

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor  
of Arts HES-SO en travail social

Haute école de Travail social – HES-SO//Valais – Wallis

---

# Un enfant avec troubles du spectre autistique : comment agit-il dans la cour de récréation avec ses camarades ?

RÉALISÉ PAR : MARION RODUIT BAC 16

SOUS LA DIRECTION DE: CHRISTOPHE BOULÉ

Sierre, juin 2019



## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes ayant contribué à la réalisation de mon travail de Bachelor et plus précisément :

- Monsieur **Christophe Boulé**, directeur de mon travail de Bachelor. Il m'a conseillée tout au long de la réalisation de mon travail et a su m'accompagner dans mes idées.
- Monsieur **Louis Carron**, directeur de l'école primaire contactée. Il a répondu positivement à ma demande et m'a conseillée et orientée vers des sujets intéressants pour mes recherches.
- Madame **Marie Lehmann**, enseignante titulaire d'une classe de 5H. Elle m'a accordé de son temps et m'a accueillie avec plaisir dans sa classe.
- **Les élèves** de la classe observée. Ils ont su répondre à mes questions sans filtre et ont partagé avec moi leurs connaissances. Merci aux parents de Gil, sans qui le projet n'aurait pas eu lieu, car ils m'ont donné leur accord pour observer leur fils.
- Ma **famille et mes proches**. Ils ont été présents pour me changer les idées et pour me motiver à réaliser mon travail. Un merci particulier à **André Bender** et **Julie Rausis** qui ont pris de leur temps pour relire, corriger et me conseiller dans la rédaction de mon TB.

## MENTIONS

Afin de faciliter la lisibilité et la fluidité de lecture de mon travail de Bachelor, je n'ai pas utilisé le langage épicène. Le genre masculin englobe également le genre féminin et n'a aucune intention discriminatoire.

Les opinions émises dans le travail n'engagent que l'auteur.

Je certifie avoir rédigé personnellement le document sans avoir eu recours à d'autres sources que celles citées. Toutes les citations et les paraphrases sont indiquées et référencées.

Pour des raisons d'anonymat, tous les prénoms utilisés dans le document sont des prénoms d'emprunt.

## RÉSUMÉ

Ce travail de recherche traite des relations qu'entretiennent dans le cadre scolaire les enfants avec troubles du spectre autistique (TSA) avec des enfants de leur âge. La description de leurs difficultés de communication, de relation et d'adaptation permet de comprendre les enjeux autour de leurs interactions. Les personnes avec TSA ne rentrent pas en contact avec une personne lambda comme peut le faire tout un chacun. Elles doivent développer des stratégies, mais c'est surtout à l'environnement de s'adapter. Pour ce faire, il est important que les personnes dans l'environnement aient des connaissances sur les troubles autistiques. L'intégration scolaire fait partie des outils proposés par la société pour permettre à tout enfant d'être scolarisé.

Les recherches que j'ai effectuées sur le terrain m'ont permis de mieux comprendre un cas particulier, à savoir les relations d'un garçon avec TSA de 5H avec ses camarades de classe durant la période de la récréation. Pour mieux appréhender ce cas, j'ai effectué des observations non participantes, suivies d'entretiens collectifs, au sein de la classe observée. Les observations m'ont, dans un premier temps, offert des informations concernant la manière concrète dont le petit garçon avec TSA joue. Les entretiens en classe m'ont, quant à eux, permis de comprendre le point de vue des élèves de la classe sur l'autisme et sur leur camarade en situation de handicap.

Premièrement, j'ai pu récolter suffisamment d'informations pour affirmer que l'élève avec TSA observé interagit avec ses camarades de jeu lorsqu'il y a un lien direct avec leur activité. Il reste cependant en retrait lors des moments informels où il a la possibilité de discuter avec d'autres enfants sur des sujets divers. Deuxièmement, j'ai constaté que le jeu auquel l'enfant avec TSA joue durant la récréation se situe en bordure de cour. Ce positionnement est probablement dû à ses sensibilités auditives dues à son handicap. Dernièrement, malgré ses troubles autistiques, le garçon joue avec ses camarades et respecte les règles de jeu. Il se trouve donc dans un *jeu associatif* ou *jeu coopératif*, contrairement à d'autres enfants au niveau d'autisme plus sévère qui se retrouvent principalement dans un *comportement inoccupé* ou un *jeu solitaire*. Ces résultats sont expliqués par le cas unique qui a été observé, mais ne justifie pas forcément la moyenne concernant les relations des enfants avec TSA avec leurs camarades de classe dans la cour de récréation.

*Une personnes avec TSA est un être humain avant d'être un handicap, alors si elle n'a pas la possibilité de s'adapter à son environnement, c'est à ce dernier de mettre des choses en place dans le but de l'aider à s'intégrer au mieux.*

## MOTS CLÉS

Travail social – autisme – école – enseignement spécialisé – relations

## Table des matières

<b>1. Choix et développement de la thématique .....</b>	<b>7</b>
1.1 Présentation du sujet.....	7
1.2 Motivations .....	7
1.3 Questionnements .....	8
1.4 Objectifs de la recherche .....	9
<b>2. Cadre théorique .....</b>	<b>10</b>
2.1 Les troubles du spectre autistique .....	10
2.1.1 Définition des troubles du spectre autistique .....	10
2.1.2 Les difficultés émotionnelles des enfants avec TSA.....	12
2.1.3 Les relations de l'enfant TSA avec ses pairs .....	13
2.2 La socialisation .....	15
2.2.1 La loi concernant la socialisation .....	15
2.2.2 Les enjeux autour de la participation sociale .....	15
2.2.3 Description de la cour de récréation .....	17
2.2.4 Le développement social de l'enfant .....	18
2.3 L'intégration scolaire .....	19
2.3.1 Définition des termes d'exclusion, de ségrégation, d'intégration et d'inclusion.....	19
2.3.2 Enfants intégrés et conditions d'intégration .....	21
2.3.3 Objectif de l'intégration scolaire .....	21
2.3.4 Effets de l'intégration scolaire .....	21
2.3.5 Liens entre intégration scolaire et autisme .....	22
2.4 Hypothèses de recherche .....	23
<b>3. Méthodologie et outils de recherche .....</b>	<b>25</b>
3.1 La problématique posée .....	25

<b>3.2 Outils de recherche.....</b>	<b>25</b>
<b>3.3 Outils d'observation .....</b>	<b>26</b>
3.3.1 Déroulement des observations.....	27
3.3.2 Préparation de la recherche.....	28
<b>4. Résultats et analyse des données.....</b>	<b>29</b>
4.1 Observations dans la cour de récréation.....	29
4.2 Compte rendu des entretiens collectifs .....	31
4.3 Liens entre les observations et les entretiens collectifs .....	32
4.4 Résultat et analyse suite aux hypothèses posées.....	34
4.4.1 Hypothèse 1.....	34
4.4.2 Hypothèse 2.....	35
4.4.3 Hypothèse 3.....	36
4.5 Perspectives pour les professionnels en travail social .....	37
4.6 Bilan et critique de la recherche.....	37
4.7 Conclusion .....	39
<b>5. Bibliographie .....</b>	<b>40</b>
5.1 Ouvrages et articles.....	40
5.2 Travaux de bachelor .....	41
<b>6. Annexe .....</b>	<b>42</b>
6.1 Jeudi matin 10 janvier 2019 .....	42
6.2 Mardi après-midi 15 janvier 2019 .....	44
6.3 Programme pour les interventions en classe.....	45

# 1. Choix et développement de la thématique

## 1.1 Présentation du sujet

Selon les statistiques du centre de contrôle et de prévention des maladies (CDC) établies en 2014 aux Etats-Unis, un enfant sur 59 aurait un diagnostic de TSA. Cette proportion n'a cessé d'augmenter depuis le début de années 2000, où elle était de un enfant sur 150 (HHS, 2018). Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer ce changement important au niveau du diagnostic des personnes avec TSA. En premier lieu, les parents sont devenus plus attentifs au développement de leurs enfants et ce handicap est aujourd'hui mieux connue, ce qui aide à poser un diagnostic. Ensuite, une augmentation des surveillances dans les jardins d'enfants favorise la reconnaissance des premiers symptômes. De plus, des chercheurs soupçonnent qu'il y a quelques années, de nombreux cas n'étaient pas reconnus comme maladie de l'autisme (Frieder, Huber, Müller, & Hürsch, 2018). Ce trouble touche un grand nombre de personnes et pose de nombreuses questions par sa complexité.

Dans le cadre scolaire, l'intégration d'enfants en situation de handicap suscite beaucoup de questions. En Valais, il existe différentes institutions qui les accueillent en internat ou en externat, une solution permettant de « libérer » les proches qui ne sont généralement pas spécialisés dans ce domaine. En plus de ces maisons d'accueil, plusieurs centres pédagogiques spécialisés (CPS) valaisans permettent aux enfants de 4 à 16 ans d'être intégrés dans des classes ordinaires. Ce système leur permet de garder un contact avec l'extérieur et leur donne la possibilité d'interagir avec des enfants du même âge. Les enseignants spécialisés les accompagnent et adaptent le travail demandé durant les cours de façon à ce que les jeunes en situation de handicap puissent apprendre à leur rythme et selon leurs capacités.

Pour définir la place que les personnes en situation de handicap occupent dans la société, on utilise les termes d'intégration, d'inclusion ou encore d'insertion sociale. Chacun de ces mots a une signification particulière et démontre les différents points de vue que l'on peut avoir en la matière. L'utilisation de ces termes renvoie l'image que l'on donne aux personnes en situation de handicap dans le cadre scolaire, mais aussi au sein de la société en général. Plusieurs projets sont mis en place pour intégrer les personnes en situation de handicap dans la société, comme des clubs de sport adaptés, des moyens de transports ou des associations.

Au sein du cadre scolaire, les élèves communiquent entre eux et tissent des liens en fonction de leurs affinités. Les enfants avec TSA entrent aussi en contact avec leurs pairs à leur manière et selon leurs capacités et intérêts. Il est donc intéressant de comprendre les différentes façons qui leur permettent de participer à la vie sociale dans un groupe de jeunes de leur âge.

## 1.2 Motivations

Dans le cadre de mon stage probatoire avant l'entrée à la HES, j'ai accompagné des enseignantes spécialisées du CPS de Martigny. A cette occasion, j'ai pu assister à l'évolution de plusieurs élèves de 4 à 14 ans intégrés dans des classes dites ordinaires.

Ces élèves avaient des déficiences intellectuelles et devaient suivre les cours de manière adaptée. Cette année de stage m'a permis de découvrir le monde du handicap et de me familiariser avec plusieurs handicaps comme l'autisme, la dysphasie ou le syndrome de Williams et j'ai pu aussi suivre différents enfants ayant des retards mentaux. J'ai notamment observé les attitudes des élèves typiques<sup>1</sup> face aux enfants intégrés. A chaque âge, leurs réactions et leurs comportements face au handicap sont différents. En effet, plus les enfants grandissent, plus ils prennent en compte les différences et des sous-groupes de pairs se forment. Toutes ces observations faites durant ce stage m'ont donné envie d'apprendre davantage sur le sujet et de comprendre, tout particulièrement, les enjeux de l'intégration scolaire. En effet, je porte un grand intérêt aux relations entre enfants typiques et enfants atypiques<sup>2</sup>.

En ce qui concerne mon premier stage de formation pratique (FP1) lors de ma deuxième année à la HES-So Valais Wallis, j'ai eu la chance de pouvoir le faire à la Castalie de Monthey dans le secteur des classes comprenant trois à cinq élèves ayant tous une déficience intellectuelle. Ces quelques mois ont été très enrichissants pour moi, car j'ai côtoyé des jeunes avec un handicap plus lourd que ceux que j'avais pu découvrir auparavant. À la Castalie, les personnes en situation de handicap se retrouvent entre elles au sein de foyers, d'ateliers de jour et de secteurs éducatifs et l'on ne parle pas d'intégration scolaire mais d'intégration en institution. Ce type d'institution leur permet d'évoluer à leur rythme, selon leurs propres capacités et difficultés et sous la supervision de personnes qualifiées. Pendant ces cinq mois, j'ai accompagné une enseignante spécialisée travaillant avec trois enfants avec TSA et un enfant avec le syndrome de Down (trisomie 21). Compte tenu de leurs troubles du comportement ou d'un retard mental trop important, ces élèves ne peuvent pas suivre une scolarité ordinaire. Ils ont tout de même la possibilité d'aller à l'école de leur commune entre une demi-journée et trois jours par semaine selon leurs capacités. Ce stage m'a offert la possibilité d'en apprendre davantage sur la diversité et la complexité du handicap. Les enfants en internat (qui restent toute la semaine dans l'institution) ne voient que des personnes en situation de handicap autour d'eux hormis les professionnels. On peut se demander alors quel est l'impact de cette situation sur leur développement relationnel.

### 1.3 Questionnements

Suite aux expériences pratiques que j'ai eues dans le domaine du handicap, plusieurs questions ont émergé. Ainsi, je me demande quelles sortes de relations se construisent entre des enfants intégrés et leurs camarades du même âge. Certes, ils se voient durant les heures d'école, mais je trouverais intéressant de savoir si ces relations perdurent en dehors de l'école.

Les élèves des classes ordinaires ont été mis au courant ou ont remarqué que l'élève intégré est différent et n'a pas la même façon de faire et de penser qu'eux. Cette réflexion évolue certainement au fil des années.

---

<sup>1</sup> Typique : définit un enfant ayant un développement dans la norme sociétale lui permettant de suivre le cursus scolaire.

<sup>2</sup> Atypique : définit un enfant ayant un handicap ou un retard de développement lui empêchant d'entrer dans la norme sociétale pour le niveau scolaire et social.



Cependant, je me demande quelle est l'influence de l'âge des enfants sur les relations qu'ils entretiennent avec les élèves en situation de handicap. Certes, tout au long du parcours scolaire, nous pouvons noter une évolution de la participation sociale comme, par exemple, l'invitation aux anniversaires. C'est pour cela que je vais cibler mes recherches sur ces interactions entre l'enfant TSA et ses camarades en faisant une photographie de ce qu'il se passe à un moment donné dans la cours de récréation. Cela permet de décrypter les échanges entre un élève autiste et ses copains de classe.

