

MASTER	
METIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION	
Mention	Parcours
2nd degré	Espagnol
Site de formation :	Croix de pierre

MÉMOIRE

**L'inclusion scolaire et l'accompagnement dans
l'apprentissage de l'espagnol des élèves
présentant des Troubles du Spectre Autistique**

Juliette VERNHES

Directrice de mémoire :
Madame Valérie LAGRAVE
Membres du jury de soutenance :
- Madame Valérie LAGRAVE - Madame Élisabeth RANEDO

Sommaire

Introduction.....	4
I Généralités	8
I.1 Une évolution normative de la scolarisation.....	8
I.1.1 Une intégration difficile de l'élève au système scolaire.....	8
I.1.2 Une adaptation du système scolaire à l'élève	11
I.1.3 Les stratégies gouvernementales	13
I.2 Autisme et TSA	15
I.2.1 Définition des TSA	15
I.2.2 L'évolution de la compréhension de l'autisme.....	16
I.2.3 Les particularités de l'autisme	18
I.3 Inclusion scolaire	19
I.3.1 Quelle inclusion ?	19
I.3.2 L'accompagnement.....	22
I.4 La formation des enseignants	23
II Expérimentations	25
II.1 Mon cas pratique.....	25
II.1.1 Exemple 1	26
II.1.2 Exemple 2	27
II.2 Modèles et méthodes inspirants	27
II.2.1 La méthode TEACCH	28
II.2.2 La méthode PECS	28
II.2.3 La méthode ABA	29
II.2.4 L'autorégulation.....	30
II.2.5 La classe inversée	31
II.3 Propositions d'expérimentations.....	32
II.3.1 L'environnement en classe	32
II.3.1.1 Climat de classe et stimuli sensoriels	32
II.3.1.2 La ritualisation	34
II.3.2 La transmission de l'information	35
II.3.2.1 L'affect.....	36
II.3.2.2 Le visuel.....	36
II.3.2.3 L'explicite	38
II.3.2.4 L'évaluation	39
II.3.2.5 Les TICE.....	40
II.3.3 Les relations sociales	40
II.3.3.1 Communication.....	40

II.3.3.2 La coopération et l'entraide	42
II.4 Bilan et analyse	43
Conclusion	46
Bibliographie	48
Sitographie	49
ANNEXES	54

Introduction

La délégation interministérielle à la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neuro-développement annonce les chiffres suivants : **41 000 enfants** avec TSA sont **scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2020**. L'évolution dans le temps de la prise en compte de ce que l'on qualifie aujourd'hui de Troubles du Spectre de l'Autisme ou Autistique, a pour conséquence positive de voir les chiffres d'enfants avec TSA scolarisés augmenter, et en particulier de ceux scolarisés en milieu ordinaire.

J'ai moi-même été confrontée à la présence de deux élèves avec TSA dans mes classes lors de ma première rentrée scolaire en tant que professeure d'espagnol stagiaire en collège. S'agissant de ma première expérience professionnelle, j'étais très peu informée et formée sur le thème des TSA et mon premier réflexe fut de me demander si j'allais être capable d'adapter ma pédagogie. Mais immédiatement, j'ai eu très à cœur d'offrir à chaque élève la possibilité de réussir, de s'épanouir dans ses apprentissages et d'atteindre son plein potentiel. C'est pourquoi, j'ai décidé d'écrire ce mémoire pour mettre en forme toutes mes recherches et mes réflexions sur les TSA. Mais aussi, pour mettre par écrit tout le développement et la mise en place de ma différenciation pédagogique ainsi que toutes les pistes d'inclusion que j'ai pu mettre en application durant cette année de stage, pour des élèves avec TSA apprenant l'espagnol.

Tout d'abord, le terme autisme provient du grec, « autos » signifiant « soi-même », ce qui traduit un repli sur soi de la part de la personne « autiste ». Mais aujourd'hui le terme « autisme » est remplacé par les termes « troubles du spectre de

l'autisme ou autistique », souvent raccourcis par le sigle « TSA ». Ces troubles font partie des maladies neurologiques puisqu'il s'agit fréquemment de troubles du neuro-développement. Les TSA peuvent créer des difficultés d'apprentissage et de socialisation. L'école a donc une mission importante dans l'accueil et l'inclusion des élèves présentant des TSA puisque l'enjeu est, par des démarches et outils adaptés, de permettre à ces élèves de bénéficier des repères nécessaires pour inclure le système scolaire français et occuper la place d'un élève à part entière.

Mais, j'ai rapidement questionné le terme « inclusion » : s'agissait-il d'inclure l'élève ou à l'élève de s'inclure ? Ma réflexion sur la pédagogie différenciée m'a confirmé ce que j'admettais déjà, c'est-à-dire que le terme « inclusion » m'invite et invite le ou la professeur.e à inclure chaque élève en lui apportant les outils dont il a besoin pour être guidé au mieux dans ses apprentissages. Mais l'enjeu est double avec des élèves avec TSA puisqu'il s'agit non pas seulement de leur proposer des adaptations pédagogiques mais également de les guider dans leur socialisation et leur inclusion au sein du « groupe-classe ». En effet, je mentionnais un peu plus haut le terme « autos », et le repli sur soi qui implique que, la plupart du temps, un enfant avec TSA a des difficultés à entrer dans le monde social qui l'entoure. De fait, l'école a aussi cette mission à remplir : il faut permettre à ces élèves de prendre des repères en matière « d'environnement humain » pour qu'ils soient capables d'en discerner la logique communicationnelle. Le rôle de l'école est donc aussi d'accompagner les élèves à s'inclure dans la société.

C'est pourquoi, en tant que professeure d'espagnol de deux élèves avec TSA, je me suis posé la question suivante : *dans quelle mesure peut-on inclure des adolescents présentant des Troubles du Spectre Autistique en cours d'espagnol au collège et les accompagner dans leur apprentissage de la langue ?*

J'ai cherché, dans un premier temps, à comprendre les lois françaises concernant le handicap et l'inclusion scolaire, ainsi que leur évolution, en analysant les éléments officiels présents dans les textes et référentiels pour définir cette inclusion et voir jusqu'où et dans quelle mesure elle était actée aujourd'hui. J'ai ensuite fait des recherches sur les Troubles du Spectre Autistique, pour en comprendre l'évolution et en comprendre les spécificités. Ensuite, j'ai expérimenté des adaptations concrètes

m'amenant à réaliser ce que l'on appelle « la différenciation pédagogique » en m'attachant, notamment, à l'inclusion sociale de mes élèves et en les considérant comme des élèves à part entière au sein de mes classes. Mais l'objectif était aussi pour moi de faire de cette différenciation une richesse pour l'ensemble des élèves de la classe.

Pour cela, je me suis appuyée sur des ouvrages théoriques, des conférences et reportages, ainsi que sur de nombreux sites disponibles en ligne qui concernent les TSA. Puis, j'ai renforcé mes recherches avec la mise en place, cette année, de ma pratique professionnelle adaptée à mes deux élèves avec TSA et aux élèves du dispositif ULIS sur lequel j'ai réalisé des interventions hebdomadaires pour de l'initiation à l'espagnol.

Partie I - Les généralités

I Généralités

Dans un premier temps, ignorant un grand nombre d'informations officielles concernant la scolarisation des enfants avec TSA j'ai choisi de m'y intéresser pour en comprendre l'évolution et les enjeux gouvernementaux actuels. J'ai aussi pris le temps de faire des recherches sur l'évolution des TSA, longtemps considérés comme des troubles psychiatriques. Enfin, je me suis intéressée à l'état de l'inclusion actuelle et à sa concrète mise en place.

I.1 Une évolution normative de la scolarisation

I.1.1 Une intégration difficile de l'élève au système scolaire

C'est dans un contexte historique évolutif de dispositions législatives en faveur des personnes en situation de handicap, que les enfants avec TSA peuvent, aujourd'hui, accéder aux mêmes savoirs que tout autre enfant en étant scolarisé en classe ordinaire.

Si nous remontons dans l'histoire de l'école en France, c'est en 1881-1882 que Jules Ferry rend l'école obligatoire, laïque et gratuite. En revanche, le manque de précisions ne permet pas à tous les enfants d'accéder à l'école. Alors que le 15 avril

1909, des classes de perfectionnement sont créées pour les enfants dits « arriérés », accompagné également de la création du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement des enfants Arriérés (CAEA), c'est en 1975 qu'un changement important intervient avec le vote de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées¹ qui octroie les mêmes droits aux personnes handicapées qu'aux autres citoyens. Elle dispose que :

« L'action poursuivie assure chaque fois que les aptitudes des personnes handicapées et de leur milieu familial le permettent, l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et le maintien dans un cadre ordinaire de travail »,

considérant ainsi l'intégration en milieu ordinaire des personnes porteuses de handicap comme une réelle priorité. L'orientation des élèves handicapés est ainsi confiée à l'Éducation Nationale et à la Santé, par le biais de la Commission Départementale de l'Éducation Spéciale (CDES).

Il convient de préciser qu'avant d'obtenir cette loi, des associations de parents d'enfants handicapés, qui cherchaient à lutter contre le manque de structures, se sont créées. En 1960 c'est l'Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés (UNAPEI) qui voit le jour, et en 1963 se crée l'Association au Service des Inadaptés ayant des Troubles de la Personnalité (ASITP), association qui deviendra en 1990 l'actuelle Fédération Française Sésame Autisme (FFSA). Ces associations cherchaient donc à modifier la loi française afin de conserver le droit à la participation à la citoyenneté des personnes handicapées. Et c'est donc le 30 juin 1975, que la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées a été votée et a disposé les mêmes droits aux personnes handicapées qu'aux autres citoyens, définissant clairement l'obligation éducative pour les enfants et adolescents handicapés.

Malgré cette nouvelle loi, l'évolution en France demeure lente et l'accueil des élèves avec handicap reste flou et complexe. En effet, les enfants avec autisme sont, la plupart du temps, accueillis non pas en milieu ordinaire mais dans des institutions d'accueil spécialisées. Une succession de circulaires vient spécifier les moyens mis en œuvre pour appliquer la loi de 1975 et formuler des conditions pour, finalement, en limiter l'application, redirigeant les enfants vers ces établissements spécialisés. C'est

¹ Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées.

davantage la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989², aussi appelée **Loi Jospin**, qui est intéressante puisqu'elle souligne la nécessité de favoriser l'intégration scolaire des jeunes handicapés.

Dans cette perspective d'intégration, l'une des premières étapes est l'ouverture de classes supplémentaires dans les établissements spécialisés appelés Instituts Médico-Éducatifs (IME) avec la mise à disposition de personnel par le Ministère de l'Éducation. Et de la même manière, les Services d'Éducation Spéciale et de Soins À Domicile (SESSAD) se développent afin d'établir des rapports entre l'institution scolaire et les institutions spécialisées fonctionnant hors de l'école. Les SESSAD sont un outil précieux de l'intégration scolaire, ils permettent de coordonner les interventions scolaires et les interventions médicalisées.

À cela s'ajoute la création et réorganisation des classes spéciales. En effet, les Classes pour L'Intégration Scolaire (CLIS) voient le jour en 1991 et les Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) apparaissent en 1995. L'objectif étant donc, plus que jamais, de favoriser la scolarisation des élèves porteurs de handicap en offrant des moyens de scolarité adaptés. Précisons que les CLIS deviendront Classes pour L'Inclusion Scolaire en 2009 et non plus pour l'intégration scolaire, et les UPI deviendront en 2020 ce que l'on connaît aujourd'hui sous le nom d'Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS).

En ce qui concerne l'autisme, la loi du 11 décembre 1996³ est importante car elle vient modifier la loi de 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales afin de préciser la prise en charge adaptée de l'autisme considéré, de fait, comme un handicap. Elle dispose que :

« Toute personne atteinte du handicap résultant du syndrome autistique et des troubles qui lui sont apparentés bénéficie, quel que soit son âge, d'une prise en charge pluridisciplinaire qui tient compte de ses besoins et difficultés spécifiques ».

² Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

³ Loi n°96-1076 du 11 décembre 1996 modifiant la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme.

