

Évolution de la participation sociale d'un élève avec TSA en séance de motricité à l'école maternelle.

Julien DESPOIS

Doctorant en Sciences de l'éducation, laboratoire CIRNEF, ESPE de l'académie de Rouen, Université de Rouen-Normandie

Amael ANDRÉ

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, laboratoire CIRNEF, ESPE de l'académie de Rouen, Université de Rouen-Normandie

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'étudier l'évolution de la participation sociale d'un élève avec troubles du spectre autistique (TSA) accueilli en classe ordinaire à l'école maternelle. Les comportements de participation sociale et de guidance de l'enseignant sont observés pendant six mois pendant les séances de motricité. Les résultats indiquent que la participation sociale de l'élève à TSA est faible et stable au cours du temps alors que la guidance de l'enseignant diminue. Par ailleurs, les résultats révèlent que les situations peu contraignantes dans lesquelles l'élève dirige son activité peuvent constituer des conditions prometteuses pour favoriser une participation sociale élevée. Cette étude interroge donc les modalités d'accueil des élèves à TSA en motricité à l'école maternelle.

Mots-clés : école inclusive ; école maternelle ; participation sociale ; motricité ; autisme.

Evolution of pupils with ASD social engagement during motor function times in preschool.

Abstract

The aim of this research is to study the evolution of the social engagement of a pupil with Autism Spectrum Disorders (ASD), welcomed in preschool. The social engagement and teacher's guidance behaviors during motor function times are observed six months along. Results indicate that the social engagement of the pupil with ASD is low and stable while teacher's guidance decreases. Moreover, the results reveal that unrestrictive situations where the pupils guide his engagement can constitute encouraging situations for a higher social engagement. Thus, this study examines the welcome mode of pupils with ASD during motor function times in preschool.

Key words: inclusive school; preschool; social engagement; motor function; autism.

Introduction

Depuis une dizaine d'années, les lois du 11 février 2005 et du 8 juillet 2013 encadrent l'accueil des élèves en situation de handicap à l'école française. Les principes de la philosophie de l'inclusion constituent la base de cet accueil ayant pour finalité de proposer une scolarisation adaptée à tous les élèves y compris ceux reconnus comme « en situation de handicap » (Thomazet, 2006). Une des conséquences de cet accueil réside dans le regroupement d'élèves aux profils divers qui réinterrogent les pratiques enseignantes vis-à-vis de l'inclusion (Plaisance, Belmont, Vérillon *et al.*, 2007). Blanc, Bodonneau et Choissard, (2011) mettent en évidence l'importance de cet accueil puisque plus de 35 000 élèves porteurs de handicaps divers (autisme, troubles du comportement social, déficit intellectuel, handicaps moteurs...) sont en situation d'inclusion à l'école maternelle. Bien que les enseignants soient amenés à inclure des élèves en situation de handicap à l'école maternelle de manière de plus en plus fréquente, peu d'études françaises se sont intéressées à l'inclusion lors de la petite enfance, particulièrement en séance de motricité (André, Bedoin, Deneuve *et al.*, 2015).

La participation sociale, un enjeu majeur lors de l'inclusion de la petite enfance

L'inclusion lors de la petite enfance présente l'argument majeur selon lequel les enfants en situation de handicap peuvent bénéficier au niveau développemental et social d'une participation sociale avec les pairs ordinaires (Odom, McConnell, Mc Evoy *et al.*, 1999). Selon Odom et Bailey (2001), l'inclusion offre l'opportunité aux élèves en situation de handicap d'apprendre des habiletés sociales par observation de pairs ordinaires socialement compétents et de familiariser les enfants en situation de handicap avec les schémas d'interactions sociales typiques. Ces relations avec les pairs sont particulièrement importantes lors de la petite enfance, car elles sont déterminantes pour le développement social, émotionnel et cognitif des jeunes enfants et jouent un rôle préventif par rapport aux conduites à risque (isolement, dépression, agressivité...) (Ladd, 1999).

Plusieurs études identifient l'accueil en milieu ordinaire comme bénéfique sur le développement social chez les élèves en situation de handicap. Guralnick, Connor, Hamond *et al.* (1996), montrent que la participation sociale d'enfants porteurs de divers handicaps est plus élevée en milieu inclusif par rapport à un maintien dans le milieu spécialisé. Autre exemple, Stoneham (2001) indique que des enfants affectés par des troubles de la communication s'engagent davantage dans des jeux et ont plus d'interactions sociales positives dans les classes inclusives que dans des milieux spécialisés. La participation sociale

apparaît dans plusieurs recherches comme un indicateur clé des effets de l'inclusion. Elle se compose de trois éléments : la participation aux activités du groupe classe, les interactions avec les pairs (Odom & Bailey, 2001) ainsi que la maîtrise du répertoire d'habiletés sociales (Guralnick & Groom, 1988 ; Guralnick *et al.*, 1996a, 2006). Ces trois éléments répondent également à ce qui est attendu, d'une part, comme un enjeu institutionnel majeur du développement du « apprendre ensemble et vivre ensemble » (Programmes du cycle 1, MEN, 2015) et, d'autre part, comme un objectif de scolarisation essentiel aux yeux des parents d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, ainsi qu'aux enseignants qui les accueillent au sein de leurs classes (Martin-Noueux, 2016).