Durant mes stages, j'ai observé différentes réactions face à l'intégration, que ce soit du côté des professeurs, des enseignants spécialisés ou des élèves. Les résultats que je vais obtenir vont me permettre d'essayer de comprendre le contexte et la raison pour laquelle ça se passe de cette manière. Je vais essayer d'y répondre et d'éclaircir ce qu'il se passe autour de ces situations parfois complexes. De plus, je vais concentrer mes recherches dans la cour de récréation car, selon moi, c'est un lieu propice à de nombreuses interactions. Effectivement, la cour de récréation est un endroit qui met en avant le lien social. Cependant, cela peut être contradictoire avec les jeunes TSA qui rencontrent des difficultés au niveau des relations (American Psychiatric Association, 2013). Ainsi, je souhaite mettre en lien ces deux points paradoxaux afin d'analyser les différents comportements.

### Question de recherche

Les questions soulevées précédemment me poussent à étudier de façon plus approfondie les enjeux des interactions créées entre un enfant avec TSA et ses pairs au sein du cadre scolaire. Ainsi, la question principale de notre recherche peut être posée comme suit : **Quelles relations et interactions un enfant TSA a avec ses pairs dans la cour de récréation ?**

De cette question générale découlent diverses questions plus spécifiques liées au trouble de ces jeunes avec TSA. Par exemple, quelle place prend la gestion des émotions dans les relations entre enfants TSA et enfants typiques ? Ou quelles sont les conséquences des difficultés de contact d'un jeune TSA sur ces relations ?

## 1.4 Objectifs de la recherche

Les objectifs principaux sont :

- Identifier les différents facteurs qui influencent les interactions.
- Comprendre les enjeux du trouble du spectre de l'autisme sur le côté relationnel et interactionnel entre pairs.
- Mettre en évidence les facteurs qui ressortent de l'analyse d'une situation spécifique.
- Identifier un ensemble de facteurs à prendre en compte pour une meilleure compréhension d'une situation donnée.

Pour atteindre ces objectifs, je dois recourir à un support théorique. Je vais également analyser le comportement des enfants avec TSA dans la cour de récréation et je pourrai ainsi décrire les points relationnels ainsi que les différentes interactions. Je vais examiner une situation bien précise sur le plan interactionnel qui implique un élève avec TSA et des camarades de classe.

## 2. Cadre théorique

### 2.1 Les troubles du spectre autistique

Dans un premier point, nous définirons les troubles du spectre autistique, un handicap très complexe qui comprend plusieurs degrés de classification et qui évolue au fil des années. Nous indiquerons aussi les différents domaines de difficultés que doivent supporter les personnes avec TSA. Dans un deuxième point, nous examinerons les difficultés de gestion des émotions sur la base de plusieurs cas étudiés. Nous discuterons dans un troisième point les difficultés relationnelles des jeunes avec TSA.

#### 2.1.1 Définition des troubles du spectre autistique

Les TSA, comme toute forme de troubles, se classent selon différents niveaux de sévérité (APA, 2015). Le niveau « *léger* » regroupe les individus qui présentent les symptômes du handicap, mais dont les conséquences sur le fonctionnement social ou professionnel sont encore faibles. Le niveau « *moyen* » inclut, par définition, les troubles dont les conséquences se situent entre « *légères* » et « *sévères* ». Le niveau « *sévère* » prend en compte de nombreux symptômes qui s'ajoutent à ceux propres au trouble, mais tient aussi compte de la forte altération du fonctionnement professionnel et social.

Le DSM-5 (APA, 2015) complète les catégories ci-dessus avec le niveau de sévérité « *grave* » qui correspond aux individus nécessitant un soutien substantiel pour les tâches du quotidien et possédant un langage très limité. Il a de plus ajouté une dernière catégorie, le niveau « *profond* » pour les personnes ayant une compréhension très limitée au niveau de la communication et du monde symbolique. Ces personnes sont dépendantes des autres et leurs compétences intellectuelles sont principalement basées sur le monde physique.

Le DSM-5 (APA, 2015, p. 55) définit les troubles du spectre autistique comme des troubles neurodéveloppementaux qui affectent le développement humain. Dans ce manuel, on explique les critères d'évaluation pour diagnostiquer une personne avec TSA. En premier lieu, on identifie un déficit au niveau de la communication et des interactions sociales observables dans différents contextes, comme un manque de réciprocité sociale ou émotionnelle, des lacunes au niveau des comportements non verbaux lors d'interactions sociales ou un déficit du maintien et de la compréhension des relations lors de contacts avec autrui. En second lieu, on identifie les caractères restreints et répétitifs des intérêts et des activités des personnes avec TSA. Ces dernières sont rassurées grâce à des mouvements stéréotypés et développent généralement une forte sensibilité sensorielle. Lorsque les différents symptômes de ce trouble apparaissent tôt, avant l'âge de deux ans, les personnes touchées parviennent parfois à mettre en place des stratégies qu'elles ont apprises, ce qui malheureusement retarde le diagnostic. Ces stratégies correspondent par exemple à l'imitation des habitudes gestuelles d'une personne lambda ou à l'adaptation à la communication orale de personnes au développement typique.

Le tableau ci-après inspiré du DSM-5 (APA, 2015, p. 58) permet de mieux comprendre la manière dont les personnes TSA sont classées. La première colonne comprend les trois niveaux de soutien. Les deux dernières colonnes représentent les deux catégories du trouble que forme la dyade autistique. Dans ces deux colonnes, on décrit les difficultés pour les trois niveaux, d'une part sur le plan communicationnel et d'autre part sur le plan comportemental. Selon le niveau de sévérité, la personne avec TSA aura plutôt un handicap léger, moyen, lourd, grave ou profond

Niveau	Communication et interactions sociales	Comportements stéréotypés et intérêts restreints
<b>Niveau 1</b> "Nécessite un soutien"	<p>Communication verbale et non-verbale : Incapacités manifestes</p> <p>Initiatives d'interactions sociales : Difficultés</p> <p>Réponses aux initiations d'autrui : Atypiques ou infructueuses</p> <p>→ Sans soutien, ces difficultés causent des incapacités manifestes</p>	<p>Gestion du changement : Problèmes d'organisation et de planification nuisant à l'indépendance de l'individu</p> <p>Comportements restreints/répétitifs : Nuisent au fonctionnement dans un ou plusieurs contextes</p> <p>Changement d'activité/d'intérêt : Difficultés</p>
<b>Niveau 2</b> "Nécessite un soutien substantiel"	<p>Communication verbale et non-verbale : Déficits marqués</p> <p>Initiatives d'interactions sociales : Limitées</p> <p>Réponses aux initiations d'autrui : Réduites ou anormales</p>	<p>Gestion du changement : Difficultés</p> <p>Comportements restreints/répétitifs : Assez fréquents pour être remarqués et interférer avec le fonctionnement dans une variété de contextes</p> <p>Changement d'activité/d'intérêt : Déresse et/ou difficultés</p>
<b>Niveau 3</b> "Nécessite un soutien très substantiel"	<p>Communication verbale et non-verbale : Déficits sévères</p> <p>Initiatives d'interactions sociales : Capacités très limitées</p> <p>Réponses aux initiations d'autrui : Minimales</p> <p>→ Les déficits affectent sérieusement le fonctionnement au quotidien.</p>	<p>Gestion du changement : Difficultés extrêmes (grande détresse)</p> <p>Comportements restreints/répétitifs : Interfèrent fortement avec le fonctionnement quotidien dans tous les contextes</p> <p>Changement d'activité/d'intérêt : Grande détresse et difficulté</p>

### 2.1.2 Les difficultés émotionnelles des enfants avec TSA

Selon le DSM-5, la gestion émotionnelle fait partie des difficultés que rencontrent les personnes avec TSA. Ces dernières autorégulent et comprennent leurs émotions de façon particulière (Thommen, Myriam Suárez, Guidoux, Rogé, & Reilly, 2010). La question tourne autour de la « *cognition sociale* » (Thommen et al., 2010) qui englobe l'ensemble des savoirs sur autrui comme la théorie de l'esprit ou la compréhension des émotions. Cette cognition sociale est perçue comme un déficit central des personnes avec TSA. Plusieurs études présentées ci-dessous ont été réalisées afin de comprendre leur fonctionnement émotionnel. Des enfants avec et sans autisme ont été observés pour cerner leur compréhension des émotions. Les études qui suivent apportent des éléments intéressants sur la compréhension des enfants avec TSA et leurs difficultés de perception des émotions.

Les recherches sur la reconnaissance des émotions ne parviennent pas toutes aux mêmes conclusions. En 2005, Castelli a comparé la reconnaissance émotionnelle sur des visages. Les enfants avec TSA sans déficience intellectuelle ainsi que des enfants typiques du même âge devaient faire du tri et un étiquetage de plusieurs expressions du visage. Les résultats montrent que les enfants atypiques n'avaient pas de difficultés particulières à la reconnaissance des émotions (cf. Thommen et al., 2010). En 2009, Lacroix, Guidetti, Rogé & Reilly ont comparé la compréhension émotionnelle entre des enfants avec TSA et des enfants au développement ordinaire, puis entre des enfants avec syndrome de Williams et des enfants au développement ordinaire. Ils ont demandé aux enfants de désigner, parmi trois images proposées, celle qui correspond à une émotion donnée. Les résultats ne montrent aucune différence flagrante entre les enfants avec TSA et les enfants typiques. En revanche, et contre toute attente, les jeunes avec le syndrome de Williams ont eu plus de difficultés que ceux avec une forme d'autisme. Ces résultats surprenants peuvent s'expliquer par le suivi spécifique et spécialisé pour les autistes, un suivi constitué de différentes approches prenant en charge les principales difficultés du trouble, et dont la compréhension émotionnelle fait partie. Ces résultats prouvent que cette prise en charge spécialisée est efficace (Thommen et al., 2010, p. 323). Ces résultats sont intéressants pour nos recherches car ils prouvent que la prise en charge spécialisée et le travail sur la gestion et la compréhension des émotions offre la possibilité aux jeunes avec TSA d'avoir des contacts plus appropriés avec les personnes qui les entourent (Lacroix, Guidetti, Rogé, & Reilly, 2009, pp. 322-323) cité in Thommen et al. (2010) cf. Thommen et al., 2010, p. 322-323)

Cependant, d'autres analyses vont à l'encontre des recherches de Castelli et de Lacroix. Par exemple Begeer Rieffe, Terwogt et Stockmann (cf. Thommen et al., 2006) ont analysé la compréhension des émotions sur le visage de trois groupes d'enfants, des enfants avec TSA, des enfants avec trouble envahissant du développement (TED) et des enfants typiques. Leur tâche était de choisir deux images parmi quatre avec plusieurs consignes. La première consigne était ouverte et les jeunes interrogés devaient sélectionner deux images ressemblantes. La seconde consigne était plus spécifique car ils devaient prendre les deux images où le visage était plus disposé à leur offrir des bonbons ou celles dont le visage allait avoir une mauvaise intention envers eux. Il découle de cette expérience que la grande majorité des enfants n'ont pas choisi les deux visages avec la même émotion lors de la première consigne. Pour la deuxième consigne en revanche, les jeunes ordinaires avaient plus de facilité à choisir par rapport au critère de l'émotion que les enfants avec TSA.

Ce résultat s'explique par le fait que les enfants avec autisme ne se concentrent pas sur les émotions sauf si on le leur demande. Lorsque la consigne est claire, les jeunes avec TSA arrivent à reconnaître les émotions et on peut en déduire que les enfants avec TSA ont une capacité d'apprendre et de reconnaître des émotions sur un visage pour autant qu'ils soient concentrés sur ces dernières. (Begeer, Rieffe, Terwogt, & Strockmann, 2006). Le second groupe de chercheurs qui arrive plus ou moins aux mêmes conclusions a comparé des données concernant les résultats obtenus par des enfants avec TSA et des enfants ordinaires de 8 à 12 ans. Ces données ont été récoltées à l'aide d'une imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) qui permet de visualiser indirectement l'activité cérébrale. Deux images ont été montrées aux sujets étudiés, qui devaient dire si la deuxième correspondait à la première et devaient indiquer s'il s'agissait de la même notion, du même objet, de la même personne ou du même type d'objets. Les résultats étaient semblables dans les deux groupes, hormis la reconnaissance de l'identité des personnes, qui était légèrement plus faible chez les jeunes avec TSA. L'IRMf a mis en évidence que les enfants autistes n'activent pas les mêmes zones cérébrales que les enfants ordinaires pour trouver les mêmes réponses. (Corbett et al., 2009, cf Thommen et al., 210, p. 323).

Parmi les approches qui permettent à ces jeunes de développer leur vie émotionnelle, nous trouvons le programme éducatif « *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* » (TEACCH), la méthode « *Analyse Comportementale Appliquée* » (ABA) (Comité autisme suisse romande, 2003-2018) et d'autres approches de prise en charge spécialisée. Un réel apprentissage de l'expressivité émotionnelle et de la compréhension des nuances de l'intensité émotionnelle positive sont mis en place (Chasseigne & Bensalah, 2011, p. 43). Lorsqu'une personne avec TSA est prise en charge, les professionnels ou l'institution définissent une approche d'intervention correspondant à leurs valeurs et aux besoins de la personne. Ces interventions sont mise en place afin de travailler sur les difficultés de la personne en question et d'en réduire les effets néfastes.

Les professionnels doivent prendre en compte les difficultés de perception des émotions des individus avec TSA et travailler sur ces difficultés afin de ne pas entraver les relations. Effectivement, « *chez les personnes atteintes de troubles du spectre autistique, la construction des procédures et des connaissances relatives à l'établissement et au déroulement des relations interpersonnelles constitue une difficulté centrale.* » (Chasseigne & Bensalah, 2011). Il est important de retenir que cette lacune de reconnaissance émotionnelle peut avoir des conséquences sur les liens entre les enfants, car ces derniers n'auront pas forcément cette capacité de comprendre ce qui plait ou non à leurs camarades. On comprend donc l'importance de travailler et d'accompagner ces enfants avec TSA afin de « réduire » leur handicap du côté relationnel. Nous avons également pu nous rendre compte qu'une prise en charge adaptée et précoce les aide à acquérir des compétences qui ne sont pas innées chez eux, comme la reconnaissance des émotions.

### 2.1.3 Les relations de l'enfant TSA avec ses pairs

La relation aux autres est compliquée pour les personnes avec TSA car elles ont tendance à se centrer sur elles-mêmes sans prendre en compte le monde qui les entoure. Dans un premier temps, nous présenterons les principales difficultés relationnelles des individus avec TSA afin de comprendre leur développement.

