

Dans la classe...

Paul Orset est enseignant spécialisé, il a donné cette conférence, témoignage d'une pratique de terrain, lors des journées de l'Aref (association de recherche pour l'enfance et la famille), qui avaient lieu les 12 et 13 Novembre 2010 sur le thème « Evolution des pratiques des soins des secteurs de psychiatrie infanto-juvénile dans la prise en charge de l'enfant autiste et de sa famille ».

Mon parcours professionnel et extra-professionnel (détachement dans le milieu associatif de l'éducation populaire) m'a amené très rapidement à penser la place accordée à l'enfant au niveau de la cité, de l'école, de la classe. La question de la reconnaissance de l'élève comme individu acteur de ses apprentissages est devenue centrale lorsque j'ai commencé à accueillir des enfants atteints de troubles des fonctions cognitives ou mentales, d'abord dans des classes de maternelle dites « ordinaires » puis dans des CLIS.

La classe où je travaille n'est pas un lieu spécialisé dans l'accueil des autistes, mais des enfants autistes ou « à traits autistiques » peuvent y côtoyer d'autres élèves qui ont tous en commun la difficulté ou l'empêchement de penser et d'avoir vécu, en conséquence, un parcours scolaire jalonné d'échecs.

Le préalable à mon travail a toujours été l'idée que tout être humain est modifiable. Ce concept fondamental est celui qui me permet d'imaginer des hypothèses de médiation avec ces enfants, pour les amener à se donner le droit de penser et d'entrer dans les apprentissages.

J'ai donc fait l'hypothèse qu'une mise en place d'un cadre spatio-temporel clair, de lieux de parole et d'expression profonde de l'enfant, d'une pédagogie active axée sur la démarche de projet et de médiation cognitive peut permettre de créer des espaces de pensée collective au service de ces enfants qui sont dans l'empêchement de penser. Un enfant autiste de CLIS peut-il profiter de ces espaces pour accéder au statut d'élève et ainsi s'inscrire dans un processus d'apprentissage scolaire ?

Pour y répondre, je me propose de présenter les dispositifs et la pédagogie mis en place dans la CLIS où je travaille, au regard de l'observation d'un enfant « à traits autistiques » accueilli dans cette classe, Alexandre.

Alexandre est un enfant de 11 ans, arrivé dans la classe en août 2007. Il possède un langage avec de forts défauts de syntaxe et de prononciation. Lorsque je suis arrivé sur la classe, un an après lui, il vivait et parfois travaillait à côté des autres élèves mais jamais avec eux. Je dis « parfois », car il refusait souvent les apprentissages en affirmant ne pas savoir faire. Pendant la classe ou en récréation, j'ai pu observé qu'il utilisait toujours les mêmes parcours : même place sur le banc du coin regroupement, même trajet circulaire dans la cour, près des grilles. Alexandre est très préoccupé par l'ordre ; le rangement de son bureau par exemple doit être impeccable. Lorsqu'il accepte de travailler, il est très souvent dans un apprentissage mécanique et dans l'imitation. Alexandre est suivi par un pédopsychiatre et une orthophoniste dans un CMPP.

Un cadre rassurant, identifiable par tous et libérateur

L'action de médiation de l'enseignant auprès des élèves ne passe pas seulement par la parole mais aussi par tous les aménagements qu'il met en place et qui vont agir indirectement sur le travail des élèves.

Aménagement de l'espace

J'ai choisi un aménagement de classe qui doit permettre de donner des repères à des élèves qui en manquent souvent et qui pour certains très angoissés (*c'est le cas d'Alexandre*) ont besoin d'être rassurés. Le matériel de classe est donc rangé en espaces distincts pour permettre aux élèves de se situer dans leurs apprentissages :

- un espace math
- un espace français
- un espace bibliothèque / coin regroupement
- un espace informatique
- un espace arts plastiques

Chaque domaine d'apprentissage comprend un espace d'affichage au mur.

Pour un enfant comme Alexandre qui a besoin que chaque objet soit à sa place et que le désordre perturbe énormément, cet aménagement est rassurant. Mais l'objectif est double : cela doit aussi permettre à Alexandre de donner du sens à ses apprentissages. Par exemple, lorsque l'on va chercher les abaques sur les étagères, on est déjà en train d'entrer dans le travail de numération ou de calcul.