I.1.2 Une adaptation du système scolaire à l'élève

La « **Loi pour tous** » est le début d'un changement important puisqu'elle généralise la scolarisation des enfants avec handicap tout en prenant en compte les quatre familles de handicap : moteur, sensoriel, cognitif et psychique. Un grand pas est alors fait quant à l'accueil des enfants avec TSA.

En effet, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits, des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées⁴, redéfinit le handicap et dispose que :

« Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus de tous les citoyens ainsi que le plein exercice de sa citoyenneté »,

permettant ainsi d'assurer la continuité du parcours de scolarisation pour chaque enfant et adolescent porteur de handicap en évaluant les besoins particuliers de chacun. Et bien que le terme n'apparaisse qu'en 2009 dans les textes de loi français, on sous-entend maintenant « l'inclusion scolaire » et non plus l'intégration, avec la mise en place d'accompagnements concrets selon les cinq critères suivants : un projet personnalisé de scolarisation, un déploiement des enseignant.e.s référent.e.s, un accompagnement de qualité (AVS), un effort de la formation des enseignant.e.s et la couverture de tout le territoire par des unités pédagogiques d'intégration. Enfin, les procédures d'orientation et d'attribution des aides sont dorénavant du ressort du Conseil Général et de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Alors que la loi de 1975 se centrait sur la personne handicapée, cette nouvelle loi admet l'environnement et la situation de handicap comme éléments à prendre en compte afin d'adapter l'école et la collectivité pour permettre l'accueil et la scolarisation des enfants non plus handicapés mais « en situation de handicap ». Et elle affirme deux principes, celui de l'accessibilité (accès pour tous) et celui de la compensation (mesures individuelles qui rétablissent l'égalité des droits et des chances). De fait, l'Éducation Nationale invite les enseignant.e.s à développer une pédagogie dite différenciée, qui

⁴ Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

permet une meilleure prise en compte des élèves en situation de handicap. Et c'est en projetant d'adapter l'école pour permettre l'accueil et la scolarisation que le terme d'inclusion est sous-entendu. L'élève ne s'adapte pas, c'est bien l'école qui s'adapte.

Outre cette loi, la circulaire interministérielle du 8 mars 2005⁵ relative à la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement (TED) et le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°15 du 14 avril 2005⁶ apparaissent comme les points de départ d'un renouveau politique en direction des personnes autistes. Il s'agit là de faire état des réponses à apporter en terme, notamment, de développement et diversification des prises en charge, individualisation des réponses, soutien des professionnels, aide aux familles, et développement de centres de ressources consacrés à l'autisme.

De plus, le décret du 30 décembre 2005⁷ relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap propose un cadre pour l'organisation de la scolarité, avec la mise en place d'un parcours personnalisé de scolarisation pour chacun de ces élèves, à temps complet ou à temps partiel selon ses capacités et ses besoins. Ce parcours personnalisé est défini dans le projet d'accueil individualisé (PAI) ou dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève, et des actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales, paramédicales, répondant aux besoins particuliers de l'élève, y sont intégrées. L'élève est rattaché à un établissement dit « de référence » dans lequel se déroule prioritairement son parcours scolaire, bien qu'il puisse fréquenter un autre établissement en fonction de son projet de scolarisation. Une Équipe de Suivi de la Scolarisation (ESS), coordonnée et animée par un.e enseignant.e référent.e, entoure chacun des élèves pour faciliter le suivi et la mise en œuvre des décisions prises par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH), mais aussi pour créer un lien direct avec les parents.

⁵ Circulaire interministérielle n°2005-124 du 8 mars 2005.

⁶ Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°15 du 14 avril 2005.

⁷ Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap.

Ensuite, en 2012, la HAS publie les recommandations de bonnes pratiques (RBP) en faveur de l'autisme⁸ mettant en relief les « dispositifs français d'inclusion scolaire » et présentant les quatre modalités de scolarisation : individuelle, en classe ordinaire ; collective, en CLIS ou ULIS et inclusion ; en unité d'enseignement dans des établissements médicalisés ou à domicile avec le CNED.

Puis, la loi du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République⁹, permet l'amélioration des conditions d'accès à l'enseignement des élèves en situation de handicap en introduisant pour la première fois le **principe d'école inclusive**. Elle précise que le service public de l'éducation « veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». Il s'agit dorénavant de former davantage les enseignant.e.s, d'établir une coopération entre l'Éducation Nationale, les établissements et les services médico-sociaux, de former les élèves aux outils numériques, véritables atouts pour l'inclusion scolaire, et de déployer des moyens humains importants. De fait, il semble que cette loi promeuve le principe de coéducation puisqu'elle met en relief l'importance de créer un véritable lien autour de l'élève.

I.1.3 Les stratégies gouvernementales

Les textes officiels français ont donc permis la scolarisation des élèves avec TSA. Mais ce qui est également à prendre en compte, ce sont les stratégies gouvernementales concernant l'autisme ou aujourd'hui les TSA.

Suite à la condamnation de la France par la cour Européenne pour le non-respect des droits des personnes autistes, le premier **plan autisme** est mis en place pour la période 2005-2007. On compte aujourd'hui une succession de quatre plans autisme depuis 2005. Ces plans sont financés par le gouvernement et présentent des mesures pour rattraper le retard de la France en matière d'accompagnement des personnes avec

⁸ Haute Autorité de Santé, *Recommandation de bonne pratique, Autisme et autres TED : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*, mars 2012.

⁹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

TSA. Dans ce premier plan autisme, les objectifs sont en priorité axés vers le diagnostic et la formation du personnel médical.

C'est dans le deuxième « plan autisme », pensé pour la période suivante, 2008-2013, que l'on retrouve un objectif de scolarisation projetant qu'elle soit plus adaptée à la capacité de l'enfant et qu'elle favorise l'école ordinaire avec accompagnement adapté. Il s'agit de la mesure n°18 « améliorer la scolarisation des enfants autistes ». Pour cette amélioration de « l'intégration scolaire », ce plan propose déjà une « formation des enseignants des classes ordinaires à l'accueil de ces élèves » mais aussi la diffusion d'un « guide d'information à destination de l'ensemble des personnels enseignants ».

Un troisième plan autisme prend le relais pour la période 2013-2017 avec un objectif beaucoup plus concret de scolarisation en milieu ordinaire et ce, même dans l'enseignement secondaire, des enfants avec TSA et une volonté plus forte de « former la communauté éducative » pour « adapter la scolarisation et les prises en charge aux besoins des élèves avec autisme ou autres TED ». En effet,

« L'objectif est d'adapter l'offre de formation continue des enseignants, en y incluant des modules de sensibilisation à l'autisme portant sur l'état des connaissances ainsi que sur les adaptations en matière de scolarisation des élèves autistes ou avec TED ».

Dans ce troisième plan, l'objectif est également de créer du lien entre les différentes personnes et structures accompagnant l'enfant avec TSA et pour cela, il s'agit de développer le nombre de places, en SESSAD notamment.

Enfin, en 2018, la stratégie nationale autisme au sein des troubles du neuro-développement est adoptée par le Gouvernement pour la période actuelle de 2018-2022, il s'agit du quatrième plan autisme. Parmi les divers objectifs de cette nouvelle stratégie, c'est l'engagement n°3 qui nous intéresse « rattraper le retard en matière de scolarisation ». Il s'agit d'accueillir de plus en plus d'enfants autistes en milieu scolaire et surtout de former des professeur.e.s-ressources qui pourront guider les enseignant.e.s accueillant ces élèves. L'objectif est de « garantir à chaque enfant un parcours scolaire fluide et adapté à ses besoins, de l'école élémentaire au lycée ».

I.2 Autisme et TSA

Après ces points historiques et législatifs concernant l'accueil des élèves porteurs de handicap (dont élèves avec TSA) en milieu scolaire, il est indispensable de répondre à la question suivante : **qu'est-ce que l'autisme ?**

I.2.1 Définition des TSA

L'autisme a été reconnu comme un **handicap** par la **loi Chossy**, il s'agit d'un trouble du développement d'origine neurologique qui fait partie des Troubles Envahissant du Développement (TED), qui désignent des troubles caractérisés par des difficultés dans le domaine des relations sociales, dans le domaine de la communication ainsi que dans le domaine des activités et des centres d'intérêts restreints et stéréotypés.

Il convient de préciser que les termes « autisme » ou « TED » ne sont plus employés aujourd'hui, on parle plutôt de Troubles du Spectre de l'Autisme ou Autistique (TSA) ; nous verrons et comprendrons cette évolution ultérieurement.

Les TSA sont souvent décelés très tôt, lors des trois premières années de vie de l'enfant bien qu'ils puissent passer inaperçus plus longtemps. On observe chez ces enfants certains retards ou certaines anomalies dans le développement. Bien souvent, ces retards ou anomalies sont visibles à l'école maternelle. Les caractéristiques sont larges et variées et évoluent, notamment, avec l'âge. C'est pourquoi, aujourd'hui on ne parle plus d'autisme mais bien de Trouble du Spectre de l'Autisme ou Autistique. En effet, le diagnostic des personnes présentant des TSA a évolué dans le temps et présente aujourd'hui un spectre de l'autisme très large. On ne parle plus non plus des catégories anciennement fixées (syndrome de Rett, syndrome Asperger, trouble désintégré de l'enfance, etc.) tant les troubles du spectre autistique sont variés, mais bien d'un spectre large qui permet un accompagnement personnalisé de chaque individu diagnostiqué comme présentant des troubles appartenant à ce spectre.

Quant aux capacités intellectuelles, là encore, le spectre est large. Certains enfants peuvent présenter une déficience intellectuelle mais d'autres peuvent aussi être qualifiés de « haut niveau ». C'est pourquoi, cette nouvelle dénomination élimine

également l'emploi des termes « typique » ou « atypique ». On spécifie alors les TSA par les termes suivants : avec ou sans déficit intellectuel associé, avec ou sans altération du langage associée, etc.

Concernant l'origine des troubles du spectre autistique, celle-ci reste encore floue et multifactorielle bien qu'il soit désormais bien clair qu'il y a une forte composante génétique.

1.2.2 L'évolution de la compréhension de l'autisme

Il me semble important de faire un point sur l'évolution de la compréhension de l'autisme dans l'histoire puisque l'autisme a longtemps été considéré comme une maladie mentale avant d'être considéré comme un handicap. Dans les débuts de la recherche, on parlait de schizophrénie infantile, depuis 2013, on parle de **Troubles du Spectre Autistique**. Comment en sommes-nous donc arrivés à cette évolution ?

L'autisme est apparu dans le champ de la psychiatrie au début du XX^e siècle avec le psychiatre suisse Eugen Bleuler¹⁰. Après avoir proposé le terme « schizophrénie » - « *schizein* » (couper) et « *phrenos* » (personnalité) - en 1911 pour parler de « démence précoce ou précocissime », il crée une deuxième notion qui est « *l'Autismus* » que l'on traduit par « autisme » - « autos » (soi-même) - pour parler d'un symptôme de la schizophrénie : la froideur affective et le repli sur soi.

Cependant, en 1943, Léo Kanner, pédopsychiatre autrichien, publie l'article « *Autistic disturbance of affective contact* » (« les perturbations autistiques des contacts affectifs ») après avoir observé onze enfants pendant plusieurs années, qui donne un sens radicalement différent au terme « autisme » puisqu'il lui attribue le sens d'un trouble primaire, d'une maladie spécifique, « l'autisme infantile précoce » et non plus celui d'une symptomatologie secondaire en lien avec la schizophrénie infantile.

L'autisme de Kanner est décrit comme un simple trouble affectif de la communication et de la relation et non pas d'une atteinte intellectuelle mais plutôt d'une

¹⁰ BLEULER, E. *Dementia Praecox ou Groupe des schizophrénies*. Epel. Paris, 1993.

psychopathologie empêchant les capacités de s'exprimer. À la même période, Hans Asperger travaille aussi sur l'autisme et publie en 1944 son article « *Autistic psychopathy in childhood* »¹¹ (« Les psychopathies autistiques dans l'enfance ») dans lequel il présente l'intelligence des enfants qu'il décrit comme caractérisée par des pics de compétences dans des domaines spécifiques, ce qu'il nomme déjà « *special interests* » (« intérêts spécifiques »), et dans lequel il met en avant les points qu'il considère comme positifs de l'autisme : intelligence, manière de résoudre certains problèmes, intérêts spécifiques, goût pour l'art, goût pour la philosophie, etc., et les difficultés concernant les aspects sociaux.