Dans un deuxième temps, nous discuterons le rôle du genre de l'enfant avec TSA en faisant référence à une étude approfondie sur le sujet. Dans un troisième et dernier temps, le rôle des travailleurs sociaux dans l'accompagnement pluridisciplinaire des jeunes autistes va être explicité. On comprendra alors comment ces jeunes peuvent déchiffrer le fonctionnement de l'être humain.

Les bébés avec TSA rencontrent des premières difficultés relationnelles dès leur première année de vie, à l'exemple des troubles du contact visuel ou de la réponse à leur prénom (Perrin & Maffre, 2016, p. 128). Cependant, ces signes ne sont pas systématiques et peuvent se développer différemment d'un enfant à un autre. De plus, ces premiers critères ne peuvent pas être pris en compte individuellement. C'est pourquoi le diagnostic du TSA peut prendre du temps pour être posé.

Dans une étude effectuée en 2014, Head, McGillivray et Stokes ont détecté des différences liées au sexe dans les réactions émotionnelles et la sociabilité chez les enfants autistes. Ils ont posé une première hypothèse concernant la fréquence du diagnostic entre les garçons et les filles et ont montré que les filles reçoivent quatre fois moins de diagnostic d'autisme que les garçons. Selon eux, elles seraient peut-être sous-diagnostiquées, car elles « *manifestent superficiellement de meilleures compétences sociales et affectives que les garçons avec TSA, ce qui peut masquer d'autres traits pertinents pour réaliser le diagnostic* » (Nadel, 2014, p. 190). Autrement dit, les filles auraient plus de facilité à imiter les personnes qui les entourent en apprenant les rituels d'une personne sans handicap et à se fondre dans la masse sans éveiller les soupçons. Afin de vérifier cette hypothèse, un questionnaire sur l'amitié a été soumis à 100 sujets de 10 à 16 ans : 50 filles, dont 25 avec TSA, et 50 garçons, dont 25 avec TSA. Chaque jeune devait répondre à plusieurs questions et un questionnaire était aussi soumis à l'un des parents. Il en est ressorti que, indépendamment du diagnostic, les filles avaient un score plus élevé en amitié que les garçons. Les enfants au développement typique, quel que soit leur sexe, totalisaient un score plus élevé que les enfants avec TSA, alors que les filles avec TSA et les garçons « *ordinaires* » affichaient des scores semblables (Nadel, 2014). Dans le cadre de nos recherches, cette étude est intéressante car elle permet de prendre conscience du rôle du sexe de l'enfant par rapport à ses relations d'amitié avec ses pairs. Pour la suite de notre analyse sur le terrain, nous ne prendrons pas en compte le sexe de l'enfant sur les relations amicales car nous n'observerons qu'un seul enfant ayant des TSA. Nos recherches seront donc plutôt qualitatives que quantitatives.

Un des points primordiaux permettant d'offrir un soutien aux enfants avec TSA est de les guider et de les aider à comprendre les liens entre divers éléments (Lenfant & Leroy-Depiere, 2011, p. 2). Les professionnels peuvent soutenir les autistes en les aidant à comprendre les liens entre les relations personnelles et les actions. En quelque sorte, un travail rigoureux peut contribuer à ce que les personnes avec TSA comprennent les raisons et les conséquences de certains actes. Afin de les accompagner au mieux, les travailleurs sociaux doivent les comprendre au niveau de leur fonctionnement et de leurs difficultés à assimiler notre manière de penser. Ils vont pouvoir créer une dimension relationnelle avec l'individu avec TSA. Le but est que ces capacités relationnelles soient réutilisées dans différents contextes et avec plusieurs personnes. Un travail en réseau semble correspondre au mieux aux besoins de ces personnes.



La collaboration entre les travailleurs sociaux, les logopédistes, les enseignants, les parents, les psychologues, les psychomotriciens, etc., offre un environnement optimal à une évolution positive de la personne avec TSA.

## 2.2 La socialisation

Nous allons commencer par présenter une loi française concernant la socialisation d'un individu en situation de handicap au sein de la société. Nous allons ensuite approfondir la notion de participation sociale, qui représente le niveau auquel un individu est acteur dans un environnement donné. Une échelle de participation sociale permettra de positionner l'enfant dans ses interactions à la récréation qui est un lieu dans l'enceinte de l'école qui favorise les interactions sociales. C'est pour cette raison que ce lieu va être analysé et observé au fil des recherches.

### 2.2.1 La loi concernant la socialisation

En France, l'article L. 114 de la loi du 11 février 2005 définit l'égalité des droits, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap. Cette loi contribue à la participation sociale de ces personnes et accentue donc leur implication dans la société. Selon cet article, le handicap est défini par « *toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement, en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* » (Gaurier & Michel, 2010, p. 23).

Les citoyens ont pris l'habitude de placer des personnes dans des cases en leur donnant une étiquette. Le rôle de cette nouvelle loi française et des travailleurs sociaux est d'éviter que ces personnes portent l'étiquette « handicapé », mais soient reconnues comme des individus n'ayant pas la possibilité de jouir de la totalité de leurs droits dans un environnement donné. Ce n'est donc pas aux personnes en situation de handicap à s'habituer à l'environnement, mais à celui-ci de faire en sorte que chacun y trouve sa place et puisse y vivre de la manière la plus autonome possible.

### 2.2.2 Les enjeux autour de la participation sociale

Ce concept fait partie de la vie humaine et est considéré comme l'un des objectifs primordiaux de la réadaptation (Larivière, 2008). Nous allons tout d'abord clarifier le sens du concept de participation sociale ainsi que son rôle dans la société. Ensuite, pour mieux comprendre son influence, nous ferons un lien avec l'intégration. Finalement, nous présenterons une grille d'observation des niveaux de participation sociale pouvant être utilisée pour examiner les enfants avec un handicap.

La participation sociale donne lieu à de nombreuses réflexions en ce qui concerne les personnes en situation de handicap. Les déclarations de l'ONU et la loi française du 10 juillet 1987 donnent les bases pour lutter en faveur de l'égalité des chances et de l'insertion professionnelle de chaque individu, quelles que soient ses difficultés ou son handicap (Ebersold, 2002). La loi de juillet 1990 a permis à la société de faire un pas en avant pour la vie en communauté car elle sanctionne juridiquement tout individu faisant preuve de discrimination envers quelqu'un de malade ou avec un handicap. Cette loi met en avant l'intégrité des citoyens en favorisant la participation (Ebersold, 2009, p. 282).

Ebersold explique également que cette réorganisation du lien entre le handicap et la participation provient principalement des années 1970 où les personnes en situation de handicap et leurs familles ont été reconnues dans leurs particularités. « *Le modèle participatif entend dépasser le reclassement de la personne dite handicapée au profit de sa citoyenneté. Il revendique une égalité de traitement de la personne dite handicapée afin qu'elle détienne, au même titre que n'importe qui, l'ensemble des ressources lui permettant de faire des choix, de mener une vie aussi indépendante que possible et de participer activement à la vie de la cité.* » (Ebersold, 2002, p. 283). Ces mots ont un fort impact et mettent en avant les capacités de chaque être humain qui peut avoir un réel rôle dans la société selon ses envies, ses aptitudes, ses besoins, ses avis, etc.

La participation sociale pousse la personne à s'engager et offre la possibilité de mettre en avant l'égalité des chances pour chaque individu. Afin qu'une personne en situation de handicap puisse être intégrée dans le monde ordinaire et protégée, elle doit être jugée comme détenant les capacités nécessaires à l'élaboration d'un projet qui lui convient (Ebersold, 2002). On doit accorder de la valeur à l'égalité de chaque être humain. Cependant, il ne s'agit pas d'égalité parfaite mais il s'agit d'être le plus droit et le moins inégal possible en prenant en compte en particulier les droits fondamentaux. La justice sociale conduit à des questions sur les inégalités et lutte pour qu'elles soient modifiées et c'est bien un des rôles de l'État de corriger ces inégalités pouvant survenir au sein de la société (Rapegno, 2014). La réduction de ces inégalités accentue la personnalisation de chaque individu comme un être à part entière, sans mettre en avant les difficultés et différences propres à chacun. Dans son article, Noémie Rapegno explique également que les personnes en situation de handicap peuvent lutter pour leur intégration sociale et professionnelle ainsi que leur participation à la vie de citoyen.

Dans une cour de récréation, les interactions sont très diverses et les enfants peuvent être classés en fonction de leurs intentions, de leurs orientations et de leurs buts. Une échelle bien connue regroupe dans six catégories le niveau de participation :

1. « Comportement inoccupé »

*L'enfant apparemment ne joue pas du tout, du moins au sens usuel, mais regarde ce qui a un intérêt passager. Quand il ne se passe rien, il joue avec son propre corps, monte et descend des chaises, déambule, suit le maître, ou s'assied dans un coin en regardant autour de lui.*

2. Jeu solitaire

*L'enfant joue seul et indépendamment avec des jouets qui sont différents de ceux qui sont utilisés par les autres enfants qui sont dans son aire de communication. Il ne fait aucun effort pour se rapprocher ou parler aux autres enfants. Son intérêt est centré sur sa propre activité, et il la poursuit sans se préoccuper de ce que les autres sont en train de faire.*

3. Comportement observateur

*L'enfant passe la plus grande partie de son temps à regarder les autres jouer. Il parle souvent aux enfants qui jouent, pose des questions ou fait des suggestions, mais n'entre pas lui-même dans le jeu.*



*Il est debout ou s'assied dans l'aire de communication du groupe, de façon à voir et entendre ce qui se passe. Il diffère, sur ce point, de l'enfant inoccupé, qui remarque tout ce qui se passe d'intéressant, mais n'est pas spécialement intéressé par les groupes d'enfants.*

4. Jeu parallèle

*L'enfant joue indépendamment, mais l'activité qu'il choisit l'amène naturellement parmi les autres enfants. Il joue avec des jeux similaires à ceux des autres enfants autour de lui, mais il joue comme il le veut, sans essayer d'influencer l'activité des autres. Il joue à côté plutôt qu'avec les autres.*

5. Jeu associatif

*L'enfant joue avec les autres enfants. Ils se demandent et se prêtent du matériel : se suivent en faisant le train et les wagons : contrôlent un peu quels enfants peuvent ou ne peuvent pas jouer dans le groupe. Tous ont une activité similaire si ce n'est identique ; il n'y a pas de division du travail ni d'organisation de l'activité. Chaque enfant agit comme il le veut, sans subordonner ses intérêts à ceux du groupe.*

6. Jeu coopératif

*L'enfant joue dans un groupe qui est organisé dans le but d'une production, ou d'un but compétitif, ou pour représenter des situations de la vie adulte ou du groupe, ou pour jouer à des jeux formels. Le sens de l'appartenance au groupe est très marqué. Le contrôle du groupe est entre les mains d'un ou deux membres qui dirigent l'activité des autres. Le but, aussi bien que la méthode pour l'atteindre, nécessitent une division du travail, la distribution des différents rôles aux membres du groupe, et l'organisation de l'activité de telle sorte que les efforts des enfants soient complémentaires. » (Hurtig, Hurtig, & Paillard, 1971).*

Ces six niveaux de participation sociale deviennent intéressants lorsqu'il s'agit d'observer des enfants, notamment quand un trouble tel que les TSA est en jeu. Comme nous le trouvons dans la description des difficultés des enfants avec TSA, les côtés relationnels et communicationnels sont très présents. On peut ainsi porter une réflexion sur le niveau de participation d'un enfant avec TSA envers ses camarades d'école. Selon le degré de sévérité du trouble, l'enfant en situation de handicap se trouvera plus ou moins haut dans l'échelle.

### 2.2.3 Description de la cour de récréation

Dans la partie pratique de nos recherches sur les interactions d'un enfant avec TSA et ses camarades de classe, nous allons nous rendre directement sur l'enceinte de l'école car nous voulons observer l'élève durant la période de récréation. Il est donc important de comprendre le rôle du lieu choisi ainsi que ses différents enjeux, d'où la nécessité de faire une brève description de la cour d'école. Un lien avec le handicap va permettre ensuite de pouvoir comprendre au mieux les situations réelles.

La cour de récréation est un lieu de socialisation où les élèves d'une école entrent en interaction de façon libre. Ils apprennent à se connaître davantage par différents moyens tels que le jeu ou le dialogue.

L'article de Julie Delalande développe et approfondit ce concept en décrivant la cour de récréation comme un lieu où les enfants acquièrent des valeurs et des normes qu'ils partagent entre eux. La transition entre le cadre et les règles de la salle de classe et la liberté de la cour d'école requiert chez les élèves une forte capacité d'adaptation. On peut ainsi se poser la question du rôle du handicap par rapport à cette capacité d'adaptation et de compréhension des deux atmosphères bien différentes (Delalande, 2001, p. 1 et 2). Delalande explique également que la cour de récréation et les histoires avec les copains et copines représentent une grande partie de ce que ces derniers expliquent à leurs parents. Quand le père ou la mère pose la question « *Comment ça se passe à l'école ?* », le jeune aura tendance à expliquer plus facilement ce qui se passe en dehors de la salle de classe, alors que le temps de récréation ne dépasse pas les 20 minutes, ce qui représente une toute petite partie du temps passé dans le cadre scolaire. Autrement dit, les découvertes, les jeux et les histoires dans la cour de récréation représentent pour les enfants un moment important pour leur apprentissage des relations et de la vie en communauté (Delalande, 2013, p. 26).

La récréation est utilisée pour développer l'autonomie et la débrouillardise des enfants afin qu'ils apprennent à gérer eux-mêmes les petits accrocs qu'ils rencontrent (Delalande, 2013). Parmi les différentes activités souvent observées dans la cour, on trouve les jeux de ballon (plutôt les garçons au centre de la cour), les jeux de billes, les jeux de rôle et les discussions (plutôt au calme dans les bords de la cour), etc. Julie Delalande définit la cour de récréation comme un lieu social et non pas seulement une structure séparée en fonction des activités choisies par les enfants. Elle explique cela par le fait qu'un enfant prendra sa pause à un endroit en particulier par rapport au choix de ses compagnons de jeu.