Toutefois, si ces études mettent en évidence le bienfait de l'inclusion sur des élèves en situation de handicap divers, qu'en est-il pour les élèves en difficulté dans la construction des interactions entre pairs et des habiletés sociales ? Peut-on élargir ces résultats aux élèves porteurs de Troubles du Spectre Autistique (TSA) ?

Inclusion à l'école maternelle, des effets contrastés sur la participation sociale des élèves porteurs de TSA

De manière générale, les études montrent que les élèves en situation de handicap inclus en milieu ordinaire ont une participation sociale moins élevée que leurs pairs ordinaires (Hundert, Mahoney, Mund *et al.*, 1998). Nahmias, Kase et Mandell (2012) montrent que ce constat est d'autant plus prégnant lorsque cela concerne les élèves porteurs de TSA. L'étude de Kishida & Kemp (2009) révèle un degré de participation aux tâches supérieur des élèves porteurs de TSA en milieu ségréatif par rapport au milieu ordinaire, alors que le nombre d'interactions avec les pairs reste identique entre le milieu ségréatif et le milieu ordinaire. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Gillis & Butler (2007) qui soulignent le fait que les élèves porteurs de TSA ont une participation sociale peu élevée lorsqu'ils sont inclus en milieu ordinaire. De plus, ces études concluent que ces élèves ont des difficultés à interagir avec leurs pairs et s'engagent souvent dans des comportements répétitifs et restreints, qui nuisent à leur engagement dans les tâches proposées (Weiss & Harris, 2001). Ces résultats amènent à penser qu'il ne suffit pas d'accueillir physiquement un élève porteur de TSA en classe ordinaire pour favoriser le développement de la compétence sociale. Certaines études récentes montrent que le type d'activité peut être un facteur influant sur l'évolution de la compétence sociale des élèves porteurs de TSA. En effet, André, Bedoin, Deneuve, *et al.* (2015) mettent en évidence que le temps d'accueil permet une évolution des comportements sociaux d'un élève porteur de TSA inclus à l'école maternelle. De la même façon, il est

possible de s'interroger sur l'influence d'autres types d'activité caractéristiques de l'école maternelle quant au développement de la participation sociale des élèves porteurs de TSA, et tout particulièrement lors des séances de motricité.

EPS et participation sociale des élèves inclus

Certaines études portant sur le développement des compétences sociales ~~en EPS~~ ont montré que l'inclusion d'élèves en situation de handicap en EPS n'avait pas toujours des effets positifs sur les attitudes des élèves (Slininger *et al.*, 2000 ; Tripp, French & Sherrill, 1995). D'abord, Tripp *et al.* (1995) ont étudié l'impact de l'inclusion des élèves en situation de handicap divers (comportemental, intellectuel et physique) âgés de 9 à 12 ans sur les attitudes des élèves ordinaires vis-à-vis du handicap. Les résultats n'ont montré aucun effet positif de l'inclusion sur les attitudes des élèves de la classe d'accueil. Ensuite, d'autres études (Ellis, Wright & Cronis, 1996 ; Lisboa, 1997 ; Place & Hodge, 2001) ont indiqué que l'inclusion en EPS n'avait pas toujours d'effets positifs sur les interactions sociales entre les élèves du milieu ordinaires et les élèves en situation de handicap. L'étude de Place & Hodge (2001) a analysé les interactions sociales d'élèves en situation de handicap physique durant un cycle de 12 séances de softball en classe de quatrième. Les résultats ont mis en évidence le fait que les interactions des élèves en situation de handicap avec les pairs du milieu ordinaire étaient rares et que la majorité des interactions des élèves en situation de handicap se déroulaient entre eux. Enfin, l'inclusion des élèves en situation de handicap n'a pas toujours des effets positifs sur leur acceptation sociale. Goodwin & Watkinson (2000) ont souligné que les élèves qui présentaient des handicaps physiques sévères se sentaient souvent isolés quand ils étaient inclus en séance ordinaire d'EPS. De plus, André, Deneuve et Louvet (2010), ont montré par l'utilisation de tests sociométriques que les élèves inclus en EPS étaient souvent rejetés.

Toutefois, ces travaux ne se centrent que sur l'école élémentaire ou l'enseignement secondaire et non sur les jeunes enfants. Pourtant, le développement des compétences sociales est un objectif prioritaire de l'école maternelle (MEN, 2015). En effet, les élèves sont amenés à respecter des règles communes, à échanger, à coopérer et à s'entraider. Dans cette optique, l'EPS apporte une contribution spécifique à l'atteinte de cet objectif, car elle s'intéresse à la dimension motrice des compétences sociales. Les programmes actuels de l'école maternelle préconisent qu'une séance quotidienne soit dédiée à la motricité. Plus précisément, les activités proposées peuvent être regroupées en quatre domaines qui interviennent pour chacun d'entre eux dans le développement des compétences sociales des élèves : (a) « agir dans

l'espace, dans la durée et sur des objets » ; (b) « adapter ses équilibres et ses déplacements à des environnements ou des contraintes variés »-; (c) « collaborer, coopérer et s'opposer » et (d) "communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressive et artistique". Les séances de Rondes et Jeux Dansés (RJD) s'inscrivent dans ce dernier domaine.

Cependant, bien que décrites dans les Instructions Officielles en termes d'objectifs, les activités de RJD peuvent être enseignées avec des modalités didactiques et pédagogiques variées. Ces modalités diffèrent en fonction du degré d'imposition de la tâche et du degré de guidance de l'enseignant. Or selon la modalité mise en place, les effets pourraient être différents sur la participation sociale de l'élève avec TSA.

