

Roland Emery

L'intégration en classes ordinaires des enfants présentant un trouble du spectre autistique : obstacles et propositions

Résumé

Nous nous centrerons dans cet article sur les enjeux de l'intégration en classe ordinaire des enfants présentant des troubles du spectre autistique (TSA). Nous appuyant sur le modèle de la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), nous nous interrogerons sur l'intrication des facteurs personnels et environnementaux, mettant en lumière les ambivalences et les obstacles d'une perspective intégrative, voire inclusive pour les enfants présentant un TSA. Nous illustrerons cette complexité par une mise en correspondance entre les critères diagnostiques de la CIM10 et le Plan d'Etude Romand. Nous relèverons ainsi les enjeux entre une approche strictement basée sur le diagnostic et une approche strictement assimilatrice. Nous mettrons néanmoins en avant des propositions d'outils de réflexion et d'action favorisant l'intégration scolaire des enfants concerné-e-s.

Zusammenfassung

In diesem Artikel befassen wir uns mit den Herausforderungen, die sich bei der Integration von Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) in Regelklassen stellen. Auf der Basis des Modells der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) setzen wir uns mit den Wechselwirkungen von persönlichen und umfeldbezogenen Faktoren auseinander. Dabei werden die Ambivalenzen und Hindernisse bei der Integration oder gar Inklusion von Kindern mit ASS aufgezeigt. Wir veranschaulichen diese Komplexität, indem wir die diagnostischen Kriterien der CIM10 dem Plan d'Etude Romand (Westschweizer Lehrplan) gegenüberstellen. Auf diese Weise verdeutlichen wir die Herausforderungen zwischen einem strikt auf der Diagnose beruhenden Ansatz und einem strikt auf Assimilation ausgerichteten Ansatz. Trotzdem unterbreiten wir einige Vorschläge für Überlegungen und Massnahmen, mit denen die schulische Integration der betroffenen Kinder gefördert werden kann.

Enjeux

Les enjeux autour de l'autisme restent importants. Dans les pays francophones, les modèles de compréhension et d'intervention auprès des enfants présentant un TSA se sont principalement appuyés, pendant la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, sur des approches à fondements psychanalytiques. La mise en œuvre, souvent sur l'impulsion des parents et par quelques professionnel-le-s, des approches éducatives telles qu'ABA¹ et TEACCH², dans les familles puis dans des

institutions spécialisées, a conduit à des enjeux souvent conflictuels entre les différents partenaires, que ce soit entre parents ou professionnel-le-s ou à l'intérieur même des équipes de travail. Les recommandations pour les bonnes pratiques décrites dans l'article de ce numéro par E Thommen ne semblent pas apaiser les fronts qui s'opposent.

Ces enjeux autour des modes d'intervention masquent en grande partie la question de l'intégration des élèves présentant un TSA, même si une littérature francophone est présente sur le sujet (voir par exemple Philip, Magerotte & Adrien, 2012). Or, si l'intégration est prescrite, en France

¹ Applied Behavior Analysis

² Traitement and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

(loi 2005-102 du 11 février 2005) et dans les cantons romands (Accord intercantonal sur la collaboration en pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007), les modalités d'application sont mises en œuvre avec des compréhensions fort différentes. Le rapport de la Haute autorité de santé (HAS) et de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (Anesm) (2012)

Si l'intégration est prescrite, en France et dans les cantons romands les modalités d'application sont mises en œuvre avec des compréhensions fort différentes.

place d'ailleurs la question de l'intégration scolaire dans ces annexes (p.49), en énonçant quatre modalités : l'intégration individuelle en classe ordinaire, la scolarisation collective dans une classe d'intégration scolaire (de type classe spécialisée), la scolarisation en unité d'enseignement des établissements de santé ou médico-sociaux et l'enseignement à domicile. Ces modalités sont analysées pour le canton de Genève par R. Schelling dans ce numéro. Le rapport de HAS et Anesm (2012) utilise d'ailleurs le terme d'inclusion pour parler de ces différentes modalités de scolarisation, illustrant

La CIF nous conduit à déterminer quelles sont les conséquences fonctionnelles en termes de limitations d'activités et de restrictions de participation.

par là-même la confusion dans les terminologies utilisées. Pourtant, les notions d'intégration et d'inclusion scolaire doivent être différenciées, la notion d'inclusion reposant sur le principe d'une école pour tous, basé

sur des modalités de différenciation pédagogique plutôt que structurale (Pelgrims, 2012). Selon cette définition, seule la première modalité décrite dans le rapport se rapprocherait d'une perspective d'école inclusive.