#### 2.2.4 Le développement social de l'enfant

Un enfant avec un handicap est d'abord un enfant à part entière. Lors de la construction de sa socialisation, il passe par différentes étapes. Piaget met en évidence une multitude d'influences sociales concernant les bébés dans leur période sensori-motrice, période pendant laquelle il n'y a pas d'échanges de pensées. Lorsque les enfants commencent à parler durant la période symbolique, une évolution au niveau social peut se créer car les pensées sont transformées et enrichies (Perret-Clémont, 1979). Pour qu'un enfant puisse interpréter le point de vue de son partenaire, il doit avoir atteint un certain niveau opératoire. Toujours dans le même sens, « *des comportements de co-opérations ne seraient possibles qu'après le dépassement de l'égoïsme infantin. On note qu'ici il s'agit d'enfants entre 4 et 5 ans (c.-à-d. au seuil du stade des opérations concrètes)* » (Perret-Clémont, 1979, p. 4).

Dans son article, Perret-Clémont définit « *l'effet tuteur* » comme un lien entre deux enfants où l'un d'entre eux apprend quelque chose à l'autre. Il s'agit en réalité d'une relation pédagogique adulte-enfant. Dans une situation d'intégration scolaire, ce cas peut être fréquent et s'explique par l'envie et la motivation d'un enfant à se sentir important en apprenant ce qu'il sait à quelqu'un de plus petit ou de moins expérimenté. Nos expériences professionnelles nous ont permis d'observer qu'à l'âge de quatre à six ans, les enfants prennent du plaisir à s'occuper de leurs camarades en difficulté en jouant un rôle d'adulte. Par exemple, ils apportent leurs connaissances sociales, intellectuelles ou comportementales à leurs camarades en montrant l'exemple ou en expliquant ce qu'ils peuvent ou doivent faire.

## 2.3 L'intégration scolaire

En 1994, 92 pays ont décidé de s'engager pour une scolarisation en milieu ordinaire pour les enfants nécessitant un soutien éducatif particulier. Cette décision a eu pour but de faire évoluer le milieu scolaire vers une éducation plus inclusive. Il existe le droit fondamental qui prévoit que chaque enfant puisse participer pleinement à la vie sociale de sa communauté. Ainsi, la différence de chacun doit être prise en compte et doit orienter les professeurs vers un enseignement accessible pour tous (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social, 2013, p. 136). Notre analyse se déroulera dans une école où un élève TSA est intégré dans une classe dite ordinaire. Nous allons définir dans un premier point les différents termes utilisés dans le but d'en comprendre le sens et les enjeux. Dans un deuxième point, nous porterons l'attention sur les effets de l'intégration scolaire. Dans un dernier point, nous allons faire un lien entre les TSA et l'intégration scolaire, ce qui permettra de mieux comprendre la thématique de notre orientation de recherche.

### 2.3.1 Définition des termes d'exclusion, de ségrégation, d'intégration et d'inclusion

Le schéma ci-dessous permet de bien comprendre les termes d'exclusion, d'intégration, de ségrégation et d'inclusion et permet une meilleure compréhension des enjeux liés à une personne en situation de handicap au sein d'un environnement donné.

La ségrégation est un « processus par lequel une distance sociale est imposée à un groupe du fait de sa race, de son sexe, de sa position sociale ou de sa religion, par rapport aux autres groupes d'une collectivité » (Larousse, s.d.). Elle conduit à un regroupement hors du cercle d'individus correspondant à la norme établie par la société. Dans le domaine qui nous concerne, les personnes en situation de handicap sont regroupées dans une institution qui se charge de leur apprentissage. Dans la plupart des cas, cette situation concerne des jeunes ayant un handicap lourd à profond.

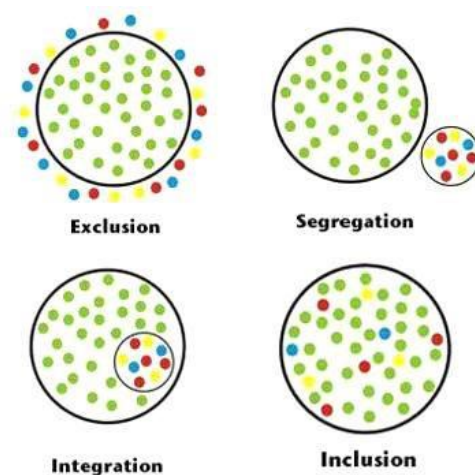


Figure 1 : schéma définissant les termes  
<http://schoolofdoubt.com/2016/04/15/competing->

L'exclusion consiste à écarter d'un groupe ou de rejeter une ou plusieurs personnes compte tenu de leurs différences. Dans ce cas, il s'agit d'une marginalisation car les individus en question ne correspondent pas au modèle dominant de la société (Dubasque, 2017). Exclure un individu, c'est donc refuser de l'associer à un groupe au sein de la société. Un lien peut être fait entre l'exclusion scolaire et l'exclusion sociale car si un enfant n'est pas accepté dans son école, c'est une forme de refus de le scolariser avec des pairs.

Lorsque l'élève en situation de handicap ne peut pas être scolarisé dans une classe avec d'autres jeunes au développement typique, il a souvent la possibilité de se retrouver dans une classe au contingent réduit avec des éducateurs ou/et des enseignants spécialisés. Dans ce cas, il se retrouve de fait dans une situation de ségrégation.

On parle d'intégration pour les populations immigrées, pour des jeunes dans le milieu du travail, pour les sans-emploi mais surtout dans le domaine du handicap. Dans ces cas, il s'agit de reconnaître les droits des personnes concernées à participer activement à la vie sociale (Belmont & Vérillon, 2018, p. 15). L'intégration est donc caractérisée par une diminution de la différence ou une incorporation dans un ensemble (Gaurier & Michel, 2010, p. 89). Est-ce une étiquette de dire que des personnes sont intégrées ? On pourrait en déduire que ce n'est pas leur place mais qu'ils sont tout de même acceptés. Comme nous le montre le schéma ci-dessus, l'intégration permet aux personnes en situation de handicap de faire partie du cercle avec tous les individus, mais ils restent tout de même regroupés entre eux. Par exemple, dans le cadre scolaire, on parle d'intégration quand un élève aux besoins particuliers est accueilli dans une classe ordinaire ou lorsqu'une classe d'élèves aux besoins particuliers est intégrée dans une école (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social, 2013, p. 137).

L'inclusion a comme origine l'objectif de l'organisation des nations unies (ONU) visant à lutter contre une exclusion et une marginalisation des personnes en situation de handicap. Ce terme est souvent pris en compte dans le cadre scolaire et sous-tend l'acceptation de la différence et même de voir cette dernière comme positive (Ebersold, 2009). Dans ce cas, on ne met pas en évidence la différence car, justement, l'être humain est unique et chacun a ses propres particularités. Cependant, l'inclusion scolaire est souvent vue comme le synonyme de l'intégration scolaire alors que les sens ne sont pas réellement les mêmes. En effet, lorsque nous parlons d'inclusion scolaire, il s'agit du placement d'un élève ayant des besoins particuliers dans une classe avec d'autres enfants de son âge au développement typique sans agir différemment avec lui à cause de ses difficultés.

Le débat concernant les termes d'inclusion et d'intégration est compliqué, car leur signification peut changer d'un pays à un autre (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007, pp. 159-160). En France par exemple, ces expressions représentent les cas où des élèves en situation de handicap sont scolarisés dans un milieu ordinaire, sans remettre en question les enjeux sur les conditions de ces accueils. On parle alors d'école pour tous et la loi du 11 février 2005 accentue l'égalité des droits et de chances, la citoyenneté et la participation des individus en situation de handicap. En revanche, *« en Angleterre, c'est plutôt sous le terme d'intégration que l'on désigne cette seule présence physique, alors que le terme d'inclusion implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire. »* (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007, p. 160). Quant à la Suisse, le terme d'intégration est beaucoup utilisé dans le cadre scolaire. Le terme d'inclusion, lui, est défini par une « éducation inclusive » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, & Doudin, 2013, p. 136) demandant aux professeurs d'adapter leur enseignement pour le rendre accessible à tous.

### 2.3.2 Enfants intégrés et conditions d'intégration

Parmi les handicaps les plus fréquents pour une intégration scolaire, on trouve « *le handicap mental (47%) suivi par le handicap moteur (16%), la déficience auditive et visuelle (11% et 4%), puis, le polyhandicap à 5%* » (Belmont & Vérillon, 2018, p. 19). Sur la base de ces résultats, on peut en déduire que certains types de handicap ne sont pas adaptés pour une intégration en classe ordinaire. Dans leurs recherches, Belmont et Vérillon ont compris que le diagnostic du handicap n'a pas de réelle influence sur l'élaboration d'un projet d'intégration. Il ne suffit donc pas d'avoir comme unique information le handicap lui-même, mais les besoins spécifiques et individuels de l'enfant ainsi que ses difficultés. Pour les conditions d'intégration, il est essentiel de prendre en compte l'âge et le niveau de décalage entre l'enfant intégré et les élèves au développement typique. En effet, plus le jeune grandit, plus l'écart de niveau se creuse et plus l'intégration se fait rare. En maternelle et en primaire, les exigences sont moins élevées, ouvrant ainsi plus facilement les portes pour tous les niveaux de compétences (Belmont & Vérillon, 2018, p. 20). En Valais, les élèves en situation de handicap peuvent être intégrés dans une classe ordinaire dès la 1<sup>ère</sup> Harmos (1H) jusqu'à la 8<sup>ème</sup> Harmos (8H). Après les années de maternelle et de primaire, l'intégration se modifie. Lors de l'entrée au cycle, les jeunes ayant un handicap se retrouvent ensemble dans une classe avec des enseignants spécialisés afin d'effectuer un travail adapté à leurs besoins, à leurs compétences et à leurs difficultés. Ils gardent tout de même un lien avec une classe ordinaires où ils ont la possibilité de partager certains cours tels que l'économie familiale, l'éducation physique ou encore les travaux manuels.

### 2.3.3 Objectif de l'intégration scolaire

L'intégration scolaire a pour but de favoriser l'accueil dans la communauté des enfants ayant une déficience intellectuelle. Le regroupement d'élèves au développement typique et atypique permet d'augmenter les interactions d'enfants du même âge. De plus, les jeunes accueillant un enfant en situation de handicap dans leur classe adoptent une attitude positive par rapport au handicap. Il peut y avoir néanmoins des conséquences négatives pour l'intégration lorsqu'il existe des attitudes négatives face à la déficience intellectuelle du camarade intégré (Dessemontet, Benoit, & Bless, 2014). Parmi ces attitudes négatives, on peut mentionner l'ignorance, les moqueries, les humiliations ou le rejet.

Un élève en situation de handicap, intégré durant toute son enfance dans une classe ordinaire, pourra s'insérer dans la communauté de manière plus adéquate quand il sera adulte (Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005, p. 266). Il aura pris l'habitude de côtoyer régulièrement des individus dans différents contextes et c'est pour lui un moyen de se familiariser avec le contact et la vie en communauté, ce qui prouve qu'à long terme l'intégration scolaire peut être bénéfique pour les personnes concernées.

### 2.3.4 Effets de l'intégration scolaire

Dessemontet et al. ont réalisé deux études sur l'intégration scolaire en Suisse. La première porte sur la comparaison d'un groupe d'enfants intégrés dans une classe ordinaire avec un autre groupe du même âge ayant un quotient intellectuel (QI) plus ou moins semblable dans une classe d'adaptation. Les élèves ont été comparés durant deux années sur la base de leurs performances scolaires et de leur comportement adaptatif.



Les résultats ont démontré que le seul constat en faveur de l'intégration scolaire était les progrès en langue tels que l'écriture, l'orthographe ou la grammaire (Dessemontet, Benoit, & Bless, 2014, p. 8). Ils mettent en évidence que, du côté des mathématiques, du comportement adaptatif, des habiletés sociales, etc., aucune différence n'était observée entre les deux groupes étudiés. Un des points qui ressort de cette étude tient au meilleur résultat des enfants dans des classes séparées en ce qui concerne les soins personnels réalisés à la maison. Il s'agit du seul désavantage de l'intégration analysé par cette étude. Dès lors, on peut conclure que l'écart de développement et d'apprentissage entre les enfants en intégration et les enfants en situation de handicap regroupés ensemble dans une classe est faible, car la majorité des domaines observés offrent des résultats plus ou moins semblables.

Une seconde étude a été élaborée par Dessemontet et ses collaborateurs afin d'analyser l'impact de l'intégration scolaire sur les élèves au développement typique. Elle compare 202 enfants accueillant un camarade en situation de handicap avec 202 enfants scolarisés dans une classe sans intégration. Dans chaque groupe se trouvaient des jeunes avec un niveau de compétences scolaires faible, moyen ou très bon. Les résultats de cette recherche démontrent clairement que l'accueil d'un enfant avec déficience intellectuelle dans sa classe n'entrave nullement les progrès scolaires de l'élève au développement typique. Ils confirment les résultats obtenus dans des études précédentes, à savoir que « *l'intégration scolaire d'élèves ayant une déficience intellectuelle dans des classes primaires ne freine pas les progrès des élèves au développement typique* » (Dessemontet, Benoit, & Bless, 2014, p. 9).

### 2.3.5 Liens entre intégration scolaire et autisme

La hausse du taux d'enfant avec TSA ces dernières années nécessite une augmentation de la prise en charge scolaire et éducative. Cette hausse demande aux classes d'enfants au développement typique d'accueillir régulièrement des camarades avec un handicap tel que l'autisme. Cependant, cette situation n'est pas toujours évidente pour ces classes. « *Les difficultés d'intégration des enfants autistes dans les classes ordinaires sont souvent dues aux particularités de leur fonctionnement : relations sociales limitées, absence ou limitation du langage expressif et même réceptif, comportements stéréotypés ou bizarres, agressivité, fonctionnement intellectuel lent, rareté de réponses appropriées, empan d'attention limité...* » (Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005, p. 273). Cette énumération reprend les difficultés des personnes avec TSA mentionnées plus haut, ce qui confirme que leurs troubles ont une influence sur les enjeux autour de l'inclusion scolaire et que l'on doit prendre en compte leur niveau d'adaptation.

Un autre aspect important qui accentue les difficultés d'un élève avec TSA à être inclus correspond à ses limitations en relations sociales. Comme il a été expliqué précédemment, l'école, et principalement la cour de récréation, est un lieu social où les interactions, les échanges et les relations sont bien présents de camarade à camarade ou d'adulte à enfant. Les jeunes autiste évitent régulièrement les contacts physiques ou verbaux et présentent des difficultés à exprimer leurs émotions. Ils exposent parfois une indifférence envers les personnes qui les entourent (Poirier, Giroux, Paquet, & Forget, 2005, p. 273). L'intervention nécessite donc une prise en compte de ces comportements afin de faciliter l'inclusion et d'améliorer les relations sociales avec les camarades de classe.