L'espace de travail est, lui, organisé de façon :

- à permettre à l'enfant de s'investir dans un travail individuel avec pour chaque élève un bureau personnel (marqué à son nom) que chacun doit respecter.
- à favoriser les échanges entre élèves. Pour cela les bureaux individuels sont regroupés par groupes de niveaux suivant le domaine abordé et deux grandes tables de travaux en groupes sont utilisées pour les travaux de manipulation et d'échanges plus importants.

Cet aménagement permet par exemple à Alexandre de faire la lecture avec le groupe des débutants (niveau mi-CP) et de travailler avec le groupe des avancés en maths (niveau CE1). Mais surtout il le met au départ en situation d'être entouré par un « entourage » qui peut penser pour lui puis de se confronter aux opinions et aux raisonnements des autres pour développer sa propre pensée, l'objectif étant de faire sortir Alexandre de son égocentrisme, intellectuel et affectif.

Aménagement du temps

Sept des douze élèves que comprend la classe doivent s'absenter au moins une fois par semaine pour des temps de soins à l'extérieur, ce qui est le cas d'Alexandre. D'autre part, il y a des projets d'intégration dans des classes « ordinaires » pour 6 élèves cette année.

J'ai donc organisé mon emploi du temps en fonction des emplois du temps personnels des élèves avec :

- des temps de travail avec la classe entière.
- des temps de travail individuel ou en petits groupes.
- des temps d'intégration dans d'autres classes de l'école.

Ces temps sont souvent bien marqués dans la journée et accompagnés de rituels, qui sont rassurants pour un enfant à traits autistiques comme Alexandre.

En plus du travail réalisé en classe sur « l'espace » (se situer dans un environnement proche, par rapport aux autres et aux objets, etc.) et sur « le temps qui passe » (frises chronologiques, passé / présent / futur, etc.), deux projets spécifiques ont été mis en place en début d'année :

- la réalisation d'une maquette et d'un plan de la classe.
- la réalisation par chaque élève de son propre emploi du temps à partir de l'observation de l'emploi du temps collectif.

Ces deux projets ont permis aux élèves comme Alexandre d'être un peu plus acteurs de leurs apprentissages en leur permettant de mieux appréhender et gérer leur temps et leur espace scolaires. Son emploi du temps, par exemple, est fixé sur son bureau et consultable à tous moments.

Cette organisation très « carrée » du temps et de l'espace, contrairement à ce que l'on pourrait croire, ne nuit pas à l'épanouissement de l'élève, mais peut le rassurer pour lui permettre ensuite de prendre des « risques » et de faire bouger ses propres barrières. Ainsi, Alexandre a pu l'année dernière aller apprendre à lire avec dans une classe de CP une grande partie de l'année ou participer à un voyage scolaire avec hébergement parce que les outils mis en place lui ont permis d'intégrer ces changements dans l'espace et le temps.

Des lieux de parole et de pensée

Le quoi de neuf ?

Le « quoi de neuf ? » est un moment de transition entre la vie sociale et la vie scolaire, qui permet l'entrée de la vie, tant affective qu'informatrice, dans le cadre scolaire. Il permet à l'élève de se désencombrer des choses positives ou négatives qu'il porte en lui. Une fois par semaine, le lundi (après le week-end), chaque enfant peut s'exprimer devant les autres sur le sujet de son choix (vécu à la maison, à l'école, objet apporté). Mais le « Quoi de neuf ? » est aussi un moment de langage dans toute sa dimension sociale : en prenant la parole, en étant écouté et en écoutant les autres, l'élève existe dans le groupe. C'est la création d'un esprit de groupe d'individus où chacun peut trouver sa place. Par la parole, on crée du lien et des échanges. Dans mes premiers « Quoi de neuf ? », j'avais peur de brimer la parole des élèves par des règles trop strictes, mais je me suis vite aperçu qu'un cadre précis, respecté, pouvait être rassurant, notamment pour les élèves les plus en difficulté, et au contraire libérer la parole.