L'autisme : entre approche médicale et sociale

En matière d'autisme, le modèle médical continue à être fortement prégnant. Dans cette perspective, « le handicap est perçu comme un problème de la personne, conséquence directe d'une maladie, d'un traumatisme ou d'un autre problème de santé, qui nécessite des soins médicaux fournis sous forme de traitement individuel par des professionnels » (CIF, 2001, p.21). La connaissance du diagnostic permet de déterminer les besoins particuliers des personnes appartenant au spectre de l'autisme (voir E. Tommen dans ce numéro). Or, si une connaissance fine du diagnostic est essentielle à la compréhension et l'intervention pour les enfants présentant un TSA, la CIF nous conduit également à déterminer quelles en sont les conséquences fonctionnelles en termes de limitations d'activités et de restrictions de participation (CIF, 2001, p.14). Cette dimension situationnelle introduite est importante tant pour la détermination des besoins thérapeutiques, éducatifs, pédagogiques et didactiques que pour la planification et la mise en œuvre des différents aménagements pour y répondre.

Dans un modèle strictement social, le handicap est « principalement un problème créé par la société et une question d'intégration complète des individus dans la société » (CIF, 2001, p.21). Le handicap n'est pas un attribut de la personne mais dépend de la situation particulière et du regard so-

cial posé sur les différences individuelles. Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'offrir une intervention individuelle mais plutôt d'œuvrer en amont sur un changement contextuel, social et politique. Mais à trop nier les caractéristiques des individus, on n'est pas loin de fournir la même chose pour tous, dans une logique assimilatrice masquant les trajectoires individuelles. Cette logique conduit à l'extrême à occulter, voire dénigrer les connaissances et pratiques issues de la pédagogie spécialisée.

L'intention de la CIF repose sur l'intégration du modèle médical et du modèle social, elle « tente de réaliser une synthèse qui offre un aperçu cohérent de différentes perspectives sur la santé, qu'elles soient biologique, individuelle ou sociale » (CIF, 2001, p.21). Dans cette perspective, le fonctionnement (de l'ordre de la santé ou du handicap) d'une personne se comprend dans une réelle interaction entre des facteurs personnels (maladie, troubles) et des facteurs contextuels qui facilitent ou entravent ce fonctionnement. La démarche de l'école inclusive s'inscrit dans cette démarche, s'appuyant alors sur une approche interactionniste du handicap (Pelgrims, 2012).

Intégration: quels obstacles ?

Partant de ce qui a été présenté précédemment, il est légitime de se demander ce qu'il en est pour les enfants présentant un TSA lorsque le modèle intégratif est préconisé ? Suivant la logique de la CIF, nous pouvons mettre en perspective les caractéristiques personnelles des enfants présentant un TSA et les facteurs environnementaux scolaires attendus. Nous proposons une mise en perspective des critères diagnostiques de l'autisme et des attentes fondamentales du PER en ce qui concerne les capacités transversales.

Cette mise en perspective est révélatrice des difficultés qu'il y aura à intégrer les enfants avec un TSA. Les savoirs et savoir-faire attendus des élèves tout au long de l'école ordinaire sont justement ceux qui font défaut aux enfants autistes, soit une reconnaissance de l'autre et de ses points de vue au niveau des interactions sociales, un ajustement à l'autre et un respect des conventions dans l'utilisation de la communication et du langage et enfin un engagement dans des nouvelles idées, en tirant parti des changements et de l'inconnu.

Si la rencontre entre les caractéristiques des enfants et les attentes du contexte scolaire en termes de compétences attendues exemplifie ce jeu de ten-

Les savoirs et savoir-faire attendus des élèves tout au long de l'école ordinaire sont justement ceux qui font défaut aux enfants autistes.

sion, on doit ajouter à cela une série d'ambivalences. Les conditions contextuelles habituelles de l'école régulière posent une série de problèmes pour l'enfant présentant un TSA :

- L'organisation scolaire se fait habituellement en fonction de grands groupes, posant une difficulté importante en termes de quantité et complexité d'interactions sociales et didactiques.
- Il règne, en particulier dans les moments de transition entre les différents espaces et moments de la vie scolaire, une hyperstimulation sensorielle au niveau auditif, visuel et tactile. Or, on sait que beaucoup d'enfants présentant un TSA souffrent d'un trouble important de régulation sensorielle, avec des hypo ou hypersensibilités sensorielles.