Le travailleur social peut trouver ici l'opportunité d'intervenir auprès de ces jeunes nécessitant un soutien pour améliorer les relations sociales dans le cadre scolaire. Des médiateurs, des enseignants spécialisés ou encore des éducateurs scolaires peuvent élaborer des projets d'interventions à ce niveau-là.

## 2.4 Hypothèses de recherche

Comme énoncée précédemment, la question principale de notre recherche se porte sur les différents liens amicaux qui se créent dans la cour de récréation entre les camarades de classe. L'analyse de ces relations peut être menée différemment selon le point de vue et le contexte. Je vais orienter mes recherches en fonction des intérêts et des hypothèses que j'ai en la matière. Il est évident toutefois que je vais poser des hypothèses de recherche en tenant compte de l'état des connaissances actuelles et de mes expériences personnelles.

Il ressort des apports théoriques sur l'autisme que les relations des enfants avec TSA et leurs camarades de classe ordinaires ne correspondent pas entièrement aux relations entre deux jeunes au développement typiques. Je peux faire une première hypothèse sur l'origine de l'interaction, à savoir que ce sont majoritairement les élèves ordinaires qui vont entamer des interactions avec leurs pairs en situation de handicap. Cette hypothèse devrait pouvoir être vérifiée compte tenu des difficultés des personnes avec TSA à entrer en contact avec d'autres individus de manière spontanée et adaptée. Selon le DSM-5 en effet, tout degré de sévérité d'autisme est caractérisé par une difficulté plus ou moins importante au niveau des interactions sociales. Il n'est donc pas naturel pour ces individus d'aller au contact des personnes de manière volontaire et adéquate. Il appartiendrait aux élèves typiques de s'adapter au handicap en essayant de créer des interactions amicales en favorisant la participation sociale de leurs camarades avec TSA. Il ne faut cependant pas négliger le niveau de sévérité du handicap qui a une influence sur les capacités d'adaptation du jeune en question. En effet, plus le handicap est léger, moins les troubles relationnels sont présents. En posant cette première hypothèse, je pars de l'idée que les différentes interactions créées dans la cour de récréation proviendraient principalement des enfants ordinaires.

La deuxième hypothèse concerne l'hypersensibilité des personnes avec TSA, connus pour être sensibles aux différents stimuli sensoriels comme le bruit ou la lumière. La logique veut que le rassemblement de nombreux enfants sur une surface limitée crée beaucoup de bruit et peut déstabiliser l'enfant en situation de handicap. Je suppose donc que le jeune en intégration se place en retrait dans la cour de récréation afin de prendre un peu de distance avec le brouhaha. La gestion de son stress face au bruit primerait donc pour lui sur le contact social qu'il pourrait développer avec ses camarades. Le jeune avec TSA passerait donc cette pause dans un bord de la cour pour éviter tous ces stimuli qui sont des facteurs de stress aux dépens de ses relations.

La dernière hypothèse porte sur le niveau de participation sociale. Je veux étudier si le degré de sévérité du trouble influence le positionnement de l'enfant dans l'échelle de participation sociale développée par Hurtig et al. (cf : p.16-17).

L'enfant avec TSA observé va, à mon avis, jouer principalement à côté des autres élèves sans réellement jouer avec, en raison de ses difficultés à comprendre les règles inventées par un groupe de pairs pour un jeu donné. C'est un comportement compréhensible car les enfants avec TSA sont reconnus pour avoir des difficultés à prendre des initiatives en matière d'interactions sociales. Il se peut que certains d'entre eux avec un handicap moins sévère arrivent plus facilement à s'adapter et à s'intégrer dans un groupe de pairs. Cependant, le jeune qui ne parvient pas à entrer en interaction de manière adéquate se trouvera probablement au niveau du jeu solitaire, du comportement observateur ou du jeu parallèle. Ces trois niveaux se retrouvent dans l'échelle de participation sociale de Hurtig et al. et incluent les élèves jouant principalement de leur côté sans entrer directement en interaction avec leurs camarades. De tels élèves avec TSA auraient tendance à être à proximité sans se soucier de ce qui se passe autour d'eux. D'un autre côté, l'enfant observé avec un niveau de handicap léger pourrait communiquer et entrer en interaction avec son entourage. Il pourrait alors jouer avec certains enfants de sa classe et se situerait par conséquent dans le jeu coopératif. En résumé, cette dernière hypothèse est fondée sur l'idée que plus l'enfant a un handicap profond, moins il interagira avec ses camarades et se trouvera donc dans un jeu solitaire ou adoptera un comportement observateur. Toutefois, certains facteurs tels qu'un handicap léger, un contexte rassurant, des habitudes de jeu, etc., lorsqu'ils sont présents lors de la récréation, pourraient contribuer à un jeu coopératif entre l'enfant TSA et ses camarades de classe.

Les hypothèses que j'ai posées découlent des recherches déjà effectuées et de mes expériences personnelles. Je ne pourrai pas vraiment vérifier ou infirmer ces hypothèses sur la base de mon étude pratique. Toutefois, mes observations sur le terrain sont pour moi capitales. Elles me permettront de mieux comprendre ces situations complexes ainsi que d'affirmer de manière objective les réelles interactions présentes avec l'élève TSA observé.



## 3. Méthodologie et outils de recherche

Dans le cadre de notre travail de Bachelor, nous devons prendre une situation spécifique en lien avec notre thématique pour la questionner puis l'analyser. Nous avons différentes manières d'intervenir sur le terrain. Pour mes recherches, j'ai décidé d'utiliser deux approches avec le même groupe de sujets. La première se nomme « observation directe » et consiste à observer à plusieurs reprises, et sans intervention de ma part, les individus choisis. Pour pouvoir mieux comprendre ces observations, le contexte sera décrit. La seconde démarche demande une préparation, car il s'agit d'interroger les sujets observés dans le but de mieux comprendre leurs agissements et leurs avis.

### 3.1 La problématique posée

Les enjeux des interactions et des relations entre deux élèves se complexifient lorsque l'un d'entre eux est autiste, car l'une des difficultés majeures des personnes avec TSA est leur apprentissage des codes sociaux au niveau relationnel et communicationnel. Ces deux niveaux sont primordiaux lorsque l'on souhaite comprendre la relation entre deux individus. Les observations et interventions dans le cadre scolaire vont donc permettre de mieux comprendre la relation d'un élève avec TSA et ses camarades de classe. Nous pourrons ainsi comprendre le rôle des troubles autistiques dans la création de lien au sein d'un cadre scolaire défini. Il est important de prendre en compte les différents points pouvant influencer les résultats, comme le niveau de handicap, l'âge des enfants, la place du jeune sélectionné dans la classe ou les informations données aux élèves de la classe ordinaire.

### 3.2 Outils de recherche

L'observation est faite sur un jeune garçon TSA de huit ans au sein de l'enceinte de son école. Le choix de l'élève avec un niveau de handicap donné a été suggéré par l'école. Cet enfant peut communiquer oralement malgré sa tendance à faire recours à l'écholalie en répétant ce que dit son interlocuteur. Une enseignante spécialisée le suit pendant quelques cours durant la semaine afin d'adapter le travail scolaire. Ce garçon suit le reste des cours donnés par l'enseignante titulaire en effectuant les tâches demandées selon ses capacités. Il a la capacité de se tenir correctement assis à sa place et demander une aide en cas de besoin.

Je vais cibler mon analyse pendant la période de récréation afin de pouvoir analyser les relations sociales que le petit garçon avec TSA entretient avec ses camarades de classe. Ce lieu est propice pour analyser de telles relations. Le degré de handicap de notre sujet ainsi que ses moyens de communication sont des facteurs qui influencent les liens qu'il développe avec d'autres élèves.

Dans l'école primaire où les observations se feront, se trouvent trois enfants avec TSA et tous sont des garçons. Le choix du genre masculin était donc une évidence pour mon sujet. De plus, choisir d'observer un élève entre six et neuf ans est important, car c'est dans cette tranche d'âge que les enfants commencent à comprendre plus de choses sur la différence.

Cependant, ils ne se trouvent pas encore dans la préadolescence, où l'attachement à un groupe de pairs idéal fait partie des priorités (Béjin, 1983).

Après avoir obtenu l'accord du directeur de l'école, de l'enseignante titulaire du jeune et de ses parents, je vais me rendre sur place et assister à trois récréations. Au préalable, j'aurai préparé une feuille que je prendrai avec moi, sur laquelle seront notées les différentes interactions qu'entretient le jeune avec ses camarades et je les classerai en fonction de leur origine, de leur durée, de la réciprocité ou non et de leur but. Ces interactions viendront soit directement de l'enfant autiste, soit d'un de ses camarades. Je vais également prendre des notes sur les observations diverses que je pourrai faire sur le contexte, l'environnement, etc. Les observations dans la cour seront passives car je me situerai en retrait et ne ferai qu'analyser sans intervenir. Suite à ces observations non participantes, j'effectuerai des entretiens collectifs qui consistent à récolter plusieurs informations sur une thématique de manière dynamique (Baudrit, 1994). J'interviendrai à deux reprises au sein de la classe pour échanger, discuter et questionner les élèves au développement typique sur l'autisme et leurs relations avec l'enfant avec TSA. Durant la première rencontre, je vais apprendre à les connaître et à savoir quelles sont leurs occupations préférées durant la récréation, ceci afin de m'aider à comprendre les éventuelles affinités qu'ils pourraient avoir avec l'enfant autiste. Les informations que je récolterai lors des rencontres m'aideront à faire des liens avec mes observations, mais aussi avec la partie théorique.

Certes, cette recherche permettra d'analyser en profondeur les relations d'un enfant avec TSA dans un contexte donné. Le petit nombre d'individus observés ne permettra cependant pas d'élaborer une étude quantitative, mais plutôt qualitative sur cette situation. Il convient donc de ne pas généraliser une situation spécifique à celles de tous les autres jeunes avec TSA qui n'agiraient pas forcément de la même manière. Il faut donc prendre en compte ce point important dans l'analyse qui va être faite. De plus, le degré de sévérité du handicap influencera beaucoup les interactions de l'enfant avec TSA avec ses camarades, car plus le niveau du handicap est léger et plus l'enfant arrive à développer des mécanismes d'adaptation.

### 3.3 Outils d'observation

Pour analyser une situation donnée, il existe une multitude d'approches qui peuvent être séparées en deux groupes distincts en fonction de l'objectif choisi : les analyses quantitatives et les analyses qualitatives. Les approches quantitatives permettent d'obtenir un résultat global d'un cas, suite à l'analyse d'un certain nombre d'individus se trouvant dans une situation semblable. Les analyses qualitatives portent sur la compréhension et l'examen détaillé d'une situation, ce qui nécessite une prise en compte du contexte, des différents facteurs ayant une influence ainsi que des observations sous différents angles de cette même situation. Mes recherches sont donc qualitatives puisque leur objectif est de mieux comprendre les relations d'un élève avec TSA et ses camarades de classe.

Un des moyens d'obtenir un résultat qualitatif est l'observation. Mais cette dernière peut se séparer à son tour en deux approches différentes. Tout d'abord, on trouve l'observation participante où l'intervenant se situe au sein même du groupe d'enfants enquêtés et participe aux activités pour autant que cela soit possible (Lignier, 2008, p. 20). Le chercheur va ainsi partager un lieu et un temps avec les individus observés.

Ensuite, on trouve l'approche qui m'intéresse pour ce travail de recherche : l'observation non participante (Roy, Pinsonneault, Clapperton, Siga, & Breton, 2018, pp. 205-206). Afin d'effectuer son observation, le chercheur se situe à l'extérieur de la scène analysée et prend des notes manuscrites. L'utilisation d'une grille d'observation permet de trier les informations dans différentes cases afin d'être le plus précis possible et d'obtenir une ébauche détaillée de la séquence examinée. Une appréciation ainsi que des commentaires rédigés par l'observateur améliorent la démarche car les résultats seront nourris par des ressentis sur la situation.

### 3.3.1 Déroulement des observations

Dans le but de répondre à la question de recherche « *quelles relations et interactions a un enfant TSA avec ses pairs dans la cour de récréation ?* », j'observerai un jeune avec TSA de 5H à trois reprises durant les 15 minutes de récréation. Une feuille d'observation sera au préalable préparée afin d'y entrer les différentes origines des interactions observées. Ces tentatives d'interaction seront décrites (durée, réciprocité ou non, etc.) ce qui permettra de comparer les trois observations non-participantes en mettant en commun l'origine des différentes interactions. Deux rencontres avec les élèves de la classe auront ensuite lieu. Lors de ces entrevues, je me trouverai avec les enfants et l'enseignante titulaire pendant que l'enseignante spécialisée prendra le jeune avec TSA dans une salle à part, ce qui offrira la possibilité aux élèves de parler librement sur le sujet. Je pourrai ainsi leur poser quelques questions concernant leurs connaissances sur les TSA, leur relation avec leur camarade autiste, leur facilité/difficulté à entrer en contact avec lui. Des questions seront posées en fonction des observations que j'aurai faites. De plus, lors de l'échange avec la classe, je vais présenter le livre « *Comment comprendre mon copain autiste* » de Peter Patfawl afin de leur faire comprendre la difficulté des individus autistes à communiquer et à entretenir des relations adéquates.

Afin de répondre à mes hypothèses de recherche, il sera important de prendre en note dans la grille d'observation l'origine de la tentative d'interaction. Ce point d'observation permettra de valider ou non la première hypothèse selon laquelle les tentatives vont principalement être originaires des enfants sans TSA. Selon la deuxième hypothèse, le garçon avec TSA se trouve en retrait dans la cour de récréation afin de prendre de la distance avec les différents stimuli sensoriels. Pour pouvoir éclaircir cette hypothèse, je dois être attentive au positionnement des élèves et principalement du jeune autiste. Pour la troisième hypothèse, je vais observer attentivement l'implication de l'élève avec TSA dans le jeu avec ses camarades de classe dans le but de pouvoir situer sa participation sociale dans un groupe selon l'échelle de Hurtig (cf : p.16-17).