CADRE MIS EN PLACE	OBJECTIFS ET COMPÉTENCES VISES
PARTICIPANTS	
Le groupe-classe au complet. Pas d'observateurs ou avec accord des participants.	Établir un cadre rassurant
ESPACE	
Un coin regroupement	Être capable d'identifier l'activité

En cercle pour que tous les participants se voient	Se sentir appartenir à un groupe - Reconnaître l'autre pour se reconnaître soi-même.
TEMPS	
Régularité : 1 fois / semaine – Le lundi (après un jour sans école) inscrit à l'emploi du temps de la classe. Durée : 10 mn maximum Temps de parole limité	Être capable de se concentrer sur un travail disciplinaire sans être envahi par ses affects car l'élève sait qu'il y a un temps pour se « décharger » de cela. Apprendre à être concis dans ses interventions.
RITUEL	
Des phrases rituelles d'entrée et sortie du « Quoi de neuf ? », d'annonce des différentes phases.	Se situer dans le temps de l'activité
RÈGLES	
L'inscription par un mot annonçant le sujet de son intervention. Le bâton de parole Un temps de questions-réponses à celui qui vient de parler. Une phrase rituelle pour marquer la fin d'une intervention (« As-tu terminé ? ») On ne se moque pas. On laisse parler les autres. La confidentialité est respectée sauf demande d'autorisation au groupe. « Gêneur 1 fois, Gêneur 2 fois, Gêneur 3 fois tu t'en vas ! » (exclusion d'un élève du cercle de parole mais pas de la classe : il ne garde qu'un droit passif d'écoute) Priorité au « Quoi de neuf ? » suivant pour les élèves qui, inscrits, n'ont pu s'exprimer ; Renvoi des sujets « passionnels » sur d'autres temps de travail.	Apprendre à réfléchir avant de parler. Contrôler ses pulsions, ses affects. Attendre pour parler - Apprendre à écouter. Parler à bon escient (rester dans le sujet) Savoir commencer et finir ses interventions. Reconnaître l'autre et sa parole. Instaurer un climat de confiance qui libère l'expression de chacun. Contrôler ses pulsions. S'appuyer sur les motivations des élèves pour les apprentissages.

Quand Alexandre a participé à ses premiers « Quoi de neuf ? », il nous faisait part des histoires qui l’envahissaient et non de son vécu réel. Puis il a appris à parler de son vécu, en annonçant les sujets de ses interventions en un seul mot. Mais surtout, je constate que l’enfant qui arrive le matin dans la cour, parfois très perturbé par ses affects, faisant des gestes saccadés, arrive souvent à se calmer et se transformer en élève au cours du « Quoi de neuf ? », allant jusqu’à poser des questions très pertinentes sur les sujets apportés par les autres élèves, même si les sujets qu’il propose ou auxquels il participe sont encore souvent proches de ses « obsessions ».

Les textes libres / les articles du journal

Il existe un aller-retour entre le langage et la pensée : la pensée précède le mot et le mot imprime sa marque sur la pensée. Comment travailler avec mes élèves sur l’émergence de l’acte de penser sans s’appuyer sur le support de l’écrit ? Et sans prendre en compte les deux aspects du langage : la représentation et la situation de communication ? Je propose donc aux élèves de produire régulièrement des textes libres (par l’écrit ou par la dictée à l’adulte) et des dessins dont certains sont choisis afin d’être « publiés » dans un journal destiné aux familles et aux autres classes de l’école. Dans ce journal, les élèves relatent aussi des événements de la vie de la classe. Pour ces élèves en difficulté dès qu’il y a passage à l’écrit, l’objectif est qu’ils s’approprient l’écrit comme outil de pensée et qu’ils découvrent que, derrière l’écrit, il y a quelqu’un qui parle et pas seulement quelque chose qui se dit. La démarche du texte libre est celle de l’écrivain : celui qui a quelque chose à dire, à qui l’on reconnaît la capacité de dire « je ».

Pour un enfant comme Alexandre, cela est encore difficile : il ne crée pas, mais reproduit plutôt des histoires qu’il a vu (en film bien souvent) ou entendu. Ou alors les histoires qui « l’envahissent » resurgissent. Je propose donc aussi à mes élèves de travailler sur un même texte à plusieurs. Cela permet à des enfants comme Alexandre d’entendre, formuler par d’autres, un texte qui relate un vécu commun et d’y participer en l’illustrant, le dessin étant une compétence reconnue d’Alexandre.