Tableau 1 : Comparaison CIM 10/PER

CIM 10	Plan d'Etude Romand
<p><i>L'enfant autiste présente les caractéristiques suivantes :</i></p> <p>Une altération qualitative des interactions sociales réciproques par ex : – une incapacité à développer des relations avec des pairs, impliquant un partage mutuel d'intérêts, d'activités et d'émotions</p> <p>Une altération qualitative de la communication par ex : – un retard ou absence totale de développement du langage oral, sans tentative de communiquer par le geste ou les mimiques – une incapacité relative à engager ou à maintenir une conversation comportant un échange réciproque avec d'autres personnes (quel que soit le niveau de langage atteint)</p> <p>Un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités par ex : une adhésion apparemment compulsive à des habitudes ou à des rituels spécifiques, non fonctionnels.</p>	<p><i>Durant sa scolarité, l'enfant va développer les capacités transversales de:</i></p> <p>Collaboration par ex : – reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre – accueillir l'autre avec ses caractéristiques – échanger des points de vue</p> <p>Communication par ex : – choisir et adapter un ou des langages pertinents en tenant compte de l'intention, du contexte et des destinataires – respecter les règles et les conventions propres aux langages utilisés – ajuster la communication en fonction de la réaction des destinataires</p> <p>Stratégies d'apprentissage</p> <p>Pensée créatrice par ex : – tirer parti des changements – accepter le risque et l'inconnu – s'engager dans des nouvelles idées, de nouvelles voies et les exploiter</p> <p>Démarche réflexive</p>

- L'organisation scolaire accepte voire se nourrit des changements. L'imprévisibilité est une donnée intégrée à la gestion de la classe. L'enfant présentant un TSA a des difficultés importantes à conduire des transitions et des changements dans ses habitudes et ses routines.
- La vie scolaire repose sur une prédominance des interactions verbales. C'est le cas pour les consignes, particulièrement à partir d'un certain âge. Cette prédominance de l'action langagière orale repré-

sente une difficulté supplémentaire pour l'enfant présentant un TSA qui comprend plus facilement les informations visuelles.

Nommer ces différents paradoxes nous conduit déjà vers des pistes d'aménagement du contexte scolaire régulier. Il s'agit alors d'identifier les facilitateurs du processus d'intégration, c'est-à-dire ce qui permet à l'enfant d'accomplir des tâches et son rôle social d'élève (Pelgrims, 2011).

Moyens : quelques pistes

L'enjeu de l'intégration en classe ordinaire des enfants présentant un TSA ne peut pas être focalisé exclusivement sur des ajustements des approches pédagogiques et didactiques de l'école régulière mais nécessite une approche globale incluant des réflexions et actions sociales, organisationnelles et institutionnelles.

Au niveau social, il semble nécessaire que les politiques d'inclusion scolaire ne soient pas qu'une option idéaliste mais qu'elles se traduisent par des moyens clairs et concrets. Des unités spécialisées dans les politiques d'inclusion doivent se mettre en place, jouant un rôle non seulement d'appui à l'intégration auprès des enfants, des parents et des enseignant-e-s, mais également un rôle de formation auprès des différent-e-s partenaires concerné-e-s. Les pistes de recherche autour des modalités de co-enseignement sont vraisemblablement les plus fécondes si l'on garde à l'esprit qu'elles nécessitent l'engagement de professionnel-le-s formé-e-s en conséquence.

Au niveau des équipes enseignantes, il nous semble nécessaire de garder la visée d'un accompagnement global et complexe. La présence d'un enfant présentant un TSA dans une classe de l'école régulière implique un travail de collaboration multiprofessionnelle. Si l'enseignant-e régulier-ère reste le-la professionnel-le central-e garant-e de la gestion quotidienne de la classe, d'autres professionnel-le-s vont l'accompagner dans des actions d'enseignement conjointes et dans des temps de réflexion en commun.

Au niveau des aménagements pédagogiques et didactiques, un ensemble de propositions contribuent à diminuer les obstacles environnementaux (Education nationale, 2009; Philip, Magerotte &

Adrien, 2012). Ces modalités peuvent être des outils spécifiques pour l'enfant présentant un TSA mais elles peuvent également trouver un sens pour l'ensemble des élèves de la classe, du moins pour ceux d'entre eux et elles qui peuvent rencontrer des dif-

Ces modalités peuvent être des outils spécifiques pour l'enfant présentant un TSA mais elles peuvent également trouver un sens pour l'ensemble des élèves de la classe.

ficultés à entrer dans leur métier d'élève. Nous n'indiquerons ici que quelques pistes génériques qui nécessiteraient davantage d'approfondissement, d'autres éléments de réflexion sont apportés par R.Schelling dans ce numéro :

- La scolarisation en milieu régulier doit faire l'objet d'un projet formalisé prenant en compte l'ensemble des dimensions développementales.
- Le projet de scolarisation s'appuie sur une réflexion et des ajustements partant d'évaluations standardisées et ajustées aux besoins des enfants présentant un TSA (par exemple le PEP3, Schopler, Lansing, Reichler & Marcus 2010) mises en regard avec les objectifs du PER. L'intérêt d'une telle démarche est de garder un jeu de tension entre l'aspect individualisé de l'enseignement et l'aspect collectif qui caractérise les classes de l'enseignement ordinaire.
- L'approche pédagogique s'appuie sur une structuration claire des espaces, des rythmes temporels et des activités proposées. Des aménagements sont offerts aux enfants présentant un TSA, s'appuyant par exemple sur les outils développés dans le programme TEACCH.

