

Fonctions exécutives	La situation et/ou la tâche proposée permet plus ou moins facilement à l'élève TSA de :	Taux d'adaptabilité		
		1	2	3
Inhibition : elle met en (je)u particulièrement la gestion émotionnelle. Elle est le lien principal de toutes les autres fonctions exécutives.	<ul style="list-style-type: none"> - contrôler les impulsions ; - réguler les émotions ; - filtrer, bloquer des réponses instinctives et/ou automatiques inadaptées au moment et à l'environnement. 			
Flexibilité : elle met en-(je)u particulièrement la gestion du changement.	<ul style="list-style-type: none"> - modifier un schéma mental ; - modifier un raisonnement ou un comportement ; - s'adapter aux situations nouvelles ; - réguler les émotions face au changement ; - filtrer, bloquer des réponses instinctives et/ou automatiques inadaptées au moment et à l'environnement. 			
Mémoire de travail : elle interroge la capacité à retenir à court terme et à long terme l'information de façon passive mais aussi dynamique.	<ul style="list-style-type: none"> - imiter et/ou se faire imiter ; - apprendre sans erreur ou avec erreur maîtrisable émotionnellement ; - tenir compte de leur aptitude au « sans erreur » ; - donner le primat à l'explicite sur l'implicite ; - s'appuyer sur environnement et un espace structuré, en rapport avec le chaînage des actions attendues ; - discriminer – répéter – varier – répéter – varier – répéter – varier pour s'engager sur la généralisation. 			
Attention : elle se manifeste par des difficultés à une accroche du regard, à orienter une attention avec celle d'un autre.	<ul style="list-style-type: none"> - opérer une attention conjointe ; - opérer des actions en double tâche ; - effectuer une opération sélective de tri ; - cibler/ écarter – rassembler avec un ciblage et une durée pertinente de concentration. 			
Planification : elle se manifeste par des difficultés à anticiper, à se projeter, à organiser le temps à venir.	<ul style="list-style-type: none"> - organiser une série d'actions en une séquence optimale visant à atteindre un but ; - projeter plusieurs étapes de vie à l'avance ; - percevoir, anticiper, organiser le temps ; - mettre en œuvre une cohérence centrale 			

Tableau 14 – Situations et Fonctions exécutives.

La séquence d'analyse suivante décrit un imprévu qui rend bien compte du fonctionnement psychologique et des comportements singuliers et imprévisibles que peuvent accomplir des sujets TSA en milieu scolaire. Action et indifférence apparente en sont souvent la dynamique.

Le retour en classe est tardif, suite probablement au plaisir sensoriel du lavage des mains qui a pris du temps. En arrivant dans la classe, l'élève TSA pousse et renverse au sol une bouteille d'eau ; stupeur de l'AVS et de la maîtresse. Cet imprévu met en évidence l'un des obstacles didactiques professionnels auxquels les intervenants (enseignants, AVS) sont inévitablement confrontés : l'impossible relâchement de l'attention (de la tension). L'AVS revient en classe en guidant l'enfant TSA comme elle le ferait pour un autre enfant. On remarquera la pertinence des gestes professionnels de reprise en main (contrôle) et de stabilisation (apaisement) de l'enseignante dans cet imprévu « catastrophe ». Celle-ci, à juste titre, ignore l'incident pour simplement inclure l'enfant TSA sur les bancs du regroupement juste à ses côtés. Enfin, dans le regroupement, l'élève TSA n'est pas réprimandé. Il peut très facilement passer à autre chose, tout comme peuvent le faire aussi ses camarades de classe.

3. **Vous avez dit évaluation inclusive ?**

Parler d'évaluation, c'est, d'un point de vue étymologique, se centrer sur l'appréciation et le jugement de valeur. L'évaluation a pour finalité d'assigner du sens aux choses, aux événements, aux systèmes, aux sujets en situation d'éducation et/ou d'apprentissage. Elle se complète de procédures de contrôle qui, elles, ont besoin de normes, de critères identifiables et fiables. Très souvent, l'évaluation est réduite à ses procédures, et on finit par en oublier les buts et les visées recherchés. L'un de ses enjeux est de se porter, non pas seulement sur des connaissances théoriques et formelles, mais aussi sur des connaissances en

3. Les communications et/ou interactions. C'est le registre premier et prototypique du diagnostic TSA. Il couvre la fréquence et la qualité des liens interactifs de l'élève TSA avec l'enseignant (E), l'AVS (AESH) ainsi que les pairs, et le degré d'utilisation et de maîtrise du langage non verbal et du langage verbal dans la communication.
4. L'imitation. Il s'agit d'un registre majeur pour les apprentissages. Synchrones, provoquée ou différée, l'imitation est fondamentale pour aider le sujet TSA au développement de toutes les fonctions exécutives. Cette cible (figure 16) précise le degré d'acquisition des compétences TSA.