C'est dans les années 80 que le concept de « trouble global du développement » apparaît, premier signe d'une qualification de l'autisme comme handicap. C'est dans un contexte d'émergence du comportementalisme et du cognitivisme ainsi que d'un retour vers la neurologie via les neurosciences que la perception des maladies mentales évolue et que les années 80 s'inscrivent dans une période de recherche biomédicale intense. Et cette situation ne cesse de continuer comme le confirme l'avis « sur la situation en France des personnes, enfants et adultes, atteintes d'autisme »¹², du Comité Consultatif National d'Éthique pour les Sciences de la Vie et de la Santé (CCNE), émis en France en 2007. Et suite à la publication de cet avis, les chercheurs explorent les déterminants d'un autisme vu comme un dysfonctionnement de nature cérébrale. Et l'accompagnement prend un autre tournant puisqu'il considère l'autisme avec pluridisciplinarité : médecine, psychologie clinique et éducation spécialisée.

C'est en 2013, dans la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique (DSM-5)¹³ de l'Association américaine de psychiatrie, que l'on envisage l'autisme d'une autre manière, en élargissant le spectre et en admettant la nouvelle appellation « Trouble du Spectre de l'Autisme ou Autistique » (TSA).

¹¹ ASPERGER, Hans. *Autistic Psychopathy in Childhood*. Ut. Frith, Cambridge, 1991.

¹² CCNE. *Sur la situation en France des personnes, enfants et adultes, atteintes d'autisme*. France, 2007.

¹³ American Psychiatric Association (APA). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)*. Elsevier Masson, 2015.

I.2.3 Les particularités de l'autisme

Il est maintenant intéressant de comprendre comment se manifestent les TSA et quelles sont les **particularités** de ces troubles du neuro-développement. Attention, il convient de rappeler que le spectre est aussi large qu'il n'y a de personnes avec TSA, chaque personne est différente, il n'y a pas de profil d'anomalie, de comportement ou de niveau de capacité qui soit unique. Les TSA peuvent se manifester de façon très différente d'une personne à l'autre.

Cependant, les comportements spécifiques à l'autisme sont explicités par le DSM-5 qui parle de « dyade autistique » les regroupant selon deux grands domaines : les déficits de la communication et des interactions sociales et le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts. Dans le premier, on retrouve les difficultés dans la réciprocité sociale ou émotionnelle, utilisée lors des interactions sociales, la difficulté liée aux comportements non verbaux et la difficulté du développement, du maintien et de la compréhension des relations. Dans le second domaine, on retrouve les mouvements répétitifs et stéréotypés, l'intolérance aux changements avec le besoin absolu de routine et rituels, les intérêts restreints ou fixes, anormaux dans leur intensité ou leur but et l'hyper-sensibilité aux stimuli sensoriels : vue, ouïe, odorat, toucher, goût, systèmes vestibulaire et proprioceptif. En effet, le trouble du fonctionnement neurosensoriel, ou aussi appelé « hyper-sensibilité sensorielle », est l'une des caractéristiques presque systématiquement présente chez la personne présentant des TSA.

Ces caractéristiques engendrent donc des comportements que l'on peut souvent remarquer chez les enfants et même adultes avec TSA. Ces personnes présentent, dans la majorité des cas, une altération des compétences sociales avec une indifférence aux autres, des difficultés à partager ses plaisirs, ses centres d'intérêts ou encore ses réussites avec d'autres personnes et à cela s'ajoutent des difficultés à comprendre les codes sociaux. En effet, on perçoit un manque de réciprocité verbale et émotionnelle, des difficultés à décoder l'expression de l'interlocuteur et cela se traduit par un isolement, l'enfant ne joue pas avec ses camarades et agit parfois de manière inadaptée envers autrui. On remarque aussi souvent des altérations des comportements non

verbaux : un manque de contact oculaire, des mimiques faciales, des postures corporelles particulières ou encore des gestes « bizarres », mais aussi des troubles du langage et de la communication : écholalies, parler de façon incessante sur un sujet particulier dû à des intérêts restreints et stéréotypés, vocabulaire limité ou encore bruitages. On note aussi des troubles du comportement : l'enfant fait tourner des objets, cherche à s'observer, réagi anormalement à l'imprévu et au changement et a aussi des difficultés à gérer ses émotions. L'enfant avec TSA a également des difficultés d'imagination et de conceptualisation. C'est-à-dire qu'il a du mal à faire du lien entre les éléments et à comprendre l'implicite.

I.3 Inclusion scolaire

L'intérêt premier pour un élève avec TSA sera donc la **socialisation**, afin de suivre une scolarité la plus ordinaire possible et ce, en développant des compétences sociales et des codes sociaux adaptés. L'objectif de l'enseignant.e est de faire de la classe un lieu de vie adapté à tous, chaque élève s'adapte aux besoins de ses camarades pour trouver des solutions collectives. Et, accueillir des élèves à besoins éducatifs particuliers oblige forcément à l'acceptation de la modification de ses pratiques, aux questionnements de ses pratiques : il faut être capable d'organiser, de prévoir et d'anticiper. Mais surtout, il faut accepter que tout ne fonctionne pas et surtout que tout ne fonctionne pas du premier coup. Et, c'est ce que l'on appelle **l'inclusion**.

I.3.1 Quelle inclusion ?

Le terme **d'inclusion scolaire** est souvent perçu comme le prolongement de l'intégration scolaire puisque défini par les textes comme le placement de tout élève dans une classe ordinaire qui correspond à son âge et qui appartient à l'école de son quartier. Mais cette inclusion scolaire exige des adaptations et les soutiens nécessaires à l'élève mais également aux enseignant.e.s pour assurer l'inclusion à la vie sociale et éducative de la classe et de l'établissement.

L'UNESCO propose la définition suivante en 2006 :

« L'inclusion scolaire est un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. »¹⁴

De ce fait, l'inclusion se différencie alors de l'intégration scolaire, puisqu'il s'agit de procéder à l'inclusion de chaque élève, quels que soient ses besoins ou capacités intellectuelles, dans la classe ordinaire, et de répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves pour supprimer ainsi toute forme de rejet. Serge Thomazet¹⁵ écrit :

« L'école ordinaire, pour devenir inclusive, doit s'organiser pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous élèves alors que l'intégration, appelée *mainstream* aux USA (litt. : dans le courant principal) suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire ».

De surcroît, il ne s'agit plus simplement d'inclure l'élève pédagogiquement mais également de l'inclure sur le plan social. De la même manière que l'inclusion scolaire ne s'adresse pas seulement aux élèves avec handicap ou en difficulté, mais bien à l'ensemble des élèves, qui bénéficient des ressources mises à disposition de la classe ordinaire. Enfin, l'école inclusive nécessite une pédagogie de l'inclusion qui implique que l'enseignant.e soit capable d'utiliser des pratiques pédagogiques adaptées aux caractères spécifiques de chaque élève. Il est donc essentiel de former les enseignant.e.s à l'accueil d'élèves à besoins particuliers.

Suite à la loi de la Refondation de l'École de 2013¹⁶, adoptée par le système éducatif français et vue précédemment, l'école inclusive permet de prendre conscience de l'hétérogénéité des élèves et des adaptations indispensables auxquelles les

¹⁴ UNESCO. *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. Paris, 2006.

¹⁵ THOMAZET, Serge. *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*. Dans *Le français aujourd'hui* n°152. Armand Colin, 01/2006.

¹⁶ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

professeur.e.s doivent avoir recours pour offrir le même accès aux savoirs à l'ensemble des élèves. Il s'agit, par ces termes, de prendre en compte **la singularité** et les besoins éducatifs particuliers de chacun des élèves afin de différencier les apports pédagogiques pour l'apprentissage. Et c'est tout naturellement qu'apparaît ici le terme de « différenciation pédagogique », qui invite les enseignant.e.s à réfléchir aux différents moyens de transmettre un savoir et aux différentes méthodes d'apprentissage qui permettent à chaque élève d'apprendre grâce à un chemin individualisé. Charles Gardou¹⁷, professeur des universités spécialisé sur le handicap, dit :

« Chaque cas étant unique, pas de prêt-à-porter, mais du sur-mesure, modelé par ajustements successifs. Un projet d'inclusion scolaire correspond à un parcours personnalisé, évolutif, protéiforme, dans le milieu le moins restrictif possible ».

Concrètement, un enfant avec TSA peut être inclus à temps complet en classe ordinaire ou posséder un emploi du temps aménagé alternant inclusion en classe ordinaire et temps scolaire sur le dispositif ULIS. L'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire permet d'inclure les élèves à besoins particuliers qui ne peuvent pas être inclus en classe ordinaire à temps complet dans un établissement scolaire. L'adolescent est alors considéré dans son ensemble comme un individu de la société ayant ses particularités : ses forces, ses faiblesses, ses incapacités. Mais, le handicap ne lui permettant pas de tout faire comme les autres élèves sans pour autant lui interdire une scolarité, le dispositif ULIS va permettre d'établir des aménagements. Il s'agit donc, grâce à ce dispositif, d'adapter la scolarité aux besoins de l'enfant, et donc **d'adapter l'environnement**, pour lui permettre de suivre le cursus éducatif français, mais aussi d'aménager et de paramétrer l'accueil au sein de l'établissement.

L'inclusion en classe ordinaire est favorisée, cela permet aux élèves avec TSA de suivre des cours en classe de référence comme tout autre collégien et cela fluidifie le parcours scolaire pour faciliter, ensuite, l'insertion professionnelle. Chaque élève avec TSA a donc la possibilité de progresser en partant de ses possibilités, avec des contenus individualisés pour acquérir plus d'autonomie tout en ayant l'opportunité de se socialiser.

¹⁷ GARDOU, Charles. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Érès, Toulouse, 2012.

I.3.2 L'accompagnement

Mais l'inclusion requiert une mise en place précise. En effet, assurer l'accueil des élèves en situation de handicap à l'école ordinaire implique une prise en charge et d'établir, la plupart du temps, **un accompagnement individualisé**. Et, cet accompagnement débute avec les premiers Auxiliaires d'Intégration Scolaire (AIS) qui accompagnent les élèves handicapés moteur. Cela semble correspondre à l'image que l'on se fait de l'intégration scolaire. Ensuite, ce sont les associations de parents qui obtiennent la création du poste d'Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS). En 2003, ces emplois sont alors pris en charge par l'Éducation Nationale : formation, recrutement et financement. Aussi dénommés « assistants d'éducation », une partie d'entre eux a pour mission d'accompagner des élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire.

Les missions des AVS sont détaillées dans la circulaire du 11 juin 2003¹⁸. Ils doivent, principalement, en concertation avec l'enseignant.e, expliquer à nouveau certaines consignes, aider pour l'installation du matériel, aider dans certaines tâches scolaires, adapter les supports de travail, aider à la prise de notes, faciliter la compréhension de l'enfant ainsi que sa communication, tout en permettant à l'enfant de développer son autonomie. Mais les missions des AVS ne se limitent pas à l'accompagnement en classe, il s'agit également d'accompagner l'enfant dans la vie quotidienne et dans sa vie sociale en favorisant un environnement de confiance et en repérant les difficultés relationnelles éventuelles de l'élève ; et aussi il s'agit d'établir un lien avec l'enseignant.e. L'AVS est un soutien pour l'enfant, il valorise son travail et encourage la prise de parole.

En 2014 les AVS deviennent des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH) et en 2016, un nouveau diplôme est créé : le diplôme d'état d'accompagnement éducatif social (DEAES) option inclusion, pour devenir AESH. L'AESH peut s'occuper d'un ou plusieurs élèves au sein d'une même classe d'inclusion.

¹⁸ Circulaire interministérielle n°2003-093 du 19 juin 2003.