- Les activités d'enseignement doivent comporter à la fois des tâches concrètes, favorisant la manipulation, et des tâches plus complexes. La différenciation en termes de complexité des tâches est nécessaire pour l'enfant présentant un TSA mais aussi utile pour la gestion de l'hétérogénéité des compétences des autres élèves de la classe.
- Les consignes sont à différencier et doivent être ajustées à la compréhension de l'élève présentant un TSA, utilisant de façon privilégiée les supports concrets et visuels dans leur présentation.
- Un travail particulier doit être proposé aux enseignant-e-s accueillant des élèves présentant un TSA autour des attitudes et contre-attitudes face à la complexité des comportements. C'est là par exemple qu'un travail en équipe est particulièrement nécessaire. Une formation spécifique peut être utile quant aux attitudes à développer face aux comportements problématiques.
- Enfin et surtout, l'élément central du succès de l'intégration en tant qu'élève de l'enfant présentant un TSA réside dans l'équilibre subtil à trouver entre les interventions individualisées et la scolarisation en groupe. Les dispositifs pédagogiques et didactiques proposés doivent se centrer sur un passage de l'individuel au collectif, en dehors de la présence constante d'une aide directe apportée à l'enfant. Il s'agit vraisemblablement du défi des recherches pédagogiques et didactiques à venir dans une perspective inclusive pour les enfants présentant un TSA.

Conclusions

«L'intégration n'est pas sans poser question. L'idée même infère une ambiguïté qui renforce ce qu'elle prétendait combattre : l'exclusion. Elle désigne en effet une «population à intégrer» et l'opération ne va pas sans coup de force d'ailleurs. Est-il possible d'intimer l'intégration si, ni celui qui en est l'objet, ni le milieu à pénétrer ne sont prêts pour cette épreuve?» (Lapeyre, 2005, p.37). Ne faire de l'intégration scolaire des enfants qu'un problème socio-politique ou à l'inverse une impossibilité liée au diagnostique ne conduit qu'à nier la complexité du problème et la singularité des situations. L'action à mener est multidimensionnelle au niveau socio-politique certes, mais aussi et surtout au niveau des acteurs de terrain. Accroître les outils pédagogiques et didactiques des enseignant-e-s qui intègrent est une piste incontournable, de même que mettre en œuvre des dispositifs offrant un appui ou soutien véritables à l'intégration et un réel travail de collaboration multiprofessionnelle.

Bibliographie

- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2010). *Plan d'Etude Romand*. Neuchâtel : CIIP.
- Education nationale. Direction générale de l'enseignement scolaire (2009). *Scolariser les élèves autistes*. Collection Repères Handicap. Paris : SCEREN.
- Lapeyre, M. (2005). L'école inclusive peut-elle réussir là où l'intégration échoue ? *Revue de l'éducation*, 16 (2), 36-42.
- Organisation Mondiale de la Santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève : OMS.
- Pelgrims, G. (2012). Des élèves déclarés en difficulté aux besoins éducatifs particuliers en passant par l'école inclusive : de quoi parle-t-on ? (Actes du 82e séminaire de la Conférence romande et tessinoise des chefs d'établissements secondaires). Accès : <http://www.crotces.ch/index.php?page=p>
- Pelgrims, G. (2011). Que nous révèlent les perceptions des élèves sur les pratiques d'intégration scolaire ? *Pages Romandes : Revue d'information sur le handicap mental et la pédagogie spécialisée*, 3, 8-9.
- Philip, C., Magerotte, G. & Adrien, J.-L. (Eds) (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*. Paris : Dunod.
- Haute autorité de santé (HAS) & Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (Anesm) (2012). *Recommandations de bonnes pratiques professionnelles. Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*. Paris : auteurs.
- Schopler, E. Lansing, M.D., Reichler, R.J. & Marcus, L.M. (2010). *PEP-3. Profil psychoéducatif. Evaluation psycho-éducative de la Division TEACCH pour enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme*. Bruxelles : De Boeck Université.

Roland Emery

Chargé d'enseignement
Equipe PACES : Pratiques professionnelles
et apprentissages en contextes d'ensei-
gnement spécialisé

IUFE – Université de Genève
Boulevard du Pont d'Arve 40
1211 Genève 4
Roland.Emery@unige.ch