### 3.3.2 Préparation de la recherche

Afin que la partie pratique des recherches se passe aux mieux, différents préparatifs ont été nécessaires. Tout d'abord, il a fallu préparer une feuille pour y inscrire les informations observées de manière structurée lors des périodes d'observation. Cette feuille est importante car la préparation en amont permet de ne pas manquer des informations importantes. Ensuite, un entretien téléphonique avec l'enseignante titulaire a été nécessaire pour pouvoir obtenir les derniers renseignements importants. Voici les questions réponses :

1. Quelles informations les enfants de la classe connaissent par rapport au handicap de leur camarade ?  
*« Ils connaissent cet élève depuis la 1H et ont appris à grandir avec lui. Ils savent qu'il est différent et savent que cet élève a une enseignante spécialisée qui l'accompagne à l'école. Il y a aussi des cours sur la différence qui leur ont été présentés afin de parler de ce sujet dans sa globalité et non pas spécifiquement pour le garçon avec TSA. »*
2. Y a-t-il des choses mises en place pour la récréation ?  
*« Non, il y a un groupe de filles qui s'occupe souvent de lui et qui joue avec lui mais sans obligation. Ce sont elles qui y prennent du plaisir. Par contre, l'année passée, ils devaient jouer à la récréation avec Gil à tour de rôle. »*
3. Dans quel endroit de la cour a-t-il tendance à rester généralement ?  
*« Il avait tendance à rester sous le couvert de la salle de gymnastique mais ce n'est plus vraiment d'actualité car il se déplace régulièrement d'un coin à un autre. »*

Ces trois questions-réponses sont utiles pour partir sur le terrain avec un minimum de connaissances sur la situation. Les points primordiaux sont ainsi connus et permettront une intervention des plus construites.

## 4. Résultats et analyse des données

L'analyse des données est une étape importante de la réalisation de recherches sur une thématique donnée. Elle permet de comprendre ce qui se passe concrètement sur le terrain et de faire des liens avec la théorie trouvée. Dans mon cas, j'ai utilisé une situation précise pour répondre à mes trois hypothèses au préalable posées, en prenant en compte ce que j'ai vu et entendu sur le terrain, mais aussi ce que j'ai relevé dans la théorie. Je vais commencer par décrire les observations non participantes suivies des entretiens collectifs que j'ai effectués et continuer avec une comparaison entre ces deux interventions. Je vais poursuivre en donnant les résultats de mes trois hypothèses. Les deux derniers points de l'analyse des données comprendront les différentes perspectives pour le travailleur social, ainsi que le bilan et les critiques de mes recherches.

### 4.1 Observations dans la cour de récréation

Les trois observations non participantes que j'ai eu l'occasion de faire ont été assez semblables et c'est la raison pour laquelle je vais en décrire une en détail afin d'en comprendre le déroulement. L'élève avec TSA et ses compagnons de classe ont été suivis durant trois périodes de récréation afin que je puisse prendre note des différentes interactions. La situation est décrite telle que je l'ai perçue. J'ai été particulièrement attentive aux interactions directes, comme les paroles, les regards ou les contacts physiques. Je prenais des notes sur l'origine de l'interaction, puis j'indiquais la durée et la réciprocité. J'ai trouvé judicieux de me tenir suffisamment proche pour pouvoir entendre les échanges des enfants, mais pas trop proche non plus pour ne pas influencer leurs comportements.

L'observation décrite ci-dessous est la troisième qui a été faite et s'est déroulée le jeudi 17 janvier 2019 dans la matinée. Je suis arrivée en avance dans la cour; il est 9h30 et je m'imprègne des lieux. Je me suis positionnée de manière à bien voir l'endroit où Gil (le garçon avec TSA de 5H) a joué avec ses camarades de classe les deux fois précédentes. Ce jour-là, il fait très froid, le ciel est couvert, mais il n'y a ni pluie ni neige. À 9h40, la cloche retentit dans la cour et les élèves commencent à sortir gentiment.

Gil sort à son tour, seul, et descend lentement la rampe de la sortie du bâtiment. Il regarde régulièrement derrière lui comme s'il attendait l'arrivée de quelqu'un. Deux filles (Olivia et Dina) sortent à leur tour et avancent en direction de Gil. Les trois enfants se déplacent ensemble en courant vers un banc en béton sans dossier. Durant mes deux observations précédentes, les élèves ont aussi joué vers ce banc, placé sur le côté de la cour. J'entends les premières paroles de Gil qui dit avoir froid, suivi d'un premier contact physique avec Olivia qui lui prend les mains pour qu'il monte avec elle debout sur le banc. Leur jeu est semblable au jeu du loup car un élève reste à même le sol et les deux autres se tiennent debout sur le banc qui représente la maison. S'ils descendent ou sortent une partie du corps, ils peuvent se faire toucher et devenir à leur tour le loup. Gil est très souriant et semble apprécier ce jeu. J'ai constaté qu'ils jouent au même jeu durant les trois récréations et parfois d'autres camarades les rejoignent.

A un moment donné, Olivia (le loup) court vers le milieu de la cour pour faire autre chose, alors que Gil et sa coéquipière restent près d'une minute seuls sur le banc. Dina finit par descendre du banc pour aller chercher Olivia en lui indiquant que Gil et elle sont toujours en train de jouer. Gil est descendu du banc mais attend à proximité qu'elles reviennent. A leur retour, les filles modifient un peu les règles en introduisant deux autres maisons : un grand bac à fleurs et les grillages délimitant la cour. Gil a perdu le sourire quand les filles ont changé les règles et augmenté le nombre de maisons. Le petit garçon se fait toucher et devient à son tour loup, puis touche Dina lorsqu'elle se trouve par terre, mais cette dernière nie les faits et retourne sur le banc. Gil ne se défend pas et reste le loup une bonne partie de la récréation.

Quatre autres enfants rejoignent Olivia, Dina et Gil pour jouer avec eux. Le jeu s'agrandit et les enfants prennent plus d'espace en courant jusqu'au milieu de la cour. Gil ne les suit pas et reste à proximité du banc. Peu avant la fin de la récréation, trois élèves d'une autre classe s'asseyent sur le banc pour discuter. Le petit garçon avec TSA les regarde sans comprendre et attend qu'ils partent pour se remettre sur le banc. À deux reprises, lorsqu'il était le loup, Gil a interagi verbalement auprès de ses camarades en disant « *Touché !* ». La première fois, la fille touchée n'a pas accepté de devenir le loup, mais la seconde fois en revanche, l'enfant touché a admis la règle du jeu. Gil a imité ses copains en allant s'accrocher aux grillages pour ne pas se faire toucher. La cloche retentit et les élèves se sont rapidement dirigés à l'endroit où leur maitresse vient les chercher. Dans le rang, les copines de jeu du petit garçon se sont placées tout devant et discutent entre elles. Gil se tient vers l'arrière du rang sans interagir avec d'autres élèves, hormis lorsqu'il a rigolé durant quelques secondes avec un autre garçon qui s'est retourné en faisant des grimaces. Les deux dernières minutes se sont déroulées dans le calme pour Gil qui reste en retrait malgré le brouhaha des autres enfants.

Lors des deux autres observations (cf. Annexe 1), j'ai constaté quelques points particuliers que j'aimerais mettre en évidence. Le jeu du loup est une activité incitant au contact physique et cela ne semble pas perturber Gil qui, au vu de son handicap, pourrait avoir des sensibilités lors des contacts. En plus des contacts physique dans le cadre du jeu, j'ai vu qu'Olivia, à trois reprises, a fait un câlin à Gil qui les a acceptés, hormis une seule fois où il l'a légèrement repoussée. J'ai également repéré un autre petit garçon d'une année de moins que Gil, lui aussi avec TSA. Je connais de l'extérieur ce petit Alexis qui a un niveau d'autisme plus sévère que celui de Gil, car il n'utilise pas la parole pour communiquer et a un niveau de compréhension plus faible. Les difficultés plus importantes d'Alexis l'empêchent d'avoir des interactions adéquates et donc de créer une relation plus ou moins stable avec ses camarades. Pendant la récréation où je l'ai vu, il tournait autour d'un poteau et ne semblait pas se préoccuper des nombreux autres élèves. Il y avait aussi une stagiaire enseignante spécialisée qui restait à proximité d'Alexis pour le surveiller, alors que Gil ne requiert pas de surveillance particulière pour la période de récréation.



## 4.2 Compte rendu des entretiens collectifs

Les entretiens collectifs offrent la possibilité de récolter une multitude d'informations diversifiées, car les enfants entendent ce que les autres disent et peuvent rebondir ou compléter les informations. Pour cette raison, je suis allée rencontrer la classe des élèves observés dans la cour de récréation, comptant 17 enfants de 8 à 9 ans dont un avec TSA. Pour les deux entretiens, j'ai demandé à ce que Gil n'y participe pas pour favoriser les échanges libres en évitant ainsi que les élèves se retiennent de parler ouvertement.

Pour ma première intervention, j'ai prévu un programme permettant de gérer le temps au mieux (cf. Annexe 2). J'ai organisé 10 minutes pour l'accueil, l'explication du contenu de la période et les règles de l'activité du triangle (activité expliquée ci-dessous). Il reste 20 minutes pour l'activité des triangles et 12 minutes pour les questions et échanges libres suivi de la clôture de la période. Les premières minutes sont importantes car elles permettent de créer un lien et de poser le cadre. L'activité des triangles, quant à elle, offre la possibilité d'apprendre à se connaître et de savoir à qui on a à faire. J'ai distribué un triangle pour chaque élève sur lequel ils doivent inscrire leur prénom et trois choses qu'ils aiment dans la vie. A tour de rôle, les enfants, l'enseignante et moi-même, nous nous sommes levés et avons présenté nos trois ou quatre points inscrits sur notre triangle. Le lien est un passage important lorsque l'on travaille avec des personnes, car il permet de créer un lieu sécurisant où chacun y trouve sa place. Lors de la seconde partie de la période, nous nous sommes installés sur le sol, en cercle, vers le tableau, et je leur ai posé quelques questions. Ces dernières m'ont permis de récolter des informations sur leur temps de récréation. Les réponses ont démontré que les principaux jeux ou activités durant la récréation sont :

- football (7 élèves),
- loup (5 élèves),
- chat perché (2 élèves),
- embêter les autres (1 élève),
- manger et boire (1 élève, l'enseignante et moi).

Ces résultats vont dans le même sens que ce que j'ai pu observer concernant les élèves qui jouaient au loup. J'ai ensuite posé quelques questions qui m'ont permis de récolter des informations sur les règles du jeu du loup ainsi que les personnes qui y jouent. Une élève explique qu'il y a également Gil qui joue avec eux au loup. Je demande comment ça se passe avec cet élève et s'il comprend les règles. Deux élèves répondent : l'un explique que ça se passe bien et l'autre dit que tout va bien sauf lorsque les participants changent une règle. Je profite de cette occasion pour rebondir sur la problématique de Gil. Je demande à la classe ce que cet élève a de particulier et je leur indique que je vais revenir le lendemain pour discuter de ce sujet. Leurs réponses étaient intéressantes pour mon intervention du lendemain :

- « *Il est autiste.* »
- « *Quand il est né il a eu un problème dans le ventre de sa maman.* »
- « *La maladie qu'il a, y'a Jules qui a la même chose.* » Cette remarque est contredite par certains élèves.
- « *Il a un petit problème mais on joue quand même avec lui et il est gentil.* »

- « *On essaie quand même de l'aider un peu, de lui expliquer un peu les règles.* »

J'ai obtenu quelques informations concernant leurs connaissances de l'autisme et des difficultés de leur camarade Gil. Je les ai prévenus que les discussions du lendemain porteraient principalement sur l'autisme.

Le lendemain, pour la deuxième intervention, j'ai débuté en rappelant les éléments vus la veille. Une élève relève que j'avais parlé d'autisme et j'utilise cette information pour demander à la classe ce qu'ils connaissent de ce handicap.

Durant cet échange, nous nous trouvons assis en cercle vers le tableau et j'utilise ce dernier pour noter chaque élément cité par les élèves. Beaucoup de choses ressortent de leur part : « *Maladie qui reste toute la vie* », « *C'est grave* », « *Les parents n'aiment pas* », « *Il fait n'importe quoi* », « *C'est une maladie qui attaque surtout le cerveau.* », « *Ça doit pas faire du bien* », « *Des fois, il est assez sensible* », « *Il a plus d'émotions que nous, il est très émotionnel parce que... quand on le touche, il commence à pleurer, ... parfois il a peur et parfois il commence à pleurer* », etc. Ces différentes perceptions de l'autisme montrent que certains aspects sont logiques et visibles alors que d'autres sont encore flous.

J'ai poursuivi par la présentation du livre « *Comment comprendre mon copain autiste* ». J'ai pris du temps pour expliquer certaines difficultés rencontrées par des personnes avec TSA en me référant au livre. Les enfants ont pu comprendre pourquoi Gil a des réactions démesurées et ne peut pas suivre tous les cours au même rythme qu'eux. La partie informative étant terminée, j'ai poursuivi avec quelques questions. Je leur demande tout d'abord s'ils ont besoin de mieux comprendre quelque chose. Une élève me demande « *pourquoi il y a des autismes différents ?* ». Pour y répondre, je dessine une ligne du temps au tableau en expliquant que chaque personne avec ou sans TSA est différente et a ses propres difficultés et ses propres capacités et que l'on peut avoir des points communs avec certaines et des différences avec d'autres.

Je m'intéresse ensuite aux éventuelles anecdotes qu'ils auraient à raconter sur l'autisme. Les élèves jouent le jeu et ressortent des histoires qu'ils ont vécues avec Gil et avec deux autres enfants avec TSA. Je leur ai finalement demandé de ressortir une chose qu'ils ont apprise durant ces deux périodes. Voici quelques retours de leur part : « *Peut-être qu'il est plus grand que nous mais il a moins d'âge mental et il est plus sensible.* », « *Ils ont plus d'émotions.* », « *Il y a des différents autistes.* », et « *J'ai compris que quand on disait bonjour à un autiste forcément il répond pas ou il répète. J'ai appris que les autistes c'est pour ça qu'ils ne répondent pas, c'est parce qu'ils comprennent pas.* ». Ces retours sont intéressants pour moi car je peux comprendre davantage ce que les enfants remarquent chez les personnes autistes mais aussi ce qui les frappe le plus dans les contacts qu'ils ont avec des camarades avec TSA.

### 4.3 Liens entre les observations et les entretiens collectifs

L'observation non participante est un bon moyen de comprendre comment des individus fonctionnent dans un environnement qui leur est familier. Les entretiens collectifs, quant à eux, favorisent l'échange et la diversité des avis au sein d'un groupe donné. J'ai eu la chance de pouvoir enchaîner les observations avec les entretiens collectifs en classe avec les mêmes élèves afin d'obtenir quelques renseignements pour compléter les informations au préalable récoltées.



