de scolarisation et apprentissage nouveau)</i>	Posture gestuée d'imitation
OBSTACLES DIDACTIQUES PROFESSIONNELS PRESENTS	« L'impossible relâchement de l'attention » Le collectif/le solo L'attention- tension L'accueil de la <i>Négratricité</i>	La saisie du processus d'attribution de sens, code/inférence symbolique	

Nous avons regroupé dans un tableau : type de dispositifs, taux d'adaptation aux fonctions cognitives et gestes et micro-gestes professionnels.

TYPE de DISPOSITIFS	GESTES IMPACTES	FONCTIONS COGNITIVES
DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE COLLECTIF	(S') Observer -Décrypter (Se) Lier (Se) Capter (Se) Mettre en scène Posture gestuée d'interaction Proxémie	Inhibition : TAUX 5 Flexibilité : TAUX 4 ou 5 Mémoire de travail : TAUX 1 Planification : TAUX 4

DISPOSITIF PEDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE INDIVIDUEL	(S') Organiser Apprendre (savoir) Posture gestuée, guidance physique (début de scolarisation et apprentissage nouveau)	Inhibition : TAUX 1 Flexibilité : TAUX 1 ou 4 Mémoire de travail : TAUX 1 Planification : TAUX 1
---	--	---

D- SYNTHESE : HYPOTHESE 2

L'hypothèse 2 :

La caractéristique des dispositifs pédagogiques et didactiques plus ou moins adaptés au fonctionnement cognitif des élèves avec TSA impactent les gestes et micro-gestes professionnels de l'enseignant.

L'analyse permet de valider cette hypothèse.

Le dispositif pédagogique et didactique collectif se présente comme étant moins adapté au fonctionnement cognitif de l'élève avec TSA scolarisé à l'école maternelle. Les gestes professionnels de l'enseignante sont impactés.

Les fonctions d'inhibition, de flexibilité et de planification sont peu étayées et l'enfant est mis en difficulté. Il se retrouve en « **multi-tâches** » **cognitives**, face auxquelles il ne peut répondre. C'est ainsi qu'on retrouve l'obstacle didactique et professionnel de la « tension- attention ». L'enfant avec TSA est mis en « **tension** » et l'enseignante est dans un « **impossible relâchement d'attention** ».

Les réactions possibles de l'enfant en surcharge cognitive pourront être l'agitation, la recherche sensorielle, le refuge dans « le solo », des comportements inappropriés et le refus (la « *négativité* »). Il réagit ainsi pour faire stopper cette situation qu'il ne peut plus supporter et qui le place en « sur-tension ».

L'enseignante pour réajuster, pour agir sur cette tension, développe alors des gestes professionnels spécifiques : (S') Observer-Décrypter, (Se) Capter, (Se) Lier et usera de micro-gestes (proxémie et de la posture gestuée d'interaction).

Le dispositif pédagogique et didactique individuel permet d'étayer l'enfant avec TSA au niveau cognitif, il est ainsi davantage en situation d'apprentissage.

Le dispositif individuel s'adapte au fonctionnement cognitif particulier des élèves avec TSA : planification, inhibition, et flexibilité sont prises en compte et soulagés par l'organisation et la structuration de l'environnement et des apprentissages. L'aménagement de l'environnement réduit les stimuli visuels et sonores, les imprévus sont limités par l'organisation très structurée et l'élève dans sa planification est guidé par l'enseignant, par le matériel pour effectuer des micro tâches.

L'enseignante aura recourt à des gestes généralistes que sont (S') Organiser et Apprendre (rapport au savoir). La guidance physique est un des moyens qui permet d'aider l'élève au niveau cognitif.

Un seul geste professionnel spécifique ne semble pas être impacté par la caractéristique du dispositif pédagogique et didactique : **(Se) stabiliser**.

La recherche d'apaisement de ces élèves est permanente quel que soit le dispositif pédagogique et didactique. Le contexte impactera davantage ce geste.

III- BIAIS ET LIMITE DE CE TRAVAIL DE RECHERCHE

Ce travail de recherche soulève deux limites importantes. La première est celui de l'échantillon de l'objet d'étude. Cette recherche n'a porté que sur la pratique et l'analyse d'une seule enseignante. Le cadre est aussi particulier, l'unité d'enseignement maternelle est un dispositif expérimental, ce n'est pas une classe ordinaire. Les élèves de ce dispositif ont été orientés par la MDPH⁴⁶ car ils ne pouvaient pas être scolarisés dans une classe d'école maternelle même avec un accompagnement par une Auxiliaire de Vie Scolaire.

La deuxième limite est celle de l'analyse qualitative empirique : Lorsque nous avons terminé les premières analyses sur les gestes professionnels, nous avons rapidement éprouvé une difficulté pour poursuivre l'analyse sur les fonctions exécutives.