Influence du degré d'imposition de la tâche et de la guidance de l'enseignant sur la participation sociale

D'une part, Kemp, Kishida, Carter *et al.* (2012) montrent l'influence du degré d'imposition de la tâche sur la participation sociale des élèves en situation de handicap inclus en milieu ordinaire. Ce degré d'imposition des tâches définit si l'élève peut agir sur le choix d'une tâche. Cette étude conclut que les élèves inclus participent davantage dans des activités de jeux libres, où les élèves sont libres de choisir leurs tâches, plutôt que lors des activités de groupes imposées, où la tâche est définie par l'enseignant. Bien que cette étude ne porte pas spécifiquement sur des tâches proposées en séance de motricité, elle interroge tout de même l'influence du degré d'imposition des tâches sur la participation des élèves inclus dans le cadre des séances de motricité. Plus précisément, en RJD, trois types de situations sont utilisées : (a) les tâches d'imitation modélisation qui consistent à reproduire à des actions motrices de manière individuelle et coordonnée avec une comptine ou un fond musical forment un premier type de situation ; (b) les tâches d'expression libre où les élèves évoluent individuellement avec/sans objet, au rythme d'une comptine ou d'un support musical en constituent un second type, et (c) la mise en place d'ensembles faisant varier les actions motrices et les statuts dans un cadre collectif. Ce dernier type de tâche constitue le niveau le plus complexe et le plus sollicitant du point de vue des ressources sociales mobilisées par les élèves.

D'autre part, le comportement social des adultes vis-à-vis des enfants peut agir comme un facilitateur ou un inhibiteur des interactions entre pairs de l'élève inclus. Ainsi Harper & Mc Cluskey (2003) montrent que, plus les interactions entre adultes et enfants inclus sont importantes, moins les élèves interagissent avec leurs pairs. Dans la même optique, Tsao,

Odom, Buysse *et al.* (2008) indiquent qu'après une interaction avec un adulte, les enfants inclus ont moins d'opportunités d'initier une interaction avec un pair. Dans le cadre de l'inclusion des élèves porteurs de TSA, il est reconnu que l'augmentation de l'aide apportée par les adultes ne mène pas toujours au développement de l'engagement et des interactions avec les pairs (Odom & Bailey, 2001). La guidance peut être définie comme une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours et/ou comme un contrôle plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Tsao, Odom, Buysse *et al.* (2008) indiquent que cette guidance peut être directive (fondée sur la contrainte corporelle ou verbale et initiée par l'adulte) ou semi-directive (fondée sur l'incitation, le questionnement et la réponse aux besoins). Ces études soulignent que le deuxième type de guidance est plus efficace pour favoriser la participation sociale des élèves porteurs de TSA. Toutefois, à notre connaissance aucune étude ne s'est intéressée à l'évolution des comportements de guidance de l'enseignant vis-à-vis d'un élève avec TSA dans le cadre des séances de motricité à l'école maternelle.

L'objectif de cette recherche est double. Elle vise, d'une part, à étudier l'évolution de la participation sociale d'un élève à TSA et de la guidance de l'enseignant lors de séances de motricité à l'école maternelle durant 6 mois. D'autre part, elle vise à identifier les modalités (degré de contrainte des situations) qui permettent de favoriser la participation sociale de l'élève avec TSA accueilli en inclusion.

Méthode

Participants

Cette recherche porte sur le cas d'un élève porteur de TSA et de son enseignante. Comme l'indiquent Walsh & Kemp (2013), les études à sujet unique sont adaptées pour les recherches sur l'inclusion notamment celles portant sur des élèves porteurs de TSA au regard de la grande variabilité de cette population.

Achille est un enfant avec TSA de 4 ans, scolarisé dans une classe de toute petite et petite section (TPS et PS) comptant 24 élèves. Cette classe appartient à une école située en milieu urbain et qui accueille des élèves issus de familles appartenant à des CSP favorisées. Le temps d'inclusion correspond à une matinée par semaine dans cette classe et, le reste du temps, Achille est accueilli dans une crèche. Achille vit avec ses parents et sa sœur.

L'observation d'Achille (par les chercheurs ?) à l'école a mis en évidence certaines difficultés se situant sur différents plans. D'abord, sur le plan du développement social, Achille présente un déficit au niveau des habiletés sociales. Il manifeste peu d'expressions faciales et éprouve des difficultés à exprimer ses émotions. Il éprouve des difficultés à interagir et à créer des liens avec ses pairs que ce soit dans sa classe ou dans l'école. La distance interpersonnelle adaptée n'est pas maîtrisée, ce qui entraîne des manifestations de rejet de la part de ses pairs. Achille ne tient pas ses pairs par la main pour se ranger ou dans les situations d'apprentissages. Ensuite, sur le plan cognitif, les compétences langagières d'Achille ne sont pas développées. Il ne parle pas, ne pointe pas du doigt des objets en les nommant. La compréhension des consignes et la focalisation sur l'action entreprise sont difficiles. Les capacités attentionnelles d'Achille sont limitées, il est facilement distrait par l'environnement qui l'entoure et une surcharge d'informations visuelles ou la survenue d'un événement inhabituel le perturbent. Enfin, concernant le plan moteur, les compétences motrices maîtrisées par Achille sont éloignées de ce qui peut être attendu pour un enfant de 4 ans. Elles sont pauvres, ralenties, différées dans leur exécution, avec des difficultés lors de l'initiation du geste. De manière plus détaillée, il présente en marchant une asymétrie entre les mouvements des bras et ceux des jambes. Lorsqu'il chute, Achille ne met pas en place d'ajustements posturaux anticipés ni de réactions posturales pour se protéger de la chute. La marche arrière n'est pas maîtrisée. Ses difficultés d'anticipation entravent aussi sa coordination visuo-manuelle. Achille a besoin de temps et d'explorer à sa façon.