I.4 La formation des enseignants

Que l'élève soit accompagné d'un.e AESH ou non, pour être en mesure d'accompagner des élèves avec TSA dans leur apprentissage, l'enseignant.e doit être formé.e aux TSA. En effet, la diversité des profils d'élèves en classe ordinaire amène à faire évoluer les gestes professionnels des enseignant.e.s par un dispositif d'appui de formation continue. Et aujourd'hui, la formation des enseignant.e.s est plus que jamais d'actualité dans les textes officiels et notamment dans le plan autisme actuel pour la formation concernant les TSA.

De fait, il est aujourd'hui possible de se former en ligne notamment avec la plateforme « Cap École inclusive » qui est mise en service par le gouvernement afin de multiplier les ressources pour les enseignants et les AESH. J'ai aussi fait la découverte d'un jeu, disponible en application mobile, nommé « *Tsara* » conçu par le CREA I d'Aquitaine. En suivant le personnage d'Adam, Tsara permet de nous faire acquérir les bons gestes pour accompagner une personne avec TSA. De manière ludique, il est alors possible de s'informer sur les TSA et ses spécificités et les comportements à adopter.

Enfin, le plan autisme en vigueur aujourd'hui soumet la création de postes **d'enseignant.e.s ressources TSA** auxquels tous les professeur.e.s peuvent se référer pour obtenir des conseils, pour être accompagné, pour être formé ou encore pour obtenir des ressources. Cependant, on constate **encore une formation insuffisante** concernant les TSA et donc des difficultés de la part des enseignant.e.s pour proposer des outils, contenus ou activités, adaptés.

Pour résumer cette première partie, on remarque une évolution considérable concernant la prise en compte des TSA dans la loi française mais aussi concernant l'inclusion scolaire des élèves avec TSA. Cependant, il reste encore du chemin à parcourir avant que la totalité des enfants avec TSA puissent être scolarisée et que les enseignant.e.s soient formé.e.s à leurs troubles et soient en mesure d'adapter leur pédagogie pour leur permettre d'apprendre comme tout autre élève et de progresser.

Partie II - Expérimentations

II Expérimentations

Les intérêts, le niveau de compréhension, le traitement moteur, sensoriel et cognitif des informations propres à chacun des élèves nécessitent des adaptations pour que tous atteignent les objectifs visés. En ce sens, j'ai pu m'informer cette année et mettre en place des adaptations pour tenter d'offrir à chacun de mes élèves avec TSA la possibilité de réussir.

II.1 Mon cas pratique

J'ai pu me demander quelle était l'efficacité de l'école inclusive et comment il fallait s'adapter en tant que professeur.e dans le cas de la présence d'un élève ayant des TSA tant au niveau de son apprentissage des compétences attendues par le système éducatif français qu'au niveau de la vie sociale de l'élève.

Pour cela, je m'appuierai sur l'exemple de deux élèves présentant des TSA assistant à mes cours d'espagnol LV2. L'un est en classe de cinquième, dans une classe de 19 élèves et l'autre est en classe de troisième, dans une classe de 25 élèves. L'analyse sera d'autant plus intéressante que A., en classe de troisième fait partie du dispositif ULIS présent dans le collège dans lequel j'enseigne cette année et est accompagné systématiquement d'une AESH lorsqu'il est en inclusion en classe ordinaire. Alors que, L., en cinquième, n'a aucun suivi et n'est jamais accompagné.

J'ai complété ce travail par une intervention hebdomadaire sur le dispositif ULIS où j'ai enseigné ce que l'on pourrait qualifier « d'initiation à l'espagnol ».

II.1.1 Exemple 1

Pour détailler plus précisément les deux cas évoqués ci-dessus, A. a été diagnostiqué ayant des TSA pendant la période de cycle 1, à l'école maternelle. Ce diagnostic précoce a permis une prise en charge rapide et l'évolution de A. en confirme l'efficacité. En effet, A. a longtemps été un enfant difficile, qui était dans l'incapacité de gérer ses émotions qu'il traduisait par d'importantes crises. Mais, le travail réalisé avec son équipe de soin et l'équipe éducative, l'a amené à être capable de gérer ses émotions, à devenir autonome et à être un enfant tout à fait capable de suivre une scolarité, la plupart du temps en classe ordinaire, en gérant tous les facteurs extérieurs qui pouvaient, avant, le déstabiliser. A. est entouré par une équipe de soin très impliquée dans sa scolarisation et l'organisation de son emploi du temps est pensée avec soin en prenant en compte tous les facteurs le concernant. J'ai eu l'occasion d'assister à une réunion au SESSAD dans lequel il est suivi et cela m'a permis de constater tout le travail effectué avec A. et l'importance du lien dont je parlais dans la première partie de ce mémoire entre l'établissement scolaire et le suivi médicalisé externe.

De plus, A. a la chance d'être intégré en ULIS avec une coordinatrice qu'il connaît depuis l'école élémentaire et d'être accompagné par la même AESH depuis la sixième. Ceci est très important car A. est sensible à l'enseignant qui lui fait face ; en réalité, il s'agit là de la traduction d'un besoin de repère et de confiance.

En plus d'une équipe très active l'entourant, A. a des parents très impliqués dans son développement et très investis dans sa scolarité. Ce qui facilite, sans nul doute, le travail de l'enseignant, l'aidant à comprendre au mieux A.

Enfin, A. a l'une de ses grand-mères qui est espagnole ce qui le rend particulièrement sensible à l'apprentissage de la langue espagnole. C'est un élève très volontaire, qui a lui-même demandé à suivre les cours d'espagnol. De fait, A. est très actif et impliqué dans mes cours et cela favorise considérablement son apprentissage de la langue.

II.1.2 Exemple 2

Concernant L., c'est un élève de cinquième avec des capacités intellectuelles importantes. Des troubles du spectre autistique ont été décelés durant l'école primaire mais aucun suivi n'a été mis en place, les parents étant encore aujourd'hui dans la non-acceptation du diagnostic. Jusqu'ici cela n'a pas semblé poser problème dans ses apprentissages mais davantage au niveau relationnel envers ses camarades. Or, il semblerait que plus L. grandit plus ses troubles s'accroissent et plus il rencontre des difficultés dans le milieu scolaire ordinaire. L'apprentissage de la langue espagnole, qu'il débute cette année, lui a beaucoup plu dans un premier temps. En revanche, il s'est rapidement confronté à des difficultés de compréhension et a très vite traduit cela par des comportements inappropriés parfois difficiles à gérer.

L. n'étant pas accompagné à la différence de A. l'enjeu pour moi s'est avéré d'autant plus compliqué. J'ai alors dû repenser mes pratiques, encore novices, dans leur intégralité et étant seule face à l'ensemble de la classe et observant une volonté d'entraide entre les élèves, j'ai alors pris le parti de réfléchir à la coopération entre élèves et aux moyens qui pouvaient être mis en place pour favoriser l'ensemble de la classe.

Le premier objectif pour L. était qu'il arrive à gérer ses émotions et qu'il acquière les codes du comportement en classe. Pour cela, c'était à moi de mettre en place des outils pour lui en donner les moyens. Ensuite, le deuxième objectif, après cette mise en place était de lui donner l'aide nécessaire à la compréhension des consignes et des tâches données pour qu'il devienne le plus autonome possible, sans que j'aie l'obligation d'être en permanence auprès de lui.

II.2 Modèles et méthodes inspirants

Pour adapter ma pédagogie, j'ai fait des recherches sur les méthodes ou modèles déjà pensés et mis en place pour les enfants avec TSA afin de les aider dans leur développement, notamment en milieu scolaire. Il faut savoir que certains pays,

notamment le Canada, sont aujourd'hui très avancés en ce qui concerne les méthodes d'inclusion d'élèves avec TSA.

II.2.1 La méthode TEACCH

La méthode **TEACCH** (traitement par l'éducation des enfants présentant de l'autisme ou un handicap de communication), aussi appelée « éducation structurée », permet d'offrir la possibilité aux élèves ayant des TSA d'apprendre dans **un cadre d'éducation structuré**. Et elle m'a inspirée pour mettre en place un environnement structuré et serein dans mes classes.

Cette méthode cognitive est développée en 1966 aux États-Unis par le psychologue Eric Schopler et elle s'applique spécifiquement aux personnes avec TSA. Il s'agit d'amener l'élève à développer son autonomie à travers la structuration et la compréhension. Après une évaluation individualisée et une identification des compétences, il s'agit de structurer l'environnement pour faciliter les apprentissages. C'est-à-dire, qu'il s'agit de donner à l'élève les repères visuels et temporels qui lui permettront de développer son autonomie dans l'apprentissage afin de progresser. Et à travers ces éléments, il s'agit de donner à l'enfant des stratégies de communication qui lui permettront une meilleure compréhension de l'environnement.

II.2.2 La méthode PECS

Je me suis également intéressée à la méthode **PECS** (en anglais, *The Picture Exchange Communication System*) qui propose une adaptation des moyens de communication. Elle est développée aux USA en 1985 par le Dr. Andy Bondy et l'orthophoniste Lori Frost. Comme son nom l'indique, la méthode consiste à communiquer par **un système d'échange d'images**. Ce programme s'adresse surtout aux personnes ayant un langage limité voire même parfois inexistant et elle se base sur le livre de B. F. Skinner, « *Verbal Behavior* » (le Comportement Verbal). À la

différence de la méthode précédente qui s'adresse spécifiquement aux personnes avec TSA celle-ci s'adresse à plusieurs troubles du développement.

La méthode se divise en six phases au long desquelles l'élève apprendra à échanger des images contre un objet, à communiquer à l'aide des images, à faire des choix de préférence toujours en s'aidant de ces images, à construire des phrases ou encore à répondre à des questions. Cette méthode offre un réel moyen de s'exprimer à l'élève en proposant une « communication fonctionnelle ».

II.2.3 La méthode ABA

La méthode **ABA** (Analyse appliquée du comportement) se base, comme son nom l'indique, sur la prise en compte du comportement de l'enfant. L'objectif est de permettre à l'enfant de faire des progrès au niveau de la communication mais aussi de l'autonomie. Elle repose donc sur les sciences du comportement et cherche à s'appuyer sur les centres d'intérêts ainsi que la motivation de l'enfant.

La méthode propose de travailler sur **les comportements adaptés** à une situation donnée et a contrario amène à réduire les comportements inappropriés. Pour cela, elle met en place un système de « **renforcement positif** », une sorte de récompense pour féliciter l'enfant lors d'une réussite.

Il s'agit d'un programme d'une durée limitée mais que l'enfant suit durant trente à quarante heures par semaine. Cependant, bien que ce soit un programme externe au milieu scolaire, il pourrait être intéressant de mettre en place, en cours d'espagnol, un système de récompense qui peut être stimulant et encourageant pour l'élève. En revanche, je n'ai pas eu l'occasion d'établir ce système de renforcement positif avec mes élèves avec TSA.

II.2.4 L'autorégulation

Je me suis davantage intéressée à cette nouvelle façon d'enseigner. En effet, dans la perspective d'une école et d'une société inclusive, l'école de l'autorégulation s'installe doucement en France, s'inspirant du modèle Canadien. Il s'agit de s'appuyer sur les recherches en neurosciences, sur les connaissances du neuro-développement, sur les connaissances en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation, pour respecter le développement de chaque enfant pour qu'il trouve du plaisir dans ses apprentissages. Cette méthode est pensée pour l'inclusion des enfants avec troubles d'apprentissage et surtout avec TSA, mais il s'avère qu'elle soit tout aussi bénéfique pour l'ensemble des élèves et pour l'équipe éducative. Et c'est en cela que je la trouve très intéressante, elle invite à réellement remettre en question tout le système éducatif selon lequel le professeur fait face à ses élèves et transmet le savoir.

L'objectif avec cette méthode est de **maîtriser sa pensée, son comportement et ses émotions** pour réussir à vivre pleinement des expériences d'apprentissage. L'élève agit de manière pleinement consciente et les moyens nécessaires pour évaluer cognitivement une situation d'apprentissage lui sont donnés. Il s'agit de mettre en mouvement la plasticité cérébrale pour que l'enfant soit conscient de la prise de risque et d'initiative, soit capable de résoudre un problème, sache planifier, faire preuve de créativité. On emploie le terme d'auto-détermination pour définir le fait de décider par soi-même et celui de métacognition pour qualifier le fait de prendre soi-même conscience de ses apprentissages, de ses réussites et de ses erreurs.