Le comment ça va ?

Avant toute réunion décisionnaire, ce conseil d’enfants permet à la parole de devenir engagement suivi d’actes. Les sujets proposés au « Comment ça va ? » viennent d’événements de la classe et de propositions des élèves ou des adultes. Pour éviter toute démagogie, un travail sur les statuts de chacun, et notamment sur la responsabilité du maître, garant de la sécurité des élèves et de la pédagogie, a été fait en début d’année. En effet, deux débats en classe ont eu lieu autour des questions « Pourquoi venez-vous à l’école ? » et « Pourquoi le maître et l’A.V.S. viennent-ils à l’école ? » et ont ainsi permis de définir le statut de l’élève, de l’enseignant, de l’A.V.S..

Le « Comment ça va ? » permet de prendre du recul par rapport au vécu de la classe. En effet, on essaye d’y régler, « à froid », des conflits en évitant qu’il devienne un tribunal. C’est plutôt le lieu où l’on élabore des règles valables pour tous.

Tout comme le « Quoi de neuf ? », le « Comment ça va ? » est un moment très cadré avec trois phases très distinctes qui doivent permettre à l’élève de structurer sa pensée. Voici ces trois phases résumées dans le tableau suivant :

3 PHASES	OBJECTIFS ET COMPÉTENCES VISÉS
----------	--------------------------------

1ère phase : évocation des faits	
Seuls les élèves qui proposent quelque chose concernant la vie de la classe ou qui ont été témoins de l'événement qui provoque la discussion ont la parole.	Être capable de rapporter un événement en se faisant clairement comprendre. Parler à bon escient Aller à l'essentiel.
2nde phase : la discussion	
Chacun peut apporter son opinion sur le sujet.	Exposer son point de vue et ses réactions dans un débat en restant dans les propos de l'échange.
3ème phase : prise de décision	
Les décisions prises sont ensuite appliquées en classe. Le maître, vu les responsabilités qu'il a, peut exercer son droit de veto mais il pourra aussi laisser s'appliquer une règle qu'il sait difficile à respecter. Une trace écrite est laissée en classe (règle de vie, tableau des services rendus à la classe affichés)	Faire prendre conscience aux élèves de la conséquence de leurs actes, de leurs décisions. (engagement de la parole) Avoir une utilisation fonctionnelle de l'écrit.

Alexandre ne participe que très rarement au « comment ça va ? ». Il lui est arrivé d'exprimer une demande de respect des règles ou le fait qu'il était gêné par l'attitude des élèves perturbateurs mais je crois surtout que ce dispositif régulateur est indispensable dans une classe ou se côtoie des enfants de différents âges, de différentes maturités et surtout atteints de troubles différents. Plus encore que ce qui se dit dans ce conseil d'enfants est le fait que celui-ci ait lieu. Je m'explique : la rentrée a été difficile pour Alexandre qui, après 2 mois passés dans le cercle familial a eu du mal à se ré-adapter à la vie collective de la classe et de l'école et cela d'autant plus que 2 des 4 nouveaux élèves ont des comportements très conflictuels. Heureusement, les « anciens » élèves ont rapidement mis à l'ordre du jour du « comment ça va ? » ces conflits, ce qui a permis d'assainir l'ambiance de la classe et de rappeler les règles de fonctionnement (certaines ayant été élaborées par les élèves eux-mêmes) ou la loi et les sanctions s'y rapportant. Cela contribue à apaiser les craintes d'Alexandre, d'autant plus que le « comment ça va ? » a aussi été, en parallèle aux discussions autour des conflits, le lieu de propositions de projets pour l'année scolaire (sorties, création d'un livre) qui vont, en se concrétisant donner du sens aux apprentissages d'Alexandre.

Cela m'amène donc à faire le lien entre le dispositif mis en place et décrit précédemment et les apprentissages scolaires :

Une pédagogie du projet et une démarche de médiation cognitive

Une des grandes difficultés des élèves de la CLIS est la difficulté à faire du lien : Lien entre deux activités sur le même contenu, lien pour utiliser un apprentissage dans une situation différente, lien avec les connaissances des autres élèves...