L'enseignante est expérimentée (plus de 15 ans d'ancienneté en école maternelle) et volontaire pour accueillir l'enfant à BEP (Besoins Éducatifs Particuliers). Toutefois, elle n'a pas d'expérience dans l'accueil d'élèves en situation de handicap et n'a reçu aucune formation spécifique dans ce sens. Elle ne dispose pas d'informations précises concernant les besoins particuliers d'Achille.

Procédure

Les séances de RJD ont été filmées une fois par mois tout au long de l'année scolaire (d'octobre à juin). Cependant, l'arrivée, dans le courant du mois de mars, d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) en charge de l'accompagnement d'Achille modifie, par sa présence et son action, le contexte de classe. L'étude porte donc sur les séances filmées entre octobre et mars.

Les RJD ciblent la communication au travers d'actions à visée expressive guidées par l'enseignante. Les élèves coordonnent leurs gestes et déplacements en tenant compte des

autres, tout en chantant dans un environnement physique stable et combinent les actions collectives et individuelles.. Au cours de l'année, les exigences des tâches sont de plus en plus fortes au niveau moteur (vers plus de coordination et de dissociation), au niveau du repérage spatial (de l'espace proche à l'espace lointain) et temporel (de la définition de tempo à la traduction corporelle de rythme), au niveau cognitif (vers davantage d'anticipation) et au niveau social (d'actions individuelles vers des actions collectives coopératives).

La durée des séances était de 20 minutes chacune et chacun des trois types de tâches a fait l'objet d'une analyse qualitative.

Recueil de données

Afin d'enrichir l'interprétation des résultats quantitatifs, une description plus fine des situations typiques est réalisée. Celle-ci reprend les trois types de tâches observées traditionnellement en RJD ce qui permet de mieux comprendre le contexte dans lequel la participation sociale et la guidance de l'enseignant s'expriment.

Outils quantitatifs

Deux outils sont utilisés pour observer le degré de participation sociale de l'élève à TSA et le degré de guidance de l'enseignant. Le recueil de données s'effectue grâce à deux observateurs qui codent les comportements par intervalles de cinq secondes :

- **le degré de participation sociale** est codé en six catégories (Odom, McConnell, Mc Evoy *et al.*, 1996 ; Kishida & Kemp, 2009) :
 - 1 Non-participation passive : est inoccupé
 - 2 Non-participation active : est engagé dans une tâche non proposée
 - 3 Participation passive : observe les pairs ou les adultes dans la tâche
 - 4 Participation active seul : réalise une tâche proposée seul
 - 5 Participation active à côté des autres : réalise une tâche proposée en parallèle aux autres élèves
 - 6 Participation active avec les autres : réalise une tâche collaborative proposée

- **Le degré de guidance de l'enseignante** est codé en quatre catégories (Tsao, Odom, Buysse *et al.*, 2008) :

- 1 Absence de guidance
- 2 Guidance semi-directive : interrogative, suggestive, centrée sur les résultats
- 3 Guidance verbale directive : impérative, injonctive, centrée sur les procédures
- 4 Guidance corporelle directive : guidance physique, fait à la place de

Le codage des vidéos est réalisé par deux observateurs. Pour chaque intervalle de cinq secondes, chacun des deux observateurs codent les vidéos de manière indépendante en renseignant à la fois le degré de participation sociale de l'élève avec TSA et le degré de guidance de l'enseignant. Les grilles de codage sont ensuite comparées afin de définir l'accord inter-observateur pour chacun des deux critères. Cet accord est très bon pour le critère « participation sociale de l'élève avec TSA », ($k = .86$) et bon pour le critère « guidance individuelle de l'enseignante », ($k = .94$).

Outil qualitatif

Afin d'enrichir l'interprétation des résultats quantitatifs, une description des situations typiques est réalisée. Celle-ci reprend les trois types de tâches observées traditionnellement en RJD ce qui permet de mieux comprendre le contexte dans lequel la participation sociale et la guidance de l'enseignant s'expriment.