Les moyens sont donnés à l'ensemble des élèves, et non pas seulement aux élèves avec TSA, sur des temps qui y sont consacrés. Cela évite donc d'avoir recours à une aide individualisée, qui selon cette méthode créerait plutôt « une dépendance ».

Cette méthode fonctionne donc avec l'ensemble de la classe, tous les élèves sont en possession de ces moyens, en connaissent le fonctionnement et les utilisent ensuite en classe.

Cependant, cette nouvelle méthode n'est, à l'heure actuelle, que très peu développée en France car elle ne peut fonctionner sans que l'ensemble de la communauté éducative y soit formé. En effet, on l'appelle « l'école de

l'autorégulation » ce qui signifie que cette méthode doit être mise en place dans tout l'établissement scolaire et doit être préparée. La communauté éducative doit y être formée et des temps doivent être dédiés à la préparation des élèves à l'application de cette méthode en salle de classe.

II.2.5 La classe inversée

La classe inversée est un nouveau modèle de « faire la classe » de plus en plus pratiqué. L'objectif serait d'optimiser le temps de classe, en l'utilisant d'une manière nouvelle, en favorisant **l'interaction**. Les nouvelles technologies jouent un rôle important dans le principe de classe inversée puisqu'il s'agit d'aborder, à la maison, les connaissances scolaires via, la plupart du temps, des ressources en ligne telles que des capsules vidéo, des cartes mentales, des fiches outils, des sites internet, etc. Et de fait, le travail de tâches cognitives simples, de recherche et de découverte, qui se fait à la maison, permet de consacrer le temps de classe à la mise en application des connaissances apprises à la maison. Il y a une réelle mise en valeur du travail en donnant du sens au contenu scolaire et, l'élève est, dans cette application de la perspective actionnelle, totalement acteur de ses apprentissages et responsable. L'enseignant devient alors un « guide » pour l'enfant. On passe donc d'un modèle centré sur l'enseignant à un modèle centré sur l'élève, donnant ainsi la possibilité de répondre aux besoins de chacun. Et cela rejoint l'idée de l'école de l'autorégulation : donner à l'élève **les moyens d'apprendre par lui-même**.

Cette mise en place pédagogique peut correspondre à un élève avec TSA puisqu'elle lui permet d'avancer à son rythme chez lui en développant son autonomie et en classe, cela permet à l'enseignant de passer plus de temps avec chaque élève sur les tâches complexes. En effet, cela a pour objectif de mieux accompagner tous les élèves de manière individuelle en créant des documents uniques et accessibles à chacun, en offrant aux élèves des révisions différenciées pour travailler à leur rythme, en utilisant des cartes mentales, des contenus audio et vidéo. Aussi, si l'élève se retrouve en difficulté, cette méthode va lui donner la possibilité de surmonter en classe les difficultés rencontrées à la maison.

II.3 Propositions d'expérimentations

En m'informant sur les différentes méthodes d'adaptation et en observant, dans un premier temps les besoins de L. et A. j'ai mis en place des adaptations afin de les inclure, au mieux, en cours d'espagnol. Je propose dans cette partie des adaptations qui peuvent être bénéfiques dans l'apprentissage de la langue espagnole d'un élève avec TSA. Il faut cependant garder à l'esprit que chaque élève est différent et a ses propres particularités, et il est de fait important **d'adapter à la particularité de chacun**.

II.3.1 L'environnement en classe

L'un des points les plus importants à prendre en compte chez un élève avec TSA, c'est sa particularité sensorielle. Et cela passe donc par l'ambiance de la classe, son organisation et sa gestion, il est donc primordial d'établir, avant toute autre chose, un climat de classe favorable à son apprentissage.

II.3.1.1 Climat de classe et stimuli sensoriels

L'environnement dans lequel évolue l'enfant avec TSA joue un rôle essentiel pour sa progression et ses apprentissages. En effet, cela favorise un **sentiment de sécurité** et influe également sur son attitude au sein du « groupe-classe ». La confiance permet à l'enfant de développer des comportements adaptés à la vie en société alors que l'insécurité aura tendance à le faire réagir de manière inadaptée voire irrespectueuse. Dans ce cas, si l'enfant ne se sent pas serein, il traduira cela par de la colère et un repli sur lui-même qui stoppera totalement sa progression. Il s'agit donc d'instaurer un climat de classe favorable à la concentration, à l'écoute et à l'apprentissage.

Cela passe par un travail avec l'ensemble du « groupe-classe », en les sensibilisant à la différence et en veillant surtout au respect du calme et du silence. Et afin de les sensibiliser à la différence, j'ai fait le choix de proposer une séquence sur les discriminations à mes élèves de troisième et à la fin de la séquence, ils ont réalisé des affiches pour une campagne de sensibilisation afin que le sujet dépasse « l'espace-classe ».

Ensuite, il est important de faire attention à **l'agencement de l'espace** de la classe, je rappelle qu'il est important d'avoir un environnement structuré afin d'apaiser l'élève avec TSA. En effet, ayant besoin de repères il lui sera favorable de toujours être assis à la même place et souvent proche du tableau et de l'enseignant pour éviter que les stimuli extérieurs ne l'empêchent de suivre le cours. Puis, pour amener l'élève avec TSA à entrer en relation avec les autres élèves, il est aussi intéressant de proposer des activités qui font appel à la coopération, c'est-à-dire, d'organiser des travaux de groupe régulièrement. Cela permet de créer un climat sécurisant et l'invite à considérer ses pairs comme des partenaires ou co-constructeurs d'apprentissage et non pas comme des obstacles ou ennemis. Pour rendre le travail de groupe plus serein pour l'élève avec TSA, j'ai essayé de toujours installer la salle selon la même disposition afin que A. ou L. puissent y trouver des repères et y participer avec moins d'appréhension.

Il est souvent difficile voire parfois impossible d'aménager l'espace comme je le souhaite. Et changer de salle à chaque cours d'espagnol ne simplifie pas la tâche pour mes élèves avec TSA. J'ai donc dû réfléchir et adapter, par exemple, la place de chaque élève dans la salle de classe, en éloignant l'élève avec TSA de la fenêtre pour éviter les stimulations visuelles et auditives, ou encore en réfléchissant sa place en fonction de la présence de stimuli visuels nocifs (trop d'affiches dans certaines salles). J'ai aussi organisé des « binômes » qui s'installent toujours à côté pour remédier au changement systématique de salle. Il est aussi bénéfique de penser à l'isoler lors d'évaluations en utilisant un paravent ou, si possible, en lui permettant d'aller dans une autre salle lorsqu'il est accompagné de son AESH.

Comme vu précédemment, l'élève avec TSA présente souvent ce que l'on appelle **une hyper-sensibilité aux stimuli sensoriels externes**. Il s'agit, de fait, d'adapter l'environnement à ses particularités sensorielles en évitant les affichages superflus ou encore la luminosité pour ne pas perturber la vision. Il faut aussi être vigilant aux odeurs, notamment de la cantine, en fermant ou ouvrant les fenêtres pour éviter les stimuli de l'odorat qui peuvent être source de perturbation. Il faut veiller à limiter les stimuli sonores, en faisant attention aux bruits : extérieurs, intérieurs, bruits de chaises, bruits de néons, et surtout bavardages et agitation au sein de la classe. Pour veiller à conserver en classe une ambiance calme et assez silencieuse j'ai notamment pensé à mettre en place ce que j'appelle « escala de ruido » (annexe 1, page 55). En

effet, A. arrive aujourd'hui à plutôt très bien gérer le bruit qui l'entoure, mais j'ai rapidement remarqué que c'était plus compliqué pour L., un peu d'agitation en classe suffit à le perturber pour l'intégralité de la séance. Cette échelle, comme un thermomètre, est donc affichée au tableau avec une oreille aimantée et l'oreille se déplace en fonction du bruit qu'il y a dans la classe. Cela a permis de fortement réguler les bavardages et agitations.

Et il faut aussi faire attention au domaine du toucher, en proposant par exemple un objet à prendre en main pour aider l'élève à se concentrer. En effet, l'enfant avec TSA peut réagir aux stimuli du domaine sensoriel du toucher et avoir tendance à toucher ce qui l'entoure, se cogner contre le mur ou contre ses camarades ou encore s'automutiler. Et c'était notamment le cas de L. Il est alors intéressant d'y remédier en lui fournissant des objets de différentes qualités tactiles tels qu'une balle en mousse, un morceau de tissus en velours, en soie, etc. Et j'ai remarqué que ces objets favorisaient aussi grandement la concentration de l'élève.

L'objectif est donc d'instaurer **un environnement neutre** pour éviter toute forme de distraction. Et au-delà des bénéfices que cela produit sur un élève avec TSA, cela s'avère bénéfique aussi pour les autres élèves en permettant d'optimiser la concentration notamment.

II.3.1.2 La ritualisation

L'enfant avec TSA a des difficultés au niveau des fonctions exécutives et donc de la planification des actions. En classe, il est donc indispensable **d'instaurer des rituels** bien marqués. En effet, les élèves atteints de TSA réussissent mieux dans un environnement structuré de sorte que les étapes soient prévisibles et compréhensibles.

Durant cette année de stage, j'ai pris soin de bien marquer les temps de mes séances d'espagnol et de les répéter à chaque séance, selon le même rythme et même ordre, en marquant bien aussi tous les temps d'activités (début, durée, fin). Pour cela, l'utilisation d'un Time-timer, pour matérialiser le temps, est très intéressante puisqu'il faut savoir que, pour l'élève avec TSA, le temps et la durée sont des concepts abstraits.

Et avec cet outil, les élèves ont un appui visuel qui délimite le temps de chaque activité auquel ils ont accès durant tout le déroulement de la tâche à effectuer. J'utilise notamment l'application « Classroomscreen » qui permet de projeter au tableau un chronomètre ou un compte à rebours, par exemple. Outre le Time-timer, comme me l'a suggéré la coordinatrice ULIS, il est intéressant de travailler avec des sabliers de différentes durées. Ces sabliers peuvent servir de zone de refuge et permettre de faire face à un problème : j'octroie à l'élève, par exemple, trois minutes d'isolement pendant lesquelles il peut se « déconnecter du cours » et se « mettre dans sa bulle », afin de se recentrer, et à la fin du temps écoulé l'élève sait qu'il doit reprendre le fil du cours. Afin de favoriser l'autonomie, ce rituel du sablier va, au fur et à mesure, pouvoir être géré par l'élève lui-même. Ces sabliers permettent d'adapter les activités en fonction du temps de concentration de l'élève.

Ce système de sablier A. le maîtrise très bien avec l'aide, parfois, de son AESH. En revanche, L. ne le connaissait pas et même s'il ne l'utilise pas en autonomie ceci est très bénéfique pour lui.

Cependant, bien que tous les rituels soient acquis par les élèves, il peut arriver qu'il y ait des changements : cours annulé, cours en salle informatique la séance suivante, etc. Pour cela, il est important de préparer l'élève avec TSA autant que possible et le plus tôt possible afin qu'il soit capable de gérer cet imprévu. Il ne s'agit pas seulement de le lui dire, mais de le faire noter dans l'agenda, de le visualiser sous forme d'image. J'ai réalisé un pictogramme (annexe 2, page 56) avec une salle informatique que mes élèves avec TSA collent dans leur agenda à la séance qui correspond. Sans cela, j'ai immédiatement remarqué que l'élève peut être perturbé lors de la séance en salle informatique et avoir, par conséquent, des difficultés à comprendre l'activité et à se mettre en activité car il n'a plus ses repères.

II.3.2 La transmission de l'information

Après avoir établi un climat de classe et une dynamique de groupe-classe favorable à l'apprentissage et au bien-être de tous, il faut penser à la transmission de l'information pour les élèves avec TSA.

II.3.2.1 L'affect

Tout d'abord, pour stimuler l'intérêt et l'envie d'apprendre, il est important de se baser sur **les centres d'intérêts des élèves**. Ceci est d'autant plus valable avec les élèves ayant des TSA. Il est bénéfique de partir des centres d'intérêts de l'élève pour favoriser sa motivation et l'engager dans une activité.