La pédagogie du projet est une des réponses à ce manque de lien. Les projets mis en œuvre dans la classe ou dans l'école, sur propositions des élèves eux-mêmes ou de l'enseignant vont donner du sens à leurs apprentissages. Il n'y a pas de petits ou de gros projets. Je veux dire par là que ce n'est pas forcément le projet le plus « médiatique » qui apporte le plus à l'élève : Travailler sur la proportionnalité pour arriver à réaliser 3 gâteaux à partir d'une recette pour une fête de la classe ou de l'école est aussi important que préparer un voyage scolaire de 12 jours dans les Alpes !

Ces projets permettent de proposer aux élèves des situations motivant la mise en œuvre d'une communauté de recherche où chaque élève va apporter ses compétences et profiter de celles des autres pour atteindre un même objectif.

La classe de neige à laquelle Alexandre a participé ces deux dernières années, a changé son attitude par rapport au travail. Lors de mon arrivée dans la classe, il disait ne pas savoir lire et refusait de montrer ses capacités (« Je ne sais pas faire » « c'est trop dur »). Après la première classe de neige, qui n'a pas toujours été facile pour lui, mais où il a appris à skier avec des CM2, il s'est transformé, a réclamé du travail et a commencé à entrer dans la lecture, ce qui lui a permis de réaliser une intégration en CP l'année suivante.

Le projet théâtre, même si Alexandre n'est pas encore capable d'exprimer un sentiment personnel, lui a permis de reproduire des sentiments exprimés par le groupe et de prendre sa place dans une pièce théâtrale et par là même d'avoir une place reconnue dans le groupe-classe. Alexandre, que ce soit sur la scène ou dans la cour de récréation, ne joue pas encore avec les autres mais a commencé à jouer à côté des autres et lorsqu'on interroge les élèves sur leurs amitiés dans la classe, Alexandre est souvent cité.

Pour compléter ce travail sur le lien, j'ai l'habitude de travailler sur un ou plusieurs thèmes au cours de l'année. Cela permet au groupe classe de se forger une culture commune sur ce thème, d'établir des réseaux de connaissances autour d'un même sujet et de faire du lien entre elles. Cette année, un des thèmes est le conte traditionnel : à partir de l'étude du conte « Hansel et Gretel », les élèves vont étudier la structure du conte, faire des liens avec les autres contes étudiés les autres années et mettre tout ce travail au service d'un projet de création de conte illustré (en utilisant les techniques apprises en arts plastiques durant l'année).

Mais comment faire en sorte pour que la pédagogie du projet, qui a eu des résultats positifs sur le développement comportemental d'Alexandre, se poursuive dans les apprentissages scolaires ?

J'essaie de développer les pratiques réflexives dans les différentes disciplines scolaires au sein même de la classe. Je m'inspire notamment pour cela de la démarche de médiation cognitive en relation avec les apprentissages scolaires, qui prend en compte la relation primordiale de l'élève aux savoirs. Cette démarche propose des séquences de médiation en 5 phases (toutes ces phases n'étant pas forcément réalisées à chaque séance) :

- 1ère phase : travail sur les données de l'activité ; sur les hypothèses de tâche ; recherche de la finalité disciplinaire de la tâche ; anticipation sur les conduites cognitives à employer.
- 2e phase : action individuelle puis confrontation entre pairs.
- 3e phase : retour collectif.
- 4e phase : appropriation, consolidation.
- 5e phase : mise en regard // au projet initial d'apprentissage ; généralisation de principes, de règles ; transpositions.

Je n'ai pas encore parlé de l'auxiliaire de vie scolaire collective. L'enseignant doit être très au clair de ce qu'il attend de cette personne dans la classe. Dans ces pratiques, et particulièrement dans la première phase, son rôle est important. Ce peut être justement à ce moment-là de faire rappeler par l'élève la consigne du maître et de lui demander comment il compte s'y prendre pour la réaliser.

Ces pratiques ré-introduisent aussi le droit à l'erreur, une auto vérification possible pour des élèves qui vivent souvent dans l'angoisse et ont tous été à un moment ou à un autre en échec à l'école. Ils ont donc une peur immense de l'erreur. Alors que c'est par l'erreur que l'on apprend !