Résultats

Résultats quantitatifs

Les résultats quantitatifs présentent l'évolution de chacun des deux indicateurs choisis au cours des six mois d'étude. Le graphique n°1 présente l'évolution du degré de participation sociale au cours de l'étude. Celui-ci montre une certaine stabilité lors des périodes d'octobre à décembre ainsi qu'au mois de février. Le mois de janvier dénote significativement de la répartition des autres mois de l'étude. La participation active d'Achille (somme des degrés de participation active seul, active à côté des autres et active avec les autres ; notée *P Act* sur le graphique n°1) oscille entre 12% et 19% du temps de séance sur la période allant d'octobre à décembre. Celle-ci chute aux alentours de 4% en janvier et février, avant de légèrement remonter en mars (10%). La participation non-active (ou participation passive, notée *P NAct*) qui correspond au temps où Achille observe ses pairs ou l'enseignante, varie entre 41,5% à 51% du temps de séance d'octobre à décembre avant là aussi de chuter à 25% en janvier. Les mois de février et mars sont davantage en cohérence avec la première partie de l'année

scolaire (51% en février ; 42 % en mars). La non-participation active (lorsqu' Achille participe à une tâche qui n'est pas proposée par l'enseignante ; notée *NP Act*) stagne sur la première période de l'étude entre 31 et 36% du temps de séance. En janvier, la fréquence d'observation de ce degré de participation double pour atteindre 60% du temps. En février et mars, ce pourcentage diminue pour se stabiliser aux alentours des 40%. La non-participation non active (Achille observe autre chose que la séance ; notée *NP NAct*) diminue sur la première partie de l'étude (octobre 6% ; décembre 1%) avant d'augmenter en janvier (10,5%) puis de stabiliser sur le reste du temps (février et mars, 8%).

Graphique 1 : Évolution du degré de participation sociale au cours des 6 mois (% du temps de séance)

Les résultats concernant le degré de guidance utilisée par l'enseignante montrent qu'une guidance directive corporelle est observée en début d'année avant de disparaître progressivement au cours du temps. Le graphique n°2 présente l'évolution des différents degrés de guidance observés. L'absence de guidance est le degré de guidance le plus utilisé tout au long de l'année. La fréquence d'observation varie entre 73% et 93% du temps de séance. La guidance directive corporelle est importante lors des mois d'octobre et de décembre (respectivement 24% et 19% du temps de séance) qui coïncide avec les relevés les plus bas pour l'absence de guidance (73% en octobre et 78,5% en décembre). Les autres mois de l'étude, la guidance directive corporelle ne représente que 2% à 7% du temps de séance. La guidance semi-directive est quasiment inexistante (entre 0,5% et 1,5%) au cours de l'étude. Enfin, la guidance directive verbale est utilisée de manière stable tout au long des six mois (entre 2,5% et 7%).

Graphique 2 : Évolution du degré de guidance de l'enseignante au cours des 6 mois

Résultats qualitatifs :

Les résultats qualitatifs décrivent trois situations caractéristiques des séances de RJD qui illustrent des différences en termes de guidance et de participation sociale.

La danse des foulards : une participation sociale élevée en l'absence de guidance

Dans cette situation, les élèves reçoivent individuellement un foulard et sont libres d'évoluer dans la salle de motricité. La consigne donnée aux élèves est d'agiter le foulard et de se déplacer en suivant le rythme de la musique. Le support musical utilisé alterne les

moments lents et rapides. L'ensemble des élèves suit la consigne en se déplaçant de manière plus ou moins rapide tout en coordonnant le rythme de leur mouvement sur celui de la musique. Achille fait comme ses camarades et se déplace librement dans l'ensemble de la salle pendant plusieurs minutes en remuant son foulard. Durant cette séance, la guidance observée est orientée vers la gestion du groupe classe par des consignes et un étayage qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe. La guidance n'est pas individualisée pour Achille. Néanmoins, celui-ci participe à la situation à côté des autres.

« J'ai un gros nez rouge » : une participation sociale faible en l'absence de guidance

Ce second extrait fait partie des situations d'« imitation modélisation ». Les élèves doivent mémoriser et chanter une comptine qui décrit l'apparence d'un clown tout en exécutant des gestes en lien avec la comptine. Par précision, la comptine débute par « J'ai un gros nez rouge », les élèves doivent décrire un cercle avec leur index autour de leur nez. Puis la comptine décrit une autre partie du visage du clown. L'utilisation d'une guidance directive verbale ne laisse aucun choix aux élèves. L'enseignante attend des élèves qu'ils coordonnent une suite de gestes avec le sens de la comptine. L'ensemble des élèves participe activement à la situation. L'observation d'Achille durant cette situation montre qu'il ne participe pas et alterne entre des moments d'observation de ses pairs et de l'enseignante et des moments de fuite où il déambule dans la pièce et regarde par la fenêtre. Même lorsqu'Achille regarde ses camarades, aucune tentative de participation à la tâche imposée n'est observée. La guidance de l'enseignante lors de cette situation est dirigée vers le groupe-classe dans son ensemble. Aucun comportement de guidance n'est spécifiquement destiné à Achille.

Le fermier dans son pré : une participation sociale faible de l'élève malgré une guidance de l'enseignante

La dernière situation fait partie des jeux à choix. Le jeu se nomme « Le jeu du fermier dans son pré ». L'ensemble des élèves forme une ronde en rotation durant toute la durée du jeu, à l'exception d'un élève placé en son centre. Cet élève joue le rôle du fermier. La comptine qui accompagne ce jeu décrit le choix du fermier (« Le fermier prend sa femme »). À ce moment, l'élève au centre de la ronde doit choisir parmi ses camarades l'enfant qui incarnera sa femme. L'élève choisi prend place au centre de la ronde tandis que le fermier rejoint ses camarades dans la ronde. Ce changement de statut se réalise à chaque couplet de la comptine. Lors de ce jeu, l'enseignante tente de faire participer Achille en utilisant une guidance directive corporelle. Elle se place à côté d'Achille et le guide physiquement en lui

tenant la main. À certains moments, la nécessité de gestion du groupe classe oblige l'enseignante à laisser Achille pour intervenir auprès d'autres élèves. La PE demande alors à des enfants de la classe de tenir la main d'Achille. Cette forte contrainte corporelle provoque la fuite de ce dernier qui, ne pouvant échapper à cette contrainte, se laisse tomber au sol.