En effet, se concentrer sur une tâche et répondre à des consignes demande un réel travail sur le cognitif pour l'élève. Et pour favoriser ce travail, il est important de lier la tâche à l'affect. L'élève a ainsi plus facilement accès au sens et est plus aisément en mesure de réaliser la tâche demandée. Il s'agit ensuite de le guider dans la compréhension du document en veillant bien à ce que l'élève soit concentré et reste concentré. Il faut aussi bien veiller au regard de l'enfant, en appuyant nos explications par des rappels oraux simples comme « *mira* » (« regarde ») pour le recentrer sur la tâche.

Ensuite, on ajoute des difficultés de manière progressive, en **échelonnant les apprentissages** et en **élargissant le contexte** pour accéder à une généralisation. L'objectif n'est pas de conforter l'élève dans le centre d'intérêt qu'il connaît déjà très bien, mais bien de partir de ce centre d'intérêt pour accéder à de nouveaux éléments ou de nouvelles découvertes, afin d'acquérir de nouvelles connaissances.

Enfin, il convient de préciser qu'un élève avec TSA ne chercherait pas à faire plaisir à l'autre, donc ici à ses camarades ou à son professeur. De fait, il est important de s'appuyer sur une motivation qui lui est propre et c'est pour cela que partir de ses centres d'intérêts peut donner une réelle impulsion à sa progression.

II.3.2.2 Le visuel

Un autre des dysfonctionnements des élèves avec TSA qu'il faut prendre en compte, c'est la difficulté à intégrer l'information orale. Il faudra donc **favoriser le visuel** ou appuyer l'oral par de l'écrit ou des images et pictogrammes. Ces supports visuels vont aider les élèves à comprendre l'information puisqu'ils peuvent s'y référer aussi souvent que nécessaire et auront le temps qu'ils souhaitent pour assimiler le

contenu de l'information donnée. En plus de fournir l'information, cela améliore indéniablement la communication.

Je parlais précédemment des rituels et, afin que l'élève avec TSA les intègre, j'ai opté pour la création de pictogrammes afin d'appuyer ces rituels par des images. Et je propose cela à la fois pour les rituels du cours d'espagnol mais aussi pour les rituels basiques tels que : s'asseoir, sortir son cahier, sa trousse, relire la leçon pendant l'appel, répondre à l'appel, etc. Pour cela, je propose à mes élèves avec TSA une fiche plastifiée de « *rituales* » (annexe 3, page 57) qui lui présente ces étapes du cours et qu'il doit cocher au feutre effaçable au fur et à mesure qu'il les réalise. Il a ainsi des repères visuels sur l'avancée d'une séance d'espagnol et cela favorise sa concentration mais aussi son autonomie. Je propose une fiche « rituels de début de séance » et « rituels de fin de séance », et pour ce qui est du reste de la séance, je veille à bien indiquer toutes les étapes au tableau.

Ensuite, je veille à adapter la police d'écriture, en favorisant la police « Arial » qui est conseillée et en grossissant sa taille d'écriture (14 ou 16). Cela offre une meilleure lisibilité à l'élève. J'emploie aussi des « codes couleur » que j'essaie de respecter et de ne pas modifier, que ce soit au tableau, sur les documents distribués, sur les évaluations ou sur les corrections de copies. L'élève les utilise également lorsqu'il écrit dans son cahier et je lui permets d'utiliser ces codes couleur lors des évaluations.

De la même manière, j'organise le tableau toujours de la même façon afin que l'élève ait des repères : par exemple, un élève écrit toujours la date en haut à droite, j'écris le vocabulaire à gauche, la pratique raisonnée de la langue (PRL) à droite, je présente l'activité du jour au centre. Il faut aussi prendre en compte le fait que l'élève avec TSA ne se sent pas toujours concerné par les consignes collectives, donc ce sera d'autant plus important d'organiser le tableau et d'instaurer les fameux « codes couleurs » ainsi que de bien penser à noter les titres de chaque partie.

Lorsque je prévois d'organiser un travail de groupe, j'ai très vite compris qu'il ne fallait pas forcer l'élève avec TSA à rejoindre un groupe, il peut mal réagir s'il ne s'en sent pas capable. De fait, je lui donne une fiche très simple pour le prévenir (souvent en amont) et lui laisser le choix : « *hoy me siento capaz de trabajar con mis compañeros* » « *hoy no me siento capaz de trabajar con mis compañeros* » (« je m'en

sens ou je ne m'en sens pas capable aujourd'hui »). La fiche permet de lui laisser le temps de prendre conscience de ce que je lui demande et de réfléchir, calmement et seul, à s'il s'en sent capable ou non dans la séance concernée.

Enfin, j'ai également créé une affiche que j'appelle « *palabras mágicas* » (annexe 4, page 58), affichée dans la salle du dispositif ULIS et distribuée aux élèves. Il s'agit d'une affiche avec, comme son nom l'indique, les mots magiques de base pour communiquer en classe d'espagnol.

II.3.2.3 L'explicite

Théo Peteers (2014) disait que la personne avec TSA a « une perception littérale basé plus sur le percept que sur le concept », c'est-à-dire, une grande difficulté à comprendre l'abstrait et l'implicite. Pour cela, il faut être le plus explicite possible et il est nécessaire que les consignes et activités soient concrètes.

Je privilégie alors la conjugaison à la première personne du singulier « je », l'élève se sent concerné et ce qui est proposé est concret pour lui. De plus, l'enfant avec TSA a des difficultés à traiter l'information, il faut donc limiter la quantité d'informations qu'on lui donne en réduisant les consignes pour qu'elles soient le plus claires possible. Et je fais également un travail sur la communication de ces consignes, en favorisant les mots visuels tels que « *subrayar* », « *rodear* », « *colorear* » qui sont plus significatifs que des consignes avec des mots moins visuels. Et il faut bien penser à décomposer les consignes en les numérotant par étapes pour aider l'élève avec TSA à comprendre l'enchaînement du travail à faire.

Ensuite, je fais attention à bien lui préciser, à l'écrit, les objectifs et les attentes, c'est-à-dire, ce que j'attends de lui sur cette tâche précise. L'objectif est que les consignes soient directives plus qu'explicatives, en employant des phrases simples et en donnant une seule consigne à la fois.

Enfin, je veille à utiliser un langage simple, concret et surtout répétitif et récurrent pour lui créer des repères. Pour les aider, j'ai donné à L. et A. ce que j'appelle

le « *kit de supervivencia de la clase de español* » (annexe 5, page 59) avec des mots qui servent de base de compréhension en classe.

II.3.2.4 L'évaluation

Quand arrive le moment d'évaluer un élève avec TSA, il faut là aussi faire preuve d'adaptation en fonction de l'élève qui se trouve face à soi.

Dans le cas de A., la mémorisation à court ou long terme est compliquée. De ce fait, j'adapte ses évaluations et lui donne, par exemple, des nuages de mots, des cartes mentales, ou lui octroie l'accès au cahier d'espagnol pour les réaliser. Cela lui sert d'appui et « d'aide-mémoire » afin qu'il puisse réaliser son évaluation dans son intégralité et en autonomie. Étant accompagné depuis plusieurs années par la même AESH, A. est capable de réaliser une évaluation sans avoir besoin de l'enseignant.

Le cas de L. est différent, cet élève a de très grandes capacités de mémorisation et n'a donc pas besoin d'aide lexicale. Mais, n'étant pas accompagné, il a plutôt besoin de plus d'explications et d'être guidé. Par conséquent, je lui détaille les étapes de l'évaluation en utilisant toujours des consignes simples qui demandent une réponse simple, et surtout je veille à donner une seule consigne à la fois. De plus, sur certaines évaluations, je lui propose un temps par étape, en mettant le pictogramme du sablier correspondant à côté de la consigne. Ainsi, il peut plus facilement gérer le déroulement de l'évaluation.

Il est très important, je le rappelle, de bien expliquer les objectifs et les attentes, car un enfant avec TSA a des difficultés à donner du sens aux éléments entre eux. Je leur donne évidemment leurs évaluations en « copie-couleur » et y inclus les pictogrammes visuels que les élèves connaissent.

Enfin, je favorise généralement les questions simples et avec plusieurs propositions de réponse. L'élève doit donc choisir la bonne. À l'inverse j'évite les questions qui demandent de la réflexion et qui sont implicites ou abstraites. L'objectif est d'être **le plus clair et concret possible**.

II.3.2.5 Les TICE

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), sont aujourd'hui mises au service de l'apprentissage des élèves. Il est intéressant de voir que leur usage peut être bénéfique pour un élève avec TSA.

En effet, les TICE proposent des démarches et outils au service de l'apprentissage et s'avèrent être sécurisantes pour un enfant avec TSA. Pourquoi ? L'élève peut anticiper, s'adapter, c'est un outil visuel, perfectionniste et l'écran est un espace délimité qui permet de focaliser l'attention de l'élève et de le détacher des éléments perturbateurs externes. Les TICE permettent aussi de s'adapter au rythme de l'élève. Je travaille régulièrement en salle informatique avec mes classes de collège et L. et A. se sont toujours montrés très investis, cela participe grandement à leur progression.

Les TICE ont été, durant cette année, un réel outil pour développer l'apprentissage de la langue espagnole avec mes élèves avec TSA.

II.3.3 Les relations sociales

Le rôle de l'enseignant n'est pas seulement de s'arrêter à du contenu disciplinaire. Il s'agit aussi de former l'élève aux cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et donc d'accompagner l'élève à être citoyen et à vivre en société. Et c'est d'autant plus important de travailler les relations sociales avec des élèves avec TSA pour remédier aux difficultés relationnelles.

II.3.3.1 Communication

De ce fait, l'enjeu est aussi, à travers l'apprentissage de la langue espagnole, de travailler **les relations humaines** pour que l'enfant trouve du plaisir à partager un instant avec ses pairs. Pour cela, il faut l'accompagner, le guider et lui donner les

moyens pour s'exprimer malgré ses éventuelles difficultés à verbaliser ce qu'il ne comprend pas ou ce qui le dérange.

Je m'appuie donc, là encore, sur les pictogrammes d'aide à la communication. L'élève avec TSA n'a souvent pas de filtre et dit les choses comme il les pense. Il faut donc donner les moyens à l'élève d'identifier et de verbaliser ses émotions avec des mots adaptés tout en apprenant à s'exprimer en société. Pour cela, je propose à mes élèves avec TSA une « *Rueda de las emociones* » (annexe 6, page 60) qui sert d'appui visuel pour communiquer et pour réussir à mettre des mots (ici en espagnol) sur ce que l'élève ressent à un instant T. J'ai très tôt ressenti le besoin de proposer ce moyen de communication, notamment à L., qui voulait s'exprimer mais qui n'arrivait pas à décoder ses émotions et qui traduisait son manque de gestion des émotions par des comportements inadaptés en cours d'espagnol. Cette roue visuelle lui a permis de se comprendre et d'essayer de se gérer.

L'idée de « groupe-classe » avec lequel travaille un professeur et dans lequel il recherche des interactions constructives entre élèves est à remettre en question quand on accueille un enfant avec TSA. En effet, le conflit sociocognitif est difficile et l'enfant a besoin d'interaction directe avec l'adulte ainsi que d'une prise en charge individualisée puisque l'élève ne se sent souvent pas concerné quand on s'adresse à un groupe. Si l'élève n'est pas accompagné d'une AESH, il faut remédier à cela, et régulièrement s'adresser à lui.

Pour terminer, en m'appuyant sur la méthode PECS évoquée précédemment, le « *kit de supervivencia* » (annexe 5, page 59) permet aussi de donner à l'élève avec TSA les moyens de comprendre et de communiquer.

II.3.3.2 La coopération et l'entraide

« Apprendre en coopération c'est apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non contre les autres »¹⁹ selon André de Peretti. Cette proposition invite à réfléchir à la mise en place de travaux collectifs ou en coopération.