En participant à l'entretien collectif dans la classe, je me suis rapidement rendu compte que la majorité des élèves connaissent Gil depuis plusieurs années. Certains ont dit le connaître depuis la 1H, information pouvant expliquer pourquoi ils jouent facilement avec leur camarade avec TSA durant les périodes de récréation. Ils ont appris à s'adapter au handicap de leur camarade, connaissent ses difficultés de sensibilité et jouent avec lui en s'habituant à ses capacités et ses limitations. Les élèves interrogés ont répondu avoir observé une réelle amélioration concernant les capacités de Gil à travailler à l'école, à s'exprimer et à jouer avec eux. Puisque les enfants le connaissent depuis longtemps, ils peuvent développer des stratégies pour que leur copain avec TSA trouve sa place avec eux et puisse participer aux activités de groupe.

L'enseignante titulaire m'a indiqué par téléphone que cette année, les élèves n'ont pas de consignes particulière pour la récréation, contrairement à l'année passée où il y avait un tournus pour jouer avec Gil durant la pause. Cette information a été confirmée lors de l'entretien collectif, car une élève a expliqué qu'en 4H ils devaient s'occuper de Gil à la récréation, par trois ou quatre, pour éviter que ce soient toujours les mêmes élèves qui jouent avec lui. Cette année, il n'y a pas de règles particulières et j'ai remarqué qu'il s'agit plus ou moins des mêmes élèves qui jouent avec Gil à la récréation. Ce constat est assez logique, car chaque enfant typique ou atypique crée des affinités avec certains plus qu'avec d'autres. Des groupes de copains-copines se forment en fonction des intérêts communs, des caractères et des occupations à la récréation.

Parmi les différentes observations que j'ai faites, j'ai remarqué que Gil semblait légèrement déboussolé lorsque les autres enfants ont changé une règle du jeu du loup en ajoutant deux autres maisons. La difficulté à comprendre les changements de règles fait partie de son trouble autistique, car les personnes avec TSA sont plus sensibles que les autres pour les changements et aiment avoir leurs rituels répétitifs qui les rassurent. En discutant avec la classe, un élève a ressorti qu'il aimait bien jouer avec Gil au chat perché ou au loup et que ça se passait bien avec lui, sauf quand les participants changent les règles. Cette information démontre que les élèves se rendent compte des difficultés de leur camarade pour certaines choses simples pour eux, mais se sont habitués et prennent juste plus de temps pour lui expliquer.

Je peux poser une hypothèse concernant le fonctionnement du jeu entre les élèves de la classe et Gil : les élèves ont la possibilité de profiter un peu du handicap pour arranger les règles à leur manière. J'ai observé qu'ils n'avaient parfois avoir été touchés par Gil ou disaient le toucher alors que ce n'était pas le cas. Durant les entretiens, les élèves ont indiqué devoir prendre plus de temps pour expliquer les règles à Gil, ce qui montre qu'ils ont conscience des difficultés de leur camarade avec TSA à comprendre toutes les règles et peuvent certainement en profiter quand cela les arrange. C'est intéressant de comprendre leur fonctionnement à leur âge, car ils se rendent de plus en plus compte des différences de chacun et peuvent tester les autres en faisant leurs propres expériences.

## 4.4 Résultat et analyse suite aux hypothèses posées

Lorsque l'on fait des recherches théoriques pour comprendre une situation et pour répondre à une question spécifique, on pose des hypothèses en fonction des recherches antérieures sur le même sujet. On peut aussi imaginer ce que l'on va voir, entendre et comprendre sur le terrain. Pour ce faire, on peut se fonder sur ses propres expériences personnelles et professionnelles. Il est parfois difficile, avant d'intervenir, de se rendre compte des réactions et des avis des personnes interrogées. Autrement dit, ce n'est que lorsque l'on vit la situation en temps réel que l'on peut répondre aux questions de base et confirmer ou infirmer les hypothèses posées.

### 4.4.1 Hypothèse 1

**Les interactions proviennent principalement des enfants au développement ordinaire plutôt que de l'enfant avec TSA.**

Ma première hypothèse est basée sur la théorie des difficultés relationnelles des personnes avec TSA. Elle stipule que l'origine des interactions proviendrait principalement des élèves au développement typique, car ils n'ont généralement pas ce trait autistique venant perturber leurs relations avec les autres. Mes observations démontrent que l'élève observé interagit avec ses camarades de jeu uniquement lorsqu'il y a un lien direct avec leur activité en cours. Par exemple, il disait « *Touché !* » quand il touchait l'un de ses camarades ou « *Non t'as pas touché !* » quand un élève lui disait l'avoir touché. Ces interactions démontrent que Gil a la capacité de parler et dire ce qu'il pense en étant bref et concis. Durant le jeu du loup, les élèves échangeaient rarement sur des sujets sortant du contexte, mais durant ces rares moments, Gil n'y participait pas.

J'ai constaté que Gil a ses copains « ressource » qu'il a l'habitude de côtoyer et avec qui il joue régulièrement. Ce constat a été confirmé lors des entretiens collectifs, car certains élèves ont dit connaître Gil depuis leur première année. Comme je l'ai déjà dit, ces élèves ont indiqué que l'année précédente, ils devaient faire un tournus pour jouer à la récréation avec leur camarade avec TSA, une obligation qui a conduit certains élèves à tisser des liens avec Gil. Le groupe d'élèves qui joue au loup crée probablement un cadre sécurisant et permet à cet enfant avec TSA de pouvoir interagir de manière plus rassurante qu'avec des inconnus. Avoir un cadre sécurisant permet à l'élève avec TSA de réduire certaines difficultés liées au handicap, comme la communication ou les relations.

A mon avis, le fait que certains élèves de la classe connaissent Gil depuis le début de leur vie d'écolier offre à ce petit garçon la possibilité d'être lui-même. En effet, les élèves de la classe connaissent cet enfant et savent qu'il est légèrement différent d'eux sur certains points. Ils se sont adaptés à sa manière de communiquer et l'ont accepté comme il est. La façon dont ils jouent ensemble au loup démontre qu'il s'agit d'un jeu permettant de profiter de la récréation en s'amusant sans trop solliciter Gil verbalement, car ce jeu simple ne demande pas nécessairement d'échanges oraux. Je me demande si le choix du jeu du loup vient de Gil, car c'est un jeu qu'il connaît et ses amis sont d'accord d'y participer, ou si c'est Gil qui s'est joint à ces enfants pour jouer avec eux car cette activité ne demande pas trop d'interactions verbales.

J'ai trouvé intéressant d'observer les élèves à la fin de la récréation, car ils doivent se mettre en rang deux par deux en attendant leur enseignante. Durant ce moment, les élèves discutent et rigolent entre eux. Il s'agit de quelques minutes intéressantes au niveau des interactions, car ils ne peuvent plus courir ou jouer mais doivent rester côte à côte. Ces courtes périodes m'ont aidé à comprendre le niveau d'interaction de Gil avec ses camarades en dehors d'un cadre de jeu. En effet, les interactions verbales sont très rares entre Gil et ses camarades de classe durant les trois observations. Comme je l'ai déjà mentionné, la plupart des enfants parlent et rigolent entre eux alors que Gil se contente de rester à proximité en les regardant mais sans intervenir. Sur les trois observations, il y a eu uniquement deux moments où Gil a interagi avec un de ses camarades. La première fois, un petit garçon s'est retourné vers lui en lui faisant des grimaces et Gil a ri. Il s'agit du garçon au développement typique qui a initié l'interaction avec Gil. Les deux enfants n'ont pas interagi verbalement mais ont rigolé ensemble durant quelques secondes. La seconde fois, il a parlé avec une de ses copines avec qui il joue au loup. Je n'ai pas entendu ce qu'ils se sont dit mais c'était un échange très bref : l'une des deux filles a posé une question à Gil qui répondit oralement, puis la fille a rajouté quelque chose et la discussion s'est terminée. Le reste du temps à attendre l'enseignante, Gil reste debout, légèrement à l'écart et ne semble pas se préoccuper de ses camarades.

En résumé, les différentes observations que j'ai faites démontrent que les interactions verbales entre Gil et ses camarades de classe sont rares. Il a néanmoins la capacité de se faire comprendre par la parole quand il veut exprimer quelque chose en lien avec l'activité du moment. Si les enfants ne s'adressent pas directement à lui, il ne semble pas s'intéresser aux différents échanges qu'ont ses copains. En dehors du cadre de jeu, Gil ne va pas à la recherche d'interactions mais n'a cependant pas de difficultés à créer un lien avec les autres élèves en jouant avec eux autour d'un jeu avec des règles précises.

#### **4.4.2 Hypothèse 2**

##### **L'élève avec TSA observé se positionne dans les bords de la cour.**

La deuxième hypothèse porte sur le positionnement de Gil dans la cour de récréation. Elle stipule que ce petit garçon se place dans les bords de la cour pour éviter de se retrouver au milieu du bruit émis par les centaines d'autres élèves de l'école. Durant mes trois observations, les élèves jouant au loup avec Gil se situent dans le pourtour de la cour. Je peux supposer que ce sont les élèves ordinaires qui ont adapté un jeu afin que Gil puisse y participer, mais je peux également penser que c'est leur lieu de jeu habituel et que Gil s'est joint naturellement à eux parce que cette activité se situe dans un lieu rassurant pour lui. Le constat est clair : pendant la récréation, Gil et ses camarades se situent dans un recoin calme de l'enceinte de l'école. Je ne peux néanmoins pas avoir la certitude que ce positionnement soit dû aux sensibilités sensorielles du jeune avec TSA. Il s'agit peut-être d'une coïncidence puisque les enfants doivent trouver un lieu pouvant servir de « maison ». A ce stade, il est difficile de comprendre le réel fonctionnement de ces enfants au vu du faible nombre d'observations mais aussi au fait qu'il n'y a qu'un seul enfant avec TSA qui a été observé.

La théorie met en évidence que dans la cour de récréation, les élèves se positionnent en fonction du groupe avec qui ils aiment passer du temps et avec qui ils ont des envies semblable concernant leurs occupations pendant la pause.

Elle explique aussi que le centre de la cour est souvent utilisé pour les jeux de balles car ce sont des activités nécessitant suffisamment d'espace. Je peux affirmer que les élèves que j'ai observés ne jouent pas avec un ballon, ce qui peut être une autre explication à leur positionnement en bordure de cour.

Je peux faire un lien avec Alexis, le deuxième enfant avec TSA de l'école. Comme je l'ai dit précédemment, je l'ai repéré lors d'une de mes observations. Il ne se trouvait pas loin du banc sur lequel les autres enfants jouaient au loup. Il a passé une bonne partie de la récréation autour du poteau se situant également dans le bord de la cour. Il s'agit d'un autre cas allant dans le sens de l'hypothèse, car le positionnement des deux enfants avec TSA est en dehors de la partie centrale de l'enceinte de la cour.

Pour résumer, il est difficile de se positionner en disant que les enfants avec TSA se tiennent dans les bords de la cour durant la récréation, car je n'ai pu voir que deux cas pendant seulement trois pauses. Cela ne représente qu'une infime partie des situations possibles pour des cas semblables. Cependant, l'hypothèse posée peut être confirmée dans ces deux situations.

#### 4.4.3 Hypothèse 3

**Plus l'enfant avec TSA a un degré de handicap sévère, plus il va se retrouver au début de l'échelle de Hurlig avec un niveau de participation minimale dans le jeu.**

Mon hypothèse porte sur la situation participative de l'enfant avec TSA sur l'échelle de Hurlig. Cette dernière explique l'influence du niveau de handicap sur le niveau de participation dans le jeu avec un groupe de pairs. Lorsque l'on comprend les difficultés des personnes avec TSA à s'adapter et à créer des relations avec les personnes qui les entourent, on peut s'imaginer qu'il est plus difficile pour elles de participer activement à un jeu avec les autres joueurs. Dans ce sens, j'ai indiqué sur la base de mon hypothèse que les enfants autistes sévères ne participent pas aux jeux dans la cour de récréation, mais se tiennent plus à l'écart sans se soucier de ce que font les autres. Ils se situent donc principalement, soit à l'échelon du *comportement inoccupé* où l'enfant ne joue pas du tout et regarde autour de lui ce qui l'intéresse temporairement, soit au niveau du *jeu solitaire* où l'enfant joue indépendamment des autres selon ses propres intérêts, sans se préoccuper de ce qui se passe autour de lui. Il en découlerait donc, que plus le niveau de handicap est sévère, plus l'enfant se retrouve seul, sans interagir avec les autres.

La vérification de cette hypothèse a nécessité des observations précises dans le cadre d'un jeu du fonctionnement d'un élève avec TSA. Ces observations représentent un cas unique démontrant que ce dernier peut participer à un jeu avec ses camarades et qu'il peut aussi comprendre et respecter les règles du jeu.

Pour mieux comprendre le rôle du niveau du handicap sur la participation au jeu, je vais reprendre la situation d'Alexis, le jeune avec TSA de 4H. Ce dernier était en train de tourner autour d'un poteau et n'a à aucun moment interagi avec un autre enfant (durant les quatre minutes où je l'ai vu). La façon dont Alexis s'occupe durant la récréation correspond plutôt à un niveau de *comportement inoccupé* selon l'échelle de Hurlig. Je n'ai observé Alexis que quelques minutes, ce qui n'est certainement pas suffisant pour émettre un jugement sur son niveau de participation.

Cet enfant peut éventuellement se retrouver, dans d'autres contextes, au niveau de l'échelon du *jeu solitaire*, lorsqu'il passe du temps à se distraire avec des jouets, et sans se préoccuper des autres enfants qui jouent au même jeu.

## 4.5 Perspectives pour les professionnels en travail social

Les recherches effectuées sur la situation de Gil démontrent tout d'abord que les intervenants sociaux autour des personnes en situations de handicap peuvent agir de manière adéquate s'ils ont un minimum de connaissances sur la ou les difficultés de l'utilisateur. L'expérience est importante, certes, mais les connaissances théoriques apportent des éléments complémentaires permettant aux travailleurs sociaux de mieux savoir à qui ils ont affaire.