Discussion

Les résultats montrent tout d'abord qu'à l'exception du mois de janvier, la participation sociale d'Achille reste stable sur le temps de l'étude. Achille participe peu aux tâches proposées et alterne entre des phases d'observation de ses pairs ou de l'enseignante et des comportements hors tâches. Ces résultats confirment dans le cadre des séances de motricité, ceux obtenus par Kishida et Kemp (2009) sur la faible participation sociale des élèves porteurs de TSA accueillis en classe ordinaire. Tout d'abord, nous pouvons supposer qu'il existe un décalage trop important entre les demandes des tâches dirigées par l'enseignante et les ressources d'Achille. Les tâches proposées sollicitent fortement le plan cognitif. Dans la situation n°2 (« *j'ai un gros nez rouge* »), l'attention et la mémorisation sont très mobilisées pour imiter le clown, ce qui ne correspond pas aux capacités de cet enfant. Les productions motrices attendues demandent un fort contrôle moteur, une planification et une séquenciation alors qu'Achille présente un retard moteur et des difficultés à traiter l'information par rapport aux élèves de son âge. De plus, les situations présentées lors des séances de RJD sollicitent un repérage spatial pour les évolutions codifiées (rondes, cortège...). Lors de la situation n°3, par exemple (« *Le fermier dans son pré* ») les élèves doivent se déplacer de manière circulaire, en ronde, jusqu'au moment où ils sont choisis afin de se placer au centre de la ronde. Les ressources informationnelles d'Achille ne lui permettent pas de traiter les informations aussi rapidement que les autres élèves de son âge. Aucun signal spécifique n'est mis en place afin de l'avertir d'un changement de déplacement. À cela, nous ajoutons que l'espace non matérialisé ne permet pas à Achille de respecter les trajets et le sens de déplacement. Nous supposons que face à l'impossibilité de s'engager à côté des autres, Achille fuit la situation d'apprentissage et se place en observateur de ses pairs et de l'enseignante. Ces types d'activité utilisant l'imitation/modélisation et les jeux à choix laissent peu d'opportunités et de temps à l'enseignante pour guider Achille, car cette dernière est confrontée à la nécessité de diriger le groupe classe (Grimaud & Saujat, 2011). Par exemple, toujours dans la situation n°3, lorsque l'enseignante exerce une contrainte corporelle

pour maintenir Achille dans la ronde, cela ne dure que quelques instants. Celle-ci est contrainte de le libérer aussitôt pour gérer d'autres élèves perturbateurs de la classe.

L'évolution du degré de guidance de l'enseignante montre qu'en début d'année, l'enseignante utilise une guidance directive qui disparaît au fil du temps. Cette guidance directive pourrait témoigner d'une volonté d'intégration d'Achille, lui demandant de réaliser la même tâche que les autres avec une aide (Grémion & Paratte, 2009 ; Tant, 2014). Mais, comme lors de la situation n°3, l'utilisation de la guidance corporelle semble provoquer un arrêt de la participation d'Achille. De plus, la difficulté pour l'enseignante de pouvoir articuler à la fois une guidance adaptée pour Achille et gérer la dynamique du groupe-classe, provoque un abandon progressif tout type de guidance en direction d'Achille. En effet, les aides mis en place sont avant tout fondées sur une aide directive corporelle ou orale visant à contraindre Achille à faire comme les autres. Or, d'après Tsao, Odom, Buysse *et al.* (2008) ce type d'aide s'avère souvent inefficace avec des enfants porteurs de TSA. Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignante n'a reçu aucune formation en lien avec le profil d'Achille. Dès lors, sans guidance de l'enseignante, face à la difficulté des tâches et à l'instabilité de l'espace, du temps, l'activité d'Achille se restreint à l'absence de participation ou à l'observation. De ce fait, le profil intégratif disparaît progressivement au fil du temps pour laisser la place à un profil d'insertion.

Toutefois, la situation n°1 constitue un moment prometteur dans le développement de la participation sociale de l'élève à TSA puisque qu'il participe à côté des autres en l'absence de guidance de l'enseignante. Ces résultats confirment ceux obtenus par Kishida *et al.* (2012) qui montrent que les tâches dans lesquelles les élèves peuvent s'engager librement permettent davantage de favoriser la participation sociale que les tâches très définies et dirigées par l'adulte. Cette situation peut être riche en apprentissages propres à la danse (investissement de la kinésphère, mobilité du dos, gestion de l'espace collectif...) et sollicite la créativité des élèves. D'abord, Achille n'est pas contraint par des productions motrices imposées comme c'est le cas dans la situation n°2. Il est libre de faire évoluer son foulard à la mesure de ses ressources. Ensuite, il peut évoluer dans l'espace comme bon lui semble sans être contraint par des déplacements imposés. Enfin, le cadre temporel du support musical est suffisamment large pour qu'Achille distingue les moments où résonne le fond musical, des instants où il s'arrête.

Conclusion

L'objectif de cette recherche était, d'une part, d'étudier l'évolution de la participation sociale d'un élève à TSA et de la guidance de l'enseignant en séance de motricité à l'école maternelle et, d'autre part, d'identifier les situations qui permettent de favoriser la participation sociale de l'élève accueilli.