Tout d'abord, pour éviter qu'un enfant se retrouve seul face à ses difficultés et qu'il se retrouve en situation d'échec on peut proposer un cadre encourageant d'entraide avec, par exemple, **un système de tutorat**. Il s'agit là d'une des clés de l'école inclusive. Et ce système répond à un ensemble de règles pour garantir le respect du travail de chacun telles que : ne pas interrompre son camarade à n'importe quel moment, attendre que l'autre soit disponible, ne pas le gêner. Ce sont des compétences souvent non-maîtrisées par l'enfant avec TSA et ce système est un réel enjeu dans la maîtrise de ces compétences de savoir-vivre et de vivre-ensemble. A l'inverse, le tuteur doit être capable d'aider sans donner les réponses et d'expliquer pour que son camarade soit ensuite capable de faire seul. Donc il s'agit là aussi d'un réel enjeu pour l'élève tuteur. Ce système est donc à la fois bénéfique pour le tuteur et pour le tutoré. En revanche, il faut que les deux élèves donnent leur accord.

J'ai établi ce système de tutorat avec L. qui, je le rappelle, n'est pas accompagné d'une AESH. Cela fonctionne bien lorsque les deux élèves sont volontaires, mais j'ai remarqué que cela ne fonctionnait pas sans avoir préalablement donné à l'élève le moyen de gérer ses émotions et d'adopter un comportement adapté en classe. En effet, si l'élève est perturbé et n'arrive pas à être attentif, le système de tutorat s'avère complexe et l'élève-tuteur se sent, comme l'un d'eux me l'a formulé, impuissant.

Ensuite, il est important de **favoriser le travail de groupe afin de développer la coopération**, en attribuant des rôles à chacun pour veiller à ce que l'élève avec TSA ne soit pas exclu. Et le travail de groupe peut être un réel entraînement au système de tutorat tout autant que le système de tutorat peut permettre à l'élève avec TSA de mieux s'intégrer lors de travail en groupe. Mais, pour que ce système fonctionne et que l'enfant développe des comportements adaptés, l'environnement de confiance et

¹⁹ DE PERETTI André. *Pertinences en éducation*. ESF, Paris, 2001.

sécurisant évoqué précédemment est indispensable. Si l'enfant ne se sent pas en sécurité, il aura tendance à développer des comportements inadaptés.

L'objectif est donc de créer un sentiment d'appartenance au groupe, pilier de l'école inclusive, pour que l'élève avec TSA développe à la fois des compétences sociales stables et des situations de communication riches et constructives qui vont l'aider dans ses apprentissages. Pour cela, j'ai mis en place un système d'attribution de rôle sous forme de cartes « *roles en el trabajo cooperativo* » (annexe 7, page 61). En fonction du travail de groupe prévu je donne moi-même la carte-rôle à chaque élève ou je leur fais tirer au hasard l'une des cartes. Cela permet d'inclure chaque personne, chacun se sent important et doté d'un rôle nécessaire à la réalisation du travail demandé. De ce fait, dans le cas de la présence d'un élève avec TSA cela permet de lui donner une place à part entière, il est considéré comme tout autre élève et a les mêmes responsabilités, sans qu'il y ait une quelconque distinction.

L'intérêt du travail de coopération réside dans l'apprentissage des valeurs telles que la bienveillance, l'écoute, la tolérance, la patience, la compréhension de l'autre, ce qui permet de former des partenaires d'apprentissage qui se développent et acquièrent de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences ensemble. Cela permet de développer l'estime de soi et la confiance en soi puisque chaque élève se sent important et porteur d'un rôle. De fait, travailler en coopération est stimulant et favorable pour les élèves avec TSA mais également bénéfique à l'évolution de l'ensemble de la classe.

II.4 Bilan et analyse

Suite à cette expérience et à la réalisation de mon mémoire, les premiers termes qui illustrent ma pensée sont « écoute », « observation » et « capacité d'adaptation ».

En effet, chaque élève est différent, qu'il présente des TSA ou non et surtout, chaque élève progresse à son rythme. J'ai compris qu'il fallait sans cesse adapter son enseignement, sans cesse remettre en question notre travail pour l'adapter à notre public. Et surtout, il ne faut pas craindre d'essayer des choses, de proposer des adaptations pour trouver, avec l'élève, la meilleure façon de lui transmettre l'information et de communiquer avec lui. Et cela peut encore évoluer, au même rythme

que l'élève évolue, un jour il aura une nécessité et le lendemain il aura un besoin différent. Cette citation de Charles Gardou est, je trouve, très significative : « Diversifier davantage sans fragmenter ; exploiter jusqu'aux confins, la richesse pédagogique de la flexibilité : tel est le défi à relever »²⁰.

C'est pour tout cela qu'il faut être sans cesse à l'écoute et dans une perspective d'observation et de compréhension des élèves. Et ceci est d'autant plus valable avec des élèves avec TSA qui ont souvent des difficultés à comprendre ou verbaliser leurs besoins ou leurs émotions.

Les expérimentations que j'ai mis en place ont permis, je crois, de répondre aux besoins de mes élèves, L. et A., et de leur apporter les outils et moyens nécessaires pour apprendre et progresser en espagnol.

Concernant A., les progrès se ressentent au niveau des relations avec ses camarades. Malgré une classe compliquée, bavarde, agitée et parfois moqueuse, A. a réussi à s'impliquer dans des travaux de groupe ou encore à demander de l'aide à ses camarades. De plus, il a réussi à progresser en espagnol même s'il n'a pas forcément atteint les niveaux attendus par le CECRL en fin de troisième dans toutes les activités de communications langagières. Mais, son parcours scolaire étant adapté, l'objectif est surtout de l'amener à progresser en respectant son rythme. J'ai remarqué une nette amélioration de son expression orale et de sa capacité de réflexion. A. est maintenant capable de résumer un texte en faisant des phrases complètes et correctes, de présenter un exposé à l'oral devant l'ensemble de la classe à l'aide d'une trace écrite.

L., quant à lui, a encore du mal à adopter un comportement adapté en classe. Les outils proposés l'ont aidé et il a fait des progrès indéniables, néanmoins, cela reste un problème dans de nombreuses matières où L. se sent vite perdu et, de fait, a des attitudes inadaptées. Cela confirme cette nécessité de prise en charge et d'accompagnement, car malgré un système de tutorat L. manifeste la nécessité d'être accompagné : il a besoin de plus d'explications, de plus d'aide individualisée, et c'est un temps que j'ai parfois du mal à lui accorder. Cependant, ce que j'ai établi avec lui m'a semblé bénéfique et a permis de pallier ce manque d'accompagnement. Mais cela a malheureusement ses limites.

²⁰ GARDOU Charles. *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Érès, Toulouse, 2012

Pour résumer cette deuxième partie, j'ai expérimenté durant cette année de stage avec mes deux élèves avec TSA et sur le dispositif ULIS, différentes adaptations pédagogiques pour donner à mes élèves les moyens de réussir. Je me suis inspirée de méthodes ou modèles connus et avérés bénéfiques pour mettre en place des contenus adaptés à mes élèves avec TSA et pour leur donner les outils dont ils avaient besoin en cours d'espagnol, après avoir identifié leurs besoins. L'adaptation avec les élèves avec TSA passe par un ensemble de conditions : instaurer un environnement propice au travail, adapter les consignes, veiller à lui donner les moyens d'établir des relations humaines tout en suscitant son intérêt de continuer d'apprendre l'espagnol.

Conclusion

Après m’être informée sur le plan législatif de l’accueil des enfants avec TSA en milieu scolaire ainsi que sur les TSA, leur évolution et leurs spécificités, j’ai été en mesure de mettre en place des adaptations qui ont été bénéfiques pour L. et A.

Cette année de stage, pendant laquelle j’ai croisé la route de deux élèves ayant des Troubles du Spectre Autistique, m’a amenée à **repenser immédiatement la pratique enseignante** avant même de l’avoir expérimentée. J’ai indéniablement dû adapter ma pratique à mes élèves avec TSA mais je me suis très rapidement rendu compte que le concept « d’école inclusive » pouvait être bénéfique pour tous les élèves et aussi pour l’ensemble de la classe. Ma réflexion a évolué tout au long de cette année de stage durant laquelle je me suis intéressée aux TSA et à l’inclusion scolaire des élèves avec TSA, et durant laquelle je me suis investie dans l’adaptation de ma pédagogie et des supports à proposer à ces élèves. En effet, j’ai compris que chaque élève a ses particularités et que la diversité en classe est à prendre en compte et que, plus que jamais, « la pédagogie différenciée » est à mettre en place dans une salle de classe et non pas seulement pour des élèves « à besoins particuliers », comme les élèves avec TSA. J’aime beaucoup cette citation de Jean-Jacques Rousseau « Commencez donc par mieux étudier vos élèves ; car très assurément vous ne les connaissez point »²¹. Car, effectivement, **l’élève doit être au centre de notre réflexion pédagogique**, et sans

²¹ ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emile ou De l’éducation*. Edition numérique Pierre Hidalgo, La Gaya Scienza, Février 2012.

comprendre chaque élève qui nous fait face il est compliqué de modifier ses pratiques et de proposer des contenus adaptés.

Accueillir, dans sa classe d'espagnol, un ou plusieurs élèves avec TSA demande sans nul doute des adaptations afin de lui ou de leur offrir les moyens de progresser et de se développer tout autant qu'un autre élève. Mais j'ai finalement réalisé qu'un élève avec TSA n'est autre qu'un élève à part entière au sein d'un groupe classe. Adapter pour lui est un fait indéniable, mais il faut surtout adapter pour tous. Charles Gardou dit « Le refus de la catégorisation commande la mise en œuvre de pratiques garantes de la singularité de chacun »²². Ces mots sont très justes selon moi, accueillir des élèves avec TSA n'implique pas de les « catégoriser », de les mettre à part, ce qui traduirait une forme de ségrégation. Au contraire, il s'agit de les faire se sentir élèves et cela passe par des pratiques pédagogiques qui prennent en compte « la singularité de chacun », et non pas exclusivement leur singularité à eux.

De plus, j'ai eu l'opportunité d'avoir deux cas bien distincts d'élèves avec TSA dans mes classes. L'un suivi depuis son plus jeune âge et accompagné, l'autre sans accompagnement et sans suivi. Le rôle de l'enseignant.e est différent dans ces deux cas de figure. La présence d'une AESH est un soutien considérable qui permet de mieux comprendre les besoins de l'élève avec TSA et surtout de l'accompagner lorsque l'enseignant.e, qui se retrouve face à trente ou trente-cinq élèves, n'a pas la possibilité de le faire. Et lorsqu'il n'y a pas d'accompagnement, l'enjeu est bien plus complexe car finalement, sommes-nous assez formés sur les TSA ?

Je n'ai, jusqu'alors, reçu aucune formation concernant ces troubles et ce fut un choix personnel de m'y intéresser. Pourtant, dès ma première année d'enseignement en tant que professeure stagiaire j'ai été confrontée à la présence d'élèves avec TSA dans mes classes, et cela fait partie des objectifs : obtenir davantage de diversité dans les classes et notamment l'inclusion des élèves avec TSA comme le spécifie le plan autisme en cours. Mais, pour autant, nous ne sommes pas encore assez voire pas formés du tout à cette diversité. Comment adapter si l'on ignore tout de ces troubles ?

²² GARDOU, Charles. *Mettre en oeuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation*. Érès, « reliance », 2006/4 n°22.

Bibliographie

American Psychiatric Association (APA). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)*. Elsevier Masson, 2015.

ASPERGER, Hans. - Autistic Psychopathy in Childhood. - *Autism and Asperger Syndrome*. Ut. Frith, Cambridge, 1991.

BLEULER, E. - *Dementia Præcoxou Groupe des schizophrénies*. - Epel, Paris, 1993.

DE PERETTI, André. - *Pertinences en éducation*. - ESF, Paris, 2001.

GARDOU, Charles. - *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. - Érès, Toulouse, 2012.

GARDOU, Charles. - *Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation*. - Érès, « reliance », 2006/4 n°22.