Une cible générale peut rassembler les données pour l'ensemble des matières d'enseignement : positionnez la première lettre du nom de la matière (O pour oral ; É pour écrit ; M pour mathématique, etc.) dans le cercle qui correspond au degré d'acquisition (gris foncé pour absent, gris clair pour en cours et gris intermédiaire pour acquis).

Le chapitre 4 s'intéresse à l'environnement scolaire et aux structures d'accueil indispensables pour une approche inclusive des élèves TSA à l'école. En prenant appui sur les chapitres précédents, il propose des dispositifs et des stratégies inclusives d'intervention TSA à l'école.

1. **Une architecture inclusive**

L'architecture, selon Le Corbusier, c'est fait pour émouvoir, pour toucher et être touché. À la source de notre bien-être et de notre cadre de vie, l'architecture des milieux dans lesquels nous vivons joue un rôle prépondérant. Petits ou grands, nous y sommes extrêmement sensibles, et les personnes avec autisme le sont encore plus. La thèse de doctorat d'Estelle Demilly (2014), intitulée « Autisme et Architecture », étudie et caractérise la nature des relations entre les composantes environnementales et architecturales des structures d'accueil pour personnes adultes qui présentent des troubles autistiques. En s'intéressant aux relations entre les formes architecturales et l'état clinique des patients, elle apporte de précieux éléments d'analyse. Les caractéristiques spatiales et environnementales peuvent en effet avoir des effets négatifs sur le comportement, notamment dans les milieux qui accueillent des personnes présentant des troubles psychiques, cognitifs ou mentaux. « Plus nos déficiences sont grandes, plus la qualité et le rôle des structures spatiales et architecturales peuvent être déterminants dans la prévention, la réduction ou l'aggravation des déficiences. » (Quentin, 2011) Les recherches sur ces questions, portées par des architectes, des cliniciens ou des chercheurs en psychologie environnementale, sont encore trop rares. Elles sont pourtant très importantes pour accroître la connaissance sur les liens qui se tissent entre un sujet TSA et l'environnement qui lui est proposé. Ainsi, les difficultés d'inclusion scolaire du côté de l'élève TSA « ne résultent pas seulement, [selon Tordjman et Charras,] des déficiences et des

1. **Voyage en Autistan scolaire de la Maternelle au CP**⁵³

Il ne s'agit pas, pour nous, d'aborder la question de l'inclusion scolaire par des connaissances théoriques et/ou méthodologiques. Il ne s'agit pas non plus d'entrer ou de prendre parti dans la guerre des méthodes et des approches pédagogiques qui agite l'univers social et politique, le monde éducatif de l'école et celui de la Santé en France. Il s'agit plutôt de l'aborder par l'analyse réflexive, l'expérience vécue, l'analyse des pratiques des personnes (professionnels, publics ou privés, parents, pairs des élèves TSA, etc.) qui entourent et accompagnent le parcours scolaire de l'enfant, de l'élève avec autisme. Sur le plan de la recherche scientifique, nous avons privilégié les approches anthropologiques et sémiotiques des pratiques et de l'activité mises en-(je)ux dans les dispositifs institutionnels et pédagogiques qui accompagnent l'enfant, l'élève avec autisme, de la maternelle au cours préparatoire (CP).

1.1. **Cadres théoriques et méthodologiques d'analyse de nos données**

« Vivre, travailler, intervenir collectivement sur la différence – L'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers : élèves TSA en milieu scolaire ordinaire » est le titre du programme de recherche que nous développons à l'ESPé de Lyon 1 et au sein de notre laboratoire⁵⁴. Ce travail de recherche collaborative a pour premier objectif d'apporter des connaissances en matière de bonnes pratiques d'intervention et en matière de formation initiale et continue pour les différents intervenants concernés

53 Texte repris du colloque organisé par l'INS-HEA en 2016 sous le titre : « Vivre, travailler, intervenir collectivement sur la différence. L'inclusion scolaire d'élèves à besoins éducatifs particuliers : élèves avec TSA en milieu scolaire ordinaire ». Communication rédigée par Alin, C., & Nivet, B. (2016)

54 Nous développons nos travaux autour du concept de « vulnérabilité » au sein du laboratoire L'Vis. Lyon1 - EA 7428.