Les résultats montrent tout d'abord la stabilité de la participation sociale qui demeure faible au cours des 6 mois de l'étude. Ensuite, ils indiquent que la guidance de l'enseignant, présente en début d'année, disparaît par la suite. Enfin, ils mettent en évidence l'influence du degré de contrainte des tâches sur la participation sociale. Ces résultats interrogent ainsi les modalités d'accueil des élèves à TSA lors des séances de motricité à l'école maternelle. En effet, cette étude met en avant le fait que ce n'est pas parce que l'élève avec TSA est accueilli en séance de motricité sur une longue période, qu'un bénéfice est tiré du point de vue du développement de la participation sociale. Comme l'indiquent André *et al.* (2014), l'EPS n'a pas de vertus inclusives en elle-même, mais ses effets dépendent des modalités d'accueil mises en place. Dans cette optique, deux perspectives professionnelles semblent se dégager. La première tend à montrer que la guidance directive des adultes s'avère souvent inefficace pour favoriser la participation sociale des élèves à TSA. La seconde indique que les situations peu contraignantes dans lesquelles les élèves peuvent s'engager librement semblent constituer des conditions prometteuses pour développer la participation sociale.

Cependant, cette étude présente certaines limites. Tout d'abord, la singularité du contexte limite les possibilités de généralisation. Il serait nécessaire de compléter ces résultats avec l'étude d'autres élèves à TSA. Ensuite, la question de la fréquence des observations mériterait d'être creusée afin de multiplier les données. Enfin, cette étude pourrait être enrichie par des entretiens permettant de mieux comprendre les significations propres aux différents acteurs en contexte d'inclusion.

Références

ANDRÉ A., BEDOIN D., DENEUVE P., GUIRIMAND N ; & JANNER-RAIMONDI M. (2015) « Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française : le moment de l'accueil ». *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, vol. 69, p 59-71.

BLANC P., BODONNEAU N. & CHOISNARD M.-F. (2011). *La scolarisation des enfants handicapés. Rapport au Président de la République*, Paris, La Documentation française.

ELLIS D.N., WRIGHT M. & CRONIS T.G. (1996). « A description of the instructional and social interactions of students with mental retardation in regular physical education settings ».

Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, vol.31, p 235-241.

GILLIS J. & BUTLER R. (2007). « Social skills interventions for preschoolers with autism spectrum disorder: A description of single-subject design studies ». *Journal of Early & Intensive Behavior Intervention*, vol. 4, n°3, p. 532-547.

GOODWIN D.L. & WATKINSON E.J. (2000). « Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities ». *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 17, p 144-160.

GRÉMION L. & PARATTE M. (2009). « Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège du secondaire ». *Formation et pratiques d'enseignements en question*, vol. 9, p. 159-176.

GRIMAUD F. & SAUJAT F. (2011). « Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire ». *Travail et Formation en Éducation*, vol. 8. En ligne : <https://tfe.revues.org/1574> (consulté le 11 janvier 2017).

GURALNICK M., CONNOR R., HAMMOND M., GOTTMAN J. & KINNISH K. (1996). « Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children ». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 100, n°4, p. 359-377.

GURALNICK M., CONNOR R., NEVILLE B. & HAMMOND M. (2006). « Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: effectiveness of a comprehensive intervention ». *American Journal on Mental Retardation*, vol. 111, n°5, p. 336-356.

GURALNICK M. J. & GROOM J. M. (1988). « Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis » *Exceptional Children*, vol. 54, p 415-425.

HARPER L. & MCCLUSKEY K. (2003). « Teacher-child and child-child interactions in inclusive preschool settings: Do adults inhibit peer interactions ? ». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 18, n°2, p.163-184.

HUNDERT J., MAHONEY B., MUND F. & VERNON M. (1998). « A descriptive analysis of developmental and social gains of children with severe disabilities in segregated and inclusive preschools in southern Ontario ». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 13, p. 49-65.

KEMP C., KISHIDA Y., CARTER M. & SWELLER N. (2012). « The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings ». *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 28, p. 134-143.

KISHIDA Y. & KEMP C. (2009). « The engagement and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings ». *Topic in Early Childhood Special Education*, vol. 29, n°2, p. 105-118.