⁴⁶ Maison Départementale de la Personne Handicapée

Nous n'avons pas pu procéder à l'analyse interne des fonctions cognitives que l'élève activait en particulier sur le plan du fonctionnement neurocognitif qui correspond à leur domaine d'analyse scientifique privilégié. Nous n'avons donc pas approché véritablement les fonctions cognitives dans leur processus neurologique d'activation. En revanche, sur le plan pédagogique et didactique compte tenu des critères des fonctions exécutives, nous avons pu analyser le niveau qualitatif de prescription didactique et/ou pédagogique. Nous avons proposé des indicateurs à partir de notre expertise et de notre expérience et évalué des taux d'adaptabilité des dispositifs pédagogiques et didactiques à chaque fonction.

Une entrée scientifique en particulier sur le plan neurologique permettrait de déceler pour chaque enfant à la fois des explications internes à ses difficultés mais aussi à ses atouts cognitifs et construire un portrait cognitif approfondi. Cela affinerait les observations empiriques des fonctions exécutives que l'enfant active en situation d'apprentissage, dans les différents dispositifs, éducatifs, didactiques et pédagogiques dans le cadre de l'inclusion scolaire.

PARTIE 6 : L'APPORT DE LA RECHERCHE DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION

Formatrice depuis 8 ans, la question de la scolarisation des élèves avec autisme a été l'un de mes champs d'intervention, notamment à l'école maternelle. Cette étude marque pour moi un tournant professionnel à plusieurs niveaux.

Jusqu'à présent, je construisais les formations en partant de l'élève et de ses besoins particuliers. Ainsi, après avoir évoqué le trouble du spectre autistique et les besoins des élèves, je présentais les aménagements, adaptations, outils à mettre en place pour les prendre en compte. J'orientais mes actions de formation selon deux axes, rendre accessible son environnement scolaire et rendre accessible les apprentissages.

Portée par « l'agir enseignant » cette étude a enrichi ma pratique professionnelle. J'ai pu approfondir le concept de geste professionnel et j'ai découvert et mis des mots sur des gestes professionnels spécifiques.

Ces gestes professionnels spécifiques sont ceux de l'enseignant et également peuvent être ceux de l'AVS, des éducateurs mais aussi des parents. Ces gestes spécifiques feront partie d'une nouvelle grille de lecture de ma pratique pour conseiller et accompagner les enseignants qui scolarisent des élèves avec TSA dans les dispositifs ULIS⁴⁷, dans les UE⁴⁸ des établissements médico sociaux mais aussi dans les classes de l'école maternelle.

Un autre apport essentiel de cette recherche a été l'étude des obstacles didactiques et professionnels. Elle nous a permis d'en repérer huit. Ces obstacles peuvent être des points d'appui ou des freins pour déclencher « l'agir ».

Agir auprès de ces élèves avec TSA à l'école maternelle, c'est accepter de faire momentanément des deuils, celui du verbe, celui de l'apprentissage scolaire, du collectif, du sens premier ... Agir c'est comprendre cet « *impossible relâchement de l'attention-tension* ». Les obstacles didactiques professionnels seront dès lors au centre de mes actions de formation.

⁴⁷ Unité localisée pour l'inclusion scolaire

⁴⁸ Unité d'enseignement

Résumé :

Scolariser un élève avec TSA en maternelle semble relever du défi. Pourquoi l'autisme semble-t-il considéré comme le handicap qui défie le plus cette école ? Est-il véritablement incompatible avec les enjeux de l'école maternelle ? Le contexte de notre étude est celui de l'éducation inclusive et de la scolarisation des élèves avec autisme à l'école maternelle. À partir de cadres théoriques et méthodologiques issus de la sémiotique, de l'analyse du travail et de l'analyse des pratiques, notre étude propose l'analyse de cas d'une enseignante. Elle cherche plus particulièrement à questionner la spécificité des gestes professionnels de l'enseignant d'une UEM, savoir si les dispositifs pédagogiques et didactiques proposés ont eux aussi un impact sur les gestes professionnels de l'enseignant et sur la mise en jeu des fonctions exécutives et cognitives des élèves avec TSA, Notre analyse conclue que moins le dispositif didactique et pédagogique est adapté au fonctionnement cognitif et plus l'enseignante a recours à des gestes professionnels spécifiques tout en rencontrant des obstacles didactiques professionnels (Alin, 2010) qu'elle devra travailler, notamment lors de la formation professionnelle continue.

Mots-clés : Education inclusive, Enseignant, Fonctions exécutives, Gestes professionnels, Obstacles didactiques professionnels, TSA-Trouble du Spectre Autistique,

Abstract:

Schooling students with autistic spectrum disorder is a challenge. Why autism is assessed as the most difficult handicap for schooling in the French nursery school? Is this handicap conflicting with the French nursery school issues? Our study context is the inclusive education and schooling of a student with autistic spectrum disorder inside of a French nursery teaching school. From a semiotic and analysis of practice approach, our study is a work teacher case analysis. It is focused upon specifics professional gestures of a French nursery teacher. Its aim is, also, to know if her didactic and pedagogical plans are adapted to executive functions of a student with autistic spectrum disorder. We conclude that less the didactic and pedagogical plan is adapted to executive functions then more this teacher needs specific professional gestures. Probably, this teacher shall have to work professional didactic obstacles (Alin, 2010), in particular during a professional formation.