On a vu qu'Alexandre, quand je l'ai connu, s'interdisait le droit d'apprendre et lorsqu'on lui faisait remarquer une erreur, bloquait en répétant « je me suis trompé » plusieurs fois de façon saccadée. Aujourd'hui, non seulement Alexandre accepte d'essayer de corriger une erreur mais je peux même plaisanter parfois avec lui de ses erreurs.

Je développe aussi les méthodes de Mme Britt-Mari Barth pour l'apprentissage de l'abstraction qui consiste, par exemple dans une séance de grammaire sur les noms féminins, à ne pas annoncer d'emblée le concept abordé mais à le faire découvrir par les élèves eux-mêmes. On retrouve ici l'idée que le groupe d'élèves est une communauté de recherche et que les situations d'apprentissage commencent par l'existence d'un problème à résoudre. Si l'on amène les élèves à se poser une question, une grande partie du travail est fait. Je vais donc proposer une phase d'observation de cartes « oui », celles où les noms sont au féminin et des cartes « non ». Les élèves vont essayer de faire des hypothèses sur le concept étudié, hypothèses qui me permettent d'abord de vérifier qu'ils ont compris que nous étions en train de faire de la grammaire et ensuite de trouver eux-mêmes les attributs communs au concept puis les attributs essentiels. Dans la phase de représentation mentale sera faite une évaluation formative où ce sont les élèves qui diront si les cartes sont des cartes « oui » ou « non » en justifiant leurs réponses et enfin une phase d'abstraction où chacun proposera un exemple de nom féminin différent.

Alexandre fonctionne encore beaucoup de façon mécanique et il lui est difficile d'expliquer aux autres élèves les stratégies qu'il a mises en œuvre pour arriver à une solution. Je fais donc l'hypothèse qu'être entouré par un « entourage » (la communauté de recherche des élèves) qui peut penser pour lui peut l'amener à progresser et au moins lui permettre d'acquérir d'autres apprentissages « mécaniques » et au mieux à commencer à lui permettre de s'autoriser une pensée personnelle.

Relation avec les familles

Pour tous mes élèves et pas seulement pour Alexandre, les relations avec la famille sont primordiales dans les progrès des élèves. C'est pourquoi je n'attends pas qu'un problème se pose dans la classe pour les rencontrer mais j'instaure des rendez-vous réguliers pour faire le point sur leur travail entre les équipes de suivis de scolarité. J'ai la chance de pouvoir organiser ces rencontres en coopération avec les deux psychologues scolaires qui suivent les élèves de la Clis, malgré leur emploi du temps

déjà très chargé. Je constate après ces rencontres presque toujours une amélioration du comportement de l'élève face au travail.

Pour Alexandre, les rendez-vous avant et après les séjours de classes transplantées ont beaucoup apporté à la sérénité d'Alexandre dans la classe parce qu'ils m'ont permis d'expliquer ma pédagogie dans un projet où les parents étaient eux-mêmes engagés puisqu'ils devaient accepter la séparation pendant 12 jours, sans parler du côté financier !

En conclusion

Je n'ai pas la prétention de « soigner » Alexandre. Il se peut que certains aspects de ma pédagogie puissent changer son comportement, tout comme le travail réalisé par les soins extérieurs l'aide dans sa scolarité. Alexandre a beaucoup progressé depuis deux ans que nous nous connaissons, mais il m'est très difficile d'évaluer ce qui, dans ses progrès, est du fait de ma pédagogie, des soins extérieurs à l'école ou de ses relations familiales.

Je pense par contre ne pas pouvoir travailler sur les contenus des programmes de l'éducation nationale sans travailler en parallèle sur les contenants. Et pour cela, ma participation au groupe de parole du docteur Sarfaty (qui réunit des enseignants de CLIS de son secteur tous les 15 jours) et au groupe « psychose et pédagogie » qui a lieu au CATTP des Bordières une fois par mois m'apporte beaucoup. A ces deux groupes, j'ajouterai l'importance des équipes de suivi de scolarité des élèves où les différents partenaires (parents, professionnels des soins, enseignants) apportent chacun leur regard sur l'enfant et permettent ainsi de construire un projet pour l'enfant où chacun interviendra dans son domaine.