- LADD G. (1999). « Peer relationships and social competence during early and middle childhood », *Annual Review of Psychology*, vol. 50, p. 333-359.
- LISBOA F.L.F. (1997). « Interaction and social acceptance of children with autism in physical education ». *Brazilian International Journal of Adapted Physical Education Research*, vol. 4, p 1-14.
- MARTIN-NOUREUX P. (2016). « La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle ». *Spirale*, vol. 57, p. 57-66.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2013). « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ». Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). « Programme du cycle 1 ». BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015.
- NAHMIA A., KASE C. & MANELL D. (2014). « Comparing cognitive outcomes among children with autism spectrum disorders receiving community-based early intervention in one of three placements ». *Autism*, vol. 18, n°3, p. 311-320.
- ODOM S., MCCONNELL S., MCEVOY M., PETERSON C., OSTROSKY M., CHANDLER L., SPICUZZA R., SKELLENGER A., CREIGHTON M. & FAVAZZA P. (1999). « Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities ». *Topics in Early Childhood Special Education*, vol. 19, n°2, p. 75-91.
- ODOM S. & BAILEY D. (2001). « Inclusive preschool programs: Classroom ecology and child outcomes ». In M. Guralnick (Ed). *Early childhood inclusion: focus on change*, p. 253-276.
- PLACE K., & HODGE S.R. (2001). « Social inclusion of students with physical disabilities in GPE: A behavioral analysis ». *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol.18, p 389-404.
- PLAISANCE E., BELMONT B., VÉRILLON A. & SCHNEIDER C. (2007) « Intégration ou inclusion, éléments pour contribuer au débat » – *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 37, p159-164.
- SLININGER D., SHERILL C., & JANKOWSKI C. (2000). « Children's attitudes toward peers with severe disabilities-revisiting Contact Theory ». *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol.17, p 176-196.
- STONEHAM G. (2001). « Friendship skills in children with specific language impairment ». *International Journal of Language & Communication disorders*, vol. 36, n°2, p. 276-281.
- TANT M. (2014) *Inclusion en Education Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*. Valenciennes : Thèse de doctorat, Université de Valenciennes et du Hainaut-Cambresis.

THOMAZET S. (2006) « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences » – *Le Français Aujourd'hui*, vol. 152, p 19-27.

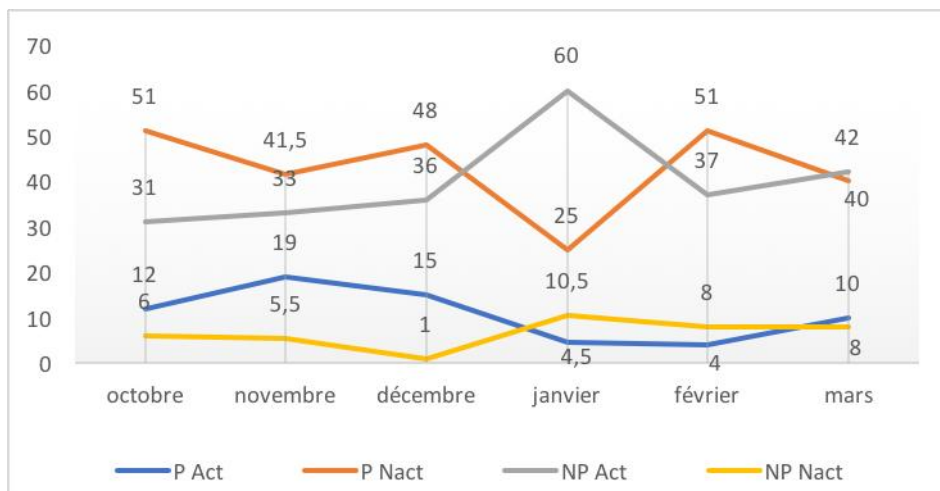
TRIPP A., FRENCH A., & SHERILL C. (1995). « Contact Theory and Attitudes of Children in Physical Education Programs Toward Peers with Disabilities ». *Adapted Physical Activity Quarterly*, vol. 12, n°4, p 323-332.

TSAO L., ODOM S., BUYASSE V., SKINNER M., WEST T. & VITZUM-KOMANECKI J. (2008) « Social Participation of Children with Disabilities in Preschools Programs: Program, Typology and Ecological Features ». *Special Education Journal*, vol. 16, n°3, p. 125-140.

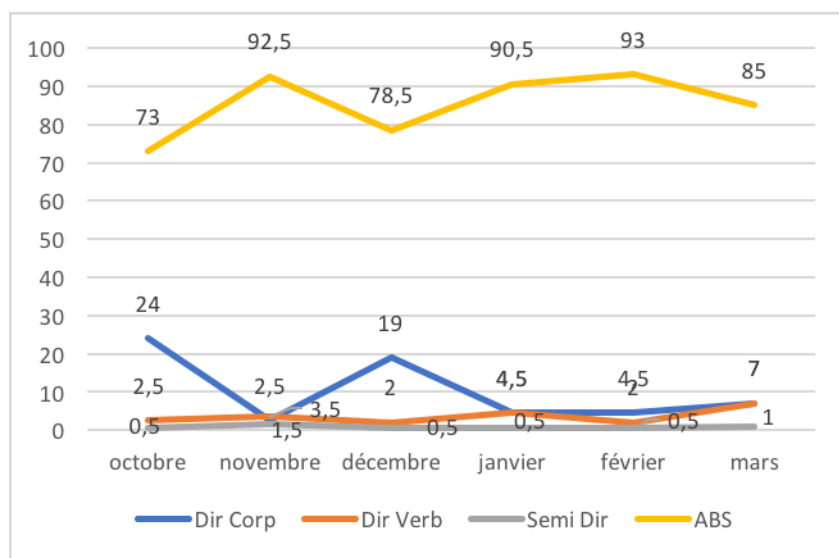
WALSH R. & KEMP C. (2013). « Evaluating interventions for young gifted children using single subject methodology. A preliminary study ». *Gifted child quarterly*, vol. 57, n°2, p.110-120.

WEISS M. & HARRIS S. (2001). *Reaching out, joining in : Teaching social skills to young children with autism*. Bethesda, MD : Woodbine House.

Index tableaux et figures



Graphique 1 : Évolution du degré de participation sociale au cours des 6 mois (% du temps de séance)



Graphique 2 : Évolution du degré de guidance de l'enseignante au cours des 6 mois