HOCHMANN, Jacques. - *De l'autisme de Kanner au spectre autistique -*, Perspectives Psy vol. 56, 01/2017. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-perspectives-psy-2017-1-page-11.htm>

KANNER, Leo. - *Autistic disturbance of affective contact (Les perturbations autistiques des contacts affectifs)*. - 1943.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. - *Emile ou De l'éducation*. - Edition numérique Pierre Hidalgo, La Gaya Scienza, Février 2012. Disponible en ligne : http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/old2/file/rousseau_emile.pdf

THOMAZET, Serge. - *De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences*. - *Le français aujourd'hui n°152*. Armand Colin, 01/2006.

Sitographie

Académie de Lille ; Adaptation Scolarisation Handicap 62, [en ligne]. Consulté le 6 février 2021. <https://ash62.site.ac-lille.fr>

Académie Rennes. - *Mieux connaître pour mieux accompagner. Guide pour la scolarisation des élèves avec autisme.* - [en ligne]. Consulté le 21 novembre 2020. <https://www.cra.bzh/sites/default/files/inline/Guide%20scolarisation%20autisme%20Bretagne%20papier.pdf>

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. - *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique.* - [en ligne]. Consulté le 21 mars 2021. <http://www.edu.gov.on.ca/fr/teachers/studentsuccess/accueil/ecoutepartie1.pdf>

Association Sésames Autisme [en ligne]. Consulté le 24 octobre 2020. <https://sesameautisme.fr/qui-sommes-nous/>

Bloghoptoys, [en ligne]. Consulté le 28 décembre 2020. <https://www.bloghoptoys.fr>

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale n°15 du 14 avril 2005, [en ligne]. Consulté le 9 janvier 2021. <https://www.education.gouv.fr/bo/2005/15/SANA0530104C.htm>

Cap École inclusive [en ligne]. Consulté le 7 novembre 2020. <https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive.html>

CCNE. - *Sur la situation en France des personnes, enfants et adultes, atteintes d'autisme.* - France, 2007, [en ligne]. Consulté le 14 novembre 2020. https://www.ccne-ethique.fr/sites/default/files/publications/ccne-avisn102_autisme.pdf

CHOSSY, Jean-François. - *La situation des personnes autistes en France.* - Rapport remis au Premier ministre, 2003, [en ligne]. Consulté le 21 décembre 2020. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/034000590.pdf>

Circulaire interministérielle n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983, [en ligne]. Consulté le 13 décembre. http://dcalin.fr/textoff/integration_1983.html

Circulaire interministérielle n°2005-124 du 8 mars 2005 relative à la politique de prise en charge des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement, [en ligne]. Consulté le 9 janvier 2021.
<http://affairesjuridiques.aphp.fr/textes/circulaire-dgasdgsdhos3c-n-2005-124-du-8-mars-2005-relative-a-la-politique-de-prise-en-charge-des-personnes-atteintes-dautisme-et-de-troubles-envahissants-du-developpement-ted/>

Décret n°2005-1752 du 30 décembre 2005 relatif au parcours de formation des élèves présentant un handicap, [en ligne]. Consulté le 9 janvier 2021.
<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000456016/>

EDUSCOL. Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement. Collection Repères Handicap, 2009, [en ligne]. Consulté le 16 janvier 2021.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/ASH/57/5/guide_eleves_autistes_130575.pdf

Gouvernement ; délégation interministérielle. - *Scolarisation des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme, rentrée 2020*, - [en ligne]. Consulté le 20 février 2021.
https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/rentree_scolaire_2020_note_sur_les_chiffres_et_les_dipositifs.pdf

Haute Autorité de Santé, - *Recommandation de bonne pratique, Autisme et autres TED : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*, - mars 2012, [en ligne]. Consulté le 20 février.
https://www.hassante.fr/upload/docs/application/pdf/201203/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf

INSHEA, [en ligne]. Consulté le 17 avril.
<https://www.inshea.fr/fr/content/présentation-autisme>

UNESCO. - *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation Pour Tous »*. - Paris, 2006, [en ligne]. Consulté le 7 novembre 2020.

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/InclusionPrincipesDirecteurs.pdf>

Union Nationale des Associations de Parents d'Enfants Inadaptés UNAPEI [en ligne]. Consulté le 23 janvier. <https://www.unapei.org>

Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées, [en ligne]. Consulté le 12 décembre 2020.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000333976/>

Loi n°96-1076 du 11 décembre 1996 modifiant la loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme, [en ligne]. Consulté le 12 décembre 2020.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000746537/>

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, [en ligne]. Consulté le 9 janvier 2021. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000809647/>

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, [en ligne]. Consulté le 27 février 2021.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

MEIRIEU, Philippe. - *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* - [en ligne]. Consulté le 20 mars 2021. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. - *Autisme : recommandations didactiques et pédagogiques pour enseigner à un élève atteint d'autisme ou autres TED en collège* -, [en ligne]. Consulté le 23 janvier 2021.

https://www.planeteautisme-dromeardeche.fr/fichiers/outils/guide_ted_college.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale ; Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche ; Emmanuelle Eglin. - *Accompagner des élèves avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle* -, 2014, [en ligne]. Consulté le 23 janvier 2021. https://drive.google.com/file/d/117CjWSwLRGwM_JMQPIH8qPQkWGBCIttg/view

Plan autisme (n°1), 2005-2007, [en ligne]. Consulté le 6 mars 2021. <https://comprendrelautisme.com/wp-content/uploads/2017/07/plan-autisme-2005-2007.pdf>

Plan autisme (n°2), 2008-2013, [en ligne]. Consulté le 6 mars 2021. https://comprendrelautisme.com/wp-content/uploads/2017/07/plan_autisme_2008.pdf

Plan autisme (n°3), 2013-2017, [en ligne]. Consulté le 6 mars 2021. <https://www.cnsa.fr/documentation/plan-autisme2013.pdf>

Plan autisme (n°4), 2018-2022, [en ligne]. Consulté le 6 mars 2021. https://comprendrelautisme.com/wp-content/uploads/2017/07/dossier_de_presse_-_strategie_nationale_pour_lautisme_-_vendredi_6_avril_2018_2.pdf

Réseau Bulle France, [en ligne]. Consulté le 24 octobre 2020. <https://reseaubulle.fr>

Site Autorégulation, [en ligne]. Consulté le 27 février 2021. <https://www.autoregulation.fr/l-approche>

Conférences, reportages et vidéos

JUVONEN, J. - *École inclusive en Finlande*. - Conférence internationale organisée par le CNESCO et le CIEP. 28 et 29 janvier 2016, [en ligne]. Consulté le 27 mars 2021. <http://www.dailymotion.com/video/x3r0ytv>

PHILIBERT, Frederic. - *Mon petit frère de la lune*. - Réseau Bulle, [en ligne]. Consulté le 24 octobre 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=8QKGCbe3FNY&feature=youtu.be>

Que peut le corps ? Épisode 5 : - *Comment l'autisme favorise l'apprentissage des langues ?* -, [en ligne]. Consulté le 17 février 2021.

<https://www.franceculture.fr/emissions/science-publique/club-science-publique-que-peut-le-corps-comment-lautisme-favorise>

ROBERT Sophie. - *Inclusion scolaire des enfants autistes en collège et en lycée* -, [en ligne].

https://www.dailymotion.com/embed/video/x4d2p7a_inclusion-scolaire-en-college-et-lycee_school

ROBERT Sophie. - *Le chemin vers l'inclusion* -, [en ligne].

<https://www.dailymotion.com/embed/video/x672een>

ROBERT Sophie. - *Qu'est-ce que l'autisme ?* -, [en ligne].

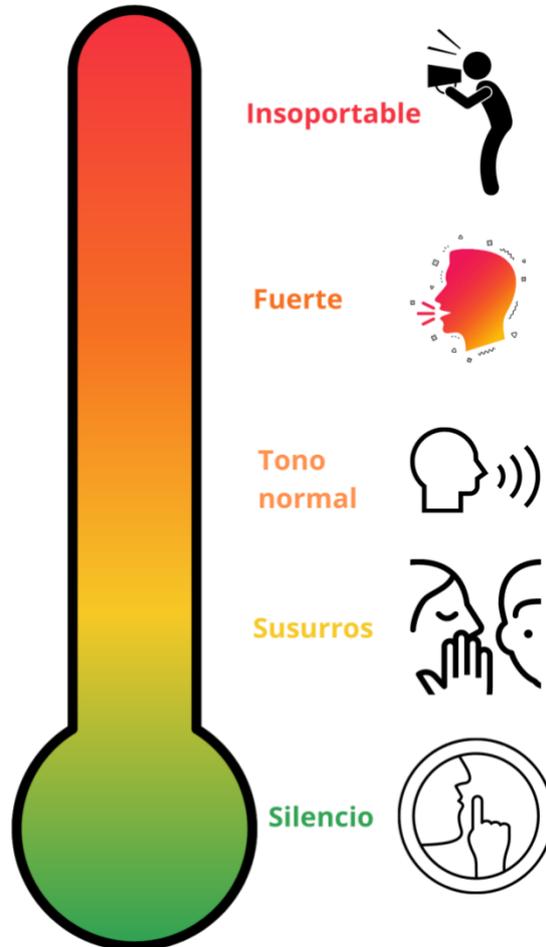
<https://www.dailymotion.com/embed/video/x6k8svv>

Tous en bleu, solidarité autisme. - *Mon ami Tom.* -, [en ligne]. Consulté le 24 octobre 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=-eHtZHH1AYQ&feature=youtu.be>

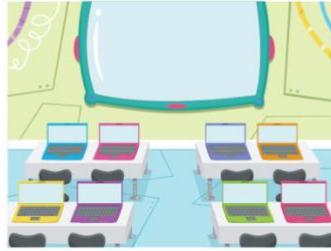
ANNEXES

Annexe 1 - « <i>escala de ruido</i> ».....	55
Annexe 2 - « <i>aula de informática</i> ».....	56
Annexe 3 - « <i>rituales</i> ».....	57
Annexe 4 - « <i>palabras mágicas</i> ».....	58
Annexe 5 - « <i>kit de supervivencia del español</i> ».....	59
Annexe 6 - « <i>rueda de las emociones</i> ».....	60
Annexe 7 - « <i>roles en el trabajo cooperativo</i> ».....	61

Annexe 1
« Escala de ruido »



Annexe 2
« Aula de informática »



Hoy la clase de informática está
en el aula n° ____.

Annexe 3

« Rituales »



¡Hola!



1. Me siento



2. Saco mi **cuaderno rojo** de español



3. Saco mi estuche



4. Leo la lección



5. "Presente"



6. ¿Cuál es la fecha de hoy?



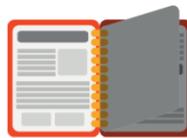
7. ¿Qué tiempo hace hoy?



8. ¿Qué teníamos que hacer para hoy?



1. Escribo la lección



2. Escribo los deberes



3. Guardo mis cosas



¡Adiós!

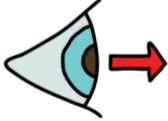
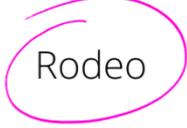
Annexe 4
« Palabras mágicas »

Mis palabras mágicas



Annexe 5

« Kit de supervivencia del español »

Escucho 	Escribo 	Leo 
Hablo 	Miro 	Recorto 
Subrayo 	Rodeo 	Coloreo 
Levanto la mano 	Pego 	Me callo 
Pienso 	Respeto 	Comparto 

Annexe 6

« Rueda de las emociones »



Annexe 7

« Roles en el trabajo cooperativo »

<p>El secretario La secretaria</p> 	<p>YO...</p> <ul style="list-style-type: none">- Escribo las tareas- Mantengo la mesa ordenada- Compruebo el material
<p>El/ La portavoz</p> 	<p>YO...</p> <ul style="list-style-type: none">- Presento a la profesora o a la clase el trabajo
<p>El / La vigilante del tiempo</p> 	<p>YO...</p> <ul style="list-style-type: none">- Controlo el tiempo- Organizo el trabajo en función del tiempo
<p>El organizador La organizadora</p> 	<p>YO...</p> <ul style="list-style-type: none">- Leo la consigna- Reparto el trabajo- Vigilo el ruido- Coordino el grupo- Animo a los miembros del grupo
<p>El mensajero La mensajera</p> 	<p>YO...</p> <ul style="list-style-type: none">- Pregunto las dudas a la profesora- Recojo informaciones en otros grupos