Key-words: Autistic spectrum disorder, Executive functions, Inclusive education, Professional didactic obstacles, Professional gestures, Teacher.

BIBLIOGRAPHIE

ADRIEN, J-L., MAGEROTTE G., PHILIP, C. *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*, Dunod, Paris, 2012.

ALIN, C. *La Geste formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, L'Harmattan, Paris, 2010.

BADDELEY A. *La mémoire humaine : théorie et pratique*, Presses Universitaires de Grenoble. Paris, 1993.

BENOIT, H., La nouvelle revue de l'adaptation scolaire : « *Faire travailler ensemble tous les acteurs de l'inclusion ?* » Article du n°57, INSHEA, 2012, 1^{er} trimestre.

BUCHETON D., *L'agir enseignant : une question d'ajustements*, Octares, 2009.

BUCHETON D. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De BOECK, 2008.

CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. PUF, Paris, 2008.

DENIS, P - GOUSSE V. « Le coping des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple de l'autisme » Actualités de la Psychologie du Développement et de l'Education Actes du 6ème Colloque International du RIPSYPDEVE Réseau Interuniversitaire de Psychologie du Développement et de l'Education Laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation - Université Toulouse 2 –Le Mirail -Toulouse, 30 et 31 mai 2011.

DUVILLIARD J., "L'introspection gestuée" - La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement- Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation – 2014.

DUVILLIARD Jean, *Ces gestes qui parlent, l'analyse du métier d'enseignant*, ESF, Editeur, Broché, 2016.

FEUILLADIEU S., GOMBERT A., ASSUDE T, .Recherches en éducation, N°23-Octobre 2015, Handicap et apprentissage scolaires : conditions et contextes.

GAGNE, P. LEBLANC P., ROUSSEAU A., *Apprendre... une question de stratégies : développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*, Chenelière éducation, Montréal, Québec 2009.

GRANDIN Temple, *Ma vie d'autiste, la pensée en images*, Odile Jacob, 1986.

HARRISSON Brigitte, *L'autisme : au-delà des apparences, Le fonctionnement interne de la structure de la pensée autistique*, Concept Consulted, Canada, 2010.

HOUDE Olivier, *Le raisonnement*, Presses universitaires de France, Paris, 2014.

JORRO, A. (2016). Agir en tension. Intervention chair UNESCO.
anne_jorro_lyon_ens_ife.pdf.

MAZEAU, M., POUHET, A, *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant : du développement typique aux « dys »* (2e éd.). Issy-les-Moulineaux, 2014.

MOTTRON L., *L'autisme, une autre intelligence : Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, Ed. Broché, 2004.

MOTTRON L., « La priorité est d'intégrer les enfants autistes dès que possible en crèche ou à l'école », *Le grand débat* dans mensuel N°464, Mai 2012, (p. 82).

PHILIP C., *L'autisme, une grande cause scolaire*, *La nouvelle revue de l'adaptation scolaire* INSHEA, janvier 2013

YVON Dominique (dir.), *A la découverte de l'autisme, des neurosciences à la vie en société*, Dunod, Paris, 2014

SITOGRAPHIE

JORRO, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action, in *Revue En question*, N°19, Aix en Provence, 1998.

Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/112344/filename/Gestes-98.pdf> (consultation décembre 2015)

ZILBOVICIUS Monica, Directrice de Recherche à l'INSERM depuis 2007, et responsable de la recherche en imagerie cérébrale dans les troubles du développement de l'enfant. Disponible sur :

http://www.collegedefrance.fr/default/EN/all/col_rent/les_raisons_de_lautisme_monica.jsp (consultation, novembre 2015)

Conférence nationale du handicap 2016 disponible sur :

<http://www.education.gouv.fr/cid102157/conference-nationale-du-handicap-2016-un-point-d-etape-positif-pour-l-ecole-inclusive.html>

(consultation, mai 2016)

Rapport Ecole primaire inclusive, sénatrice POMPILI Barbara, octobre 2015 disponible sur :

<http://www.prisme-asso.org/rapport-sur-lecole-inclusive-barbara-pompili-in-le-blog-de-barbara-pompili-le-14-octobre-2015/>

(consultation, octobre 2015)

Conférence internationale sur l'école inclusive, CNESCO, 2016 disponible sur :

<http://www.cnesco.fr/fr/inclusion-des-eleves-en-situation-de-handicap/>

(consultation, avril 2016)

Ministère des affaires sociales et de la santé. (2013) Plan Autisme 3. Disponible sur :

<http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/synthese-3planAutisme.pdf>

Haute Autorité de santé : Recommandations de bonnes pratiques

Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent -Méthode Recommandations par consensus formalisé. (2012). Disponible sur :

http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf, (Consultation, 2015)

Bulletin officiel du 24 avril 2014 : Mise en œuvre des plans régionaux d'action, des créations de places et des unités d'enseignement prévus par le 3e plan autisme (2013-2017) Disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=78891