Les travailleurs sociaux en éducation sociale doivent également avoir connaissance des difficultés spécifiques au trouble de la personne mais aussi aux difficultés individuelles afin d'agir en fonction. Je reprends ici l'étude de recherche de Thommen et al., qui ont expliqué qu'une prise en charge adaptée des personnes avec TSA leur permet de travailler sur leurs difficultés et de réduire d'une certaine façon leur problématique. En effet, ces personnes avec TSA ont des difficultés à repérer leurs émotions et celles des autres, alors que si les approches professionnelles travaillent sur ces difficultés, les personnes concernées acquerront des compétences dans la reconnaissance émotionnelle. Je vois ici un point important du travail social car pour pouvoir intervenir selon les besoins spécifiques des bénéficiaires, on doit pouvoir avoir des approches fondées et leur permettant de progresser à leur rythme.

Les enseignants spécialisés ont le rôle principal de réadapter le travail scolaire pour des enfants en situations de handicap afin qu'ils puissent avancer à leur rythme tout en étant intégrés avec d'autres élèves. Pour la situation de Gil, il est intéressant de voir qu'il ne nécessite pas de « contrôle » durant la période de récréation, au vu de ses progrès par rapport à l'année précédente. Quant à Alexis, il nécessite un soutien plus important et l'approche par rapport à lui doit être différente malgré le handicap commun de ces deux enfants. Le but ici est d'adapter le soutien pour développer au maximum l'autonomie des personnes pour les faire progresser en mettant en avant leur capacités.

## 4.6 Bilan et critique de la recherche

Pour répondre à la question de recherche « *Quelles relations et interactions un enfant TSA a avec ses pairs dans la cour de récréation ?* », je peux affirmer que les troubles autistiques ont une réelle influence sur les relations que peuvent entretenir les enfants entre eux dans la cour de récréation. Tout d'abord, un enfant est TSA est plus sensible au niveau des règles de jeu, car il a besoin de plus de temps pour assimiler les consignes. Ses compagnons de jeu doivent avoir une patience particulière pour qu'il puisse jouer avec eux. Ceux qui sont moins patients vont vraisemblablement se retourner pour jouer avec d'autres copains. Il s'agit ici d'une des limites relationnelles des enfants avec TSA, car ces derniers demandent une certaine patience de leur entourage. Je peux ensuite confirmer que les enfants avec TSA interagissent lorsqu'ils ont un besoin concret ou un but ayant du sens pour eux. C'est une seconde différence entre un enfant au développement typique et un enfant au développement atypique que j'ai observée et comprise durant mes recherches.

Il est plus difficile pour les enfants autistes de participer à des discussions diverses sans réel sens pour eux. Une telle difficulté peut engendrer des complications dans leurs relations, car de jeunes enfants ordinaires ne comprennent pas forcément pourquoi leurs camarades avec TSA ne répondent pas à tout ce qu'ils leur demandent. Enfin, il faut prendre les individus au cas par cas pour pouvoir réellement comprendre les conséquences des difficultés individuelles au niveau des sensibilités sensorielles. Chaque personne avec TSA a plus de sensibilité soit au niveau tactile, auditif, visuel ou olfactif, conduisant à développer des stratégies comme se tenir en dehors de la foule, éviter de jouer à des jeux incitant le contact physique ou se positionner dans des lieux plus sombres.

J'ai pu approcher chacune de mes hypothèses en y répondant selon les informations récoltées. Les observations que j'ai faites n'allaient pas dans le sens de ma première hypothèse, puisque les enfants jouaient ensemble et il n'y avait pas d'importantes différences dans le jeu entre Gil et ses camarades. Dans ce contexte donné, l'enfant avec TSA a donc la possibilité d'avoir des interactions adéquates. J'ai pu me rendre compte qu'il entre en contact verbalement moins naturellement et moins souvent que deux enfants ordinaires entre eux. J'ai remarqué cette différence au niveau des interactions que pourraient avoir des enfants avec TSA à un niveau semblable à Gil.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, j'ai constaté que les deux enfants avec TSA se situent au bord de la cour durant la période de récréation. Pourtant, je ne peux pas en faire une généralité pour plusieurs raisons indépendantes du handicap. Les élèves jouant au loup, dont Gil, se sont peut-être placés à cet endroit uniquement parce qu'ils avaient besoin d'un endroit pouvant servir de maison. Ils ont peut-être rejoint Gil qui passait du temps dans cet espace de la cour et ont adapté un jeu pour que le jeune puisse y participer. Il se peut aussi que Gil avait l'habitude de se tenir vers le banc durant la récréation et s'est joint à ce groupe qui est venu jouer au loup dans ce lieu sécurisant pour lui. Ces différentes possibilités prouvent que l'étude d'un cas unique sur une courte durée empêche d'arriver à une conclusion définitive sur l'hypothèse posée.

La troisième et dernière hypothèse peut être partiellement vérifiée grâce à la présence d'Alexis. Ce dernier a prouvé, par son occupation à la récréation, que si un enfant a un degré d'autisme plus sévère, il aura tendance à se trouver plus haut dans l'échelle de Hurtig, et donc moins dans un jeu collaboratif et participatif. A mon avis, cette hypothèse semble correcte par rapport aux individus observés malgré le fait qu'il n'y avait que deux garçons avec TSA. Il faut cependant reconnaître que cette affirmation peut varier selon l'enfant que l'on observe, et que l'analyse d'un plus grand nombre d'enfants avec TSA dans la cour de récréation pourrait modifier mes conclusions.

Les recherches théoriques que j'ai examinées représentent un apport important pour mes connaissances et pour la définition des hypothèses que j'ai posées. La bonne compréhension des enfants avec TSA et de leurs difficultés relationnelles, communicationnelles et sensorielles était indispensable pour pouvoir rédiger un travail se rapprochant au mieux de la réalité. Il importait également de connaître le cadre scolaire, car le contexte influence souvent les différentes réactions possibles des sujets observés.

La description de l'intégration scolaire m'a servi de support pour situer ma thématique par rapport au travail social, mais aussi concernant les différents enjeux au niveau de l'intégration dans la société des personnes en situation de handicap.

## 4.7 Conclusion

Sur le terrain, j'ai observé Gil et ses camarades à trois reprises au cours de deux semaines. Cette courte période m'a probablement empêchée d'obtenir des observations diverses, puisque les trois fois, les enfants jouaient au même endroit et au même jeu. Est-ce qu'il aurait été plus intéressant d'observer sur la durée, ou bien de revenir un à deux mois plus tard, pour voir si les élèves jouent toujours au même jeu ou à des jeux différents ? Le choix de limiter mon étude sur deux semaines a été fait pour des raisons d'organisations puisque le temps à disposition est court et qu'il est important de passer par chaque étape de la réalisation de nos recherches.

A mon avis, il serait intéressant de procéder à une étude quantitative, c'est-à-dire sur un plus grand nombre de sujets, pour vérifier les hypothèses que j'ai posées. Ce travail offrirait la possibilité de prendre du recul par rapport à la théorie en comparant un grand nombre de cas plus ou moins semblables. En effet, plus le nombre de sujets analysés est important, plus les résultats peuvent être fiables et représentatifs de la réalité. On pourrait alors valider ou infirmer les trois hypothèses que j'ai posées ou d'autres hypothèses se rapportant à la problématique des relations des enfants avec TSA dans le milieu scolaire. Mes recherches furent néanmoins intéressantes car elles ont permis de mieux comprendre la théorie par le biais d'une situation réelle.



## 5. Bibliographie

### 5.1 Ouvrages et articles

- APA. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, DSM-5*. Etats-Unis: ELSEVIER MASSON.
- Baudrit, A. (1994). L'entretien collectif avec des enfants. Dans R. Bourdoncle, *Spirale - revue de recherches en éducation* (Vol. 13). Bordeaux.
- Begeer, S., Rieffe, C., Terwogt, M. M., & Strockmann, L. (2006). *Attention au expressions des émotions faciales chez les enfants autistes*. Autism.
- Béjin, A. (1983). *De l'adolescence à la post-adolescence: les années indécises*. Gallimard.
- Belmont, B., & Vérillon, A. (2018). *Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école maternelle: partenariat entre enseignants de l'école ordinaire et professionnels spécialisés*. Lyon: JSTOR.
- Chasseigne, G., & Bensalah, L. (2011). *Apprentissages et interactions sociales*. Publibook.
- Comité autisme suisse romande. (2003-2018). *Autisme Suisse Romande*. Consulté le 08 7, 2018, sur <https://www.autisme.ch/autisme/therapies/aba>
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social*. Lausanne.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., & Doudin, P.-A. (2013). *De l'intégration à l'inclusion scolaire: implication des enseignants et importance du soutien social*. Lausanne: Alter.
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Renne.
- Delalande, J. (2013). *La cour d'école: un lieu commun remarquable* (Vol. 1). Paris.
- Dessemontet, R. S., Benoit, V., & Bless, G. (2014). *Ecole inclusive*. Suisse.
- Dubasque, D. (2017, 03 17). *Ecrire pour et sur le travail social*. Consulté le 10 4, 2018, sur <https://dubasque.org/2017/03/17/quest-ce-que-l'exclusion-sociale-2/>
- Ebersold, S. (2002). *Le champ du handicap, ses enjeux et ses mutations: du désavantage à la participation sociale*.
- Ebersold, S. (2009). *Former à accueillir les élèves en situation de handicap*. Récupéré sur OpenEdition: <https://journals.openedition.org/rechercheformation/522>
- Frieder, A., Huber, M., Müller, S., & Hürsch, S. (2018). *MyHandicap Suisse*. Consulté le 08 13, 2018, sur <https://www.myhandicap.ch/fr/sante/deficiences-intellectuelles/autisme/>
- Gaurier, B., & Michel, D.-A. (2010). *Tous inclus !* Paris: Les éditions de l'atelier.
- HHS, D. a. (2018, 04 26). *Centers for Disease Control and Prevention*. Consulté le 08 13, 2018, sur CDC: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Hurtig, M.-C., Hurtig, M., & Paillard, M. (1971). *Jeux et activités des enfants de 4 et 6 ans dans la cour de récréation* (Vol. 24).
- Lacroix, A., Guidetti, M., Rogé, B., & Reilly, J. (2009). *Reconnaissance des expressions faciales émotionnelles et non émotionnelles: une comparaison entre le syndrome de Williams et l'autisme*. Elsevier Ltd.
- Larivière, N. (2008). *Analyse du concept de la participation sociale: définition, cas d'illustration, dimensions de l'activité et indicateurs*.



- Larousse. (s.d.). *Dictionnaires de français*. Consulté le 10 4, 2018, sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s%C3%A9gr%C3%A9gation/71832>
- Lenfant, A.-Y., & Leroy-Depiere, C. (2011). *Autisme: l'accès aux apprentissages*. Paris: DUNOD.
- Lignier, W. (2008). *La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants*. Berlin: Genèses.
- Nadel, J. (2014). *Au travers des revues, du nouveau sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. NecPlus.
- Perret-Clémont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Genève.
- Perrin, J., & Maffre, T. (2016). *Autisme et psychomotricité*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). *Intégration ou inclusion ?*
- Poirier, N., Giroux, N., Paquet, A., & Forget, J. (2005). *L'intégration scolaire des enfants autistes* (Vol. 34). Québec.
- Rapegno, N. (2014). *Etablissements d'hébergement pour adultes handicapés en France: enjeux territoriaux et impacts sur la participation sociale des usagers*. France.
- Roy, M., Pinsonneault, L., Clapperton, I., Siga, M.-L., & Breton, M. (2018). *Evaluation de l'implantation d'un modèle de concertation local en santé et services sociaux*. Santé Publique.
- Thommen, E., Myriam Suárez, M. G., Guidoux, A., Rogé, B., & Reilly, J. S. (2010). *Comprendre les émotions chez les enfants atteints d'autisme: regards croisés selon les tâches*. NecPlus.

## 5.2 Travaux de Bachelor

- Anex V., (2018), « *Parcours de vie et similitudes : Quelles sont les influences sur la création du lien avec les bénéficiaires ?* », Sierre
- Monnet L. (2018), « *L'accompagnement par les éducateurs des jeunes enfants et adolescents souffrant d'un trouble du spectre autistique dans les loisirs* », Sierre
- Pinheiro Magalhaes S., (2017), « *Psychomotricité une activité sportive adaptée pour tous !* », Sierre

## 6. Annexe

### 6.1 Jeudi matin 10 janvier 2019

#### Contexte

- La veille il a neigé un peu donc la cour est couverte par endroits d'une petite couche de neige.
- Il fait très froid mais beau (ciel dégagé)
- Je me positionne à côté (env. 5 m) de la porte d'où vont sortir les élèves de la classe où se trouve Gil.

#### Observations

- Gil sort doucement et reste sur la rampe à la sortie de l'école. Il est seul et avance lentement. Il regarde en arrière et beaucoup d'élèves sortent en même temps (env. 40 en 1 minute par cette porte). Il suit un peu un groupe de 4 filles et d'un garçon mais sans interagir avec eux.
- A un moment 2 filles, Olivia et Dina, sortent de l'école et il les regarde en rigolant et en courant pour se mettre debout sur un banc. J'ai compris qu'il les attendait pour jouer.
- Leur jeu : 2 restent debout sur le banc et le 3<sup>e</sup> est par terre et essaye de les toucher lorsqu'ils descendent du banc ou qu'ils dépassent leur pied. C'est une sorte de loup revisité où le banc est la maison.
- Le banc se trouve dans un coin de la cour, en dehors de la partie goudronnée, sur l'herbe (ce jour-là recouverte de neige)
- Les deux filles et Gil rigolaient et prenaient le jeu à cœur, il y avait peu d'échanges verbaux à part :
  - « Touché ! »
  - « Tu m'as pas touché ! »
  - « Si je t'ai touché »
  - « C'est toi le loup »
  - « Aaaaaah »
- Cependant, il y avait des contact physiques, et pas uniquement toucher du bout des doigts la personne, mais prendre la main sur le banc pour aider l'autre, où quand une personne était en bas du banc et qu'elle se faisait toucher, les 2 étaient proches et ils se touchaient plusieurs fois à la suite.
- Après 5 minutes de récréation, une 3<sup>e</sup> fille se joint au groupe (Léa). A mon avis, ils ont l'habitude de jouer à ce jeu car elle se met directement sur le banc avec les autres.
- Gil est resté longtemps loup avec les 3 filles sur le banc. Lorsqu'une d'entre elles descendait du banc il ne courait pas forcément pour la toucher mais essayait quand même.
- J'ai pu voir que Olivia a, à 3 reprises, pris le bonnet de Gil lorsqu'elle était sur le banc pour l'embêter (comme 2 enfants qui jouent et se taquinent) et il faisait un petit cri en montant les bras au ciel pour le récupérer.
- Gil est resté longtemps le loup en 1 fois sans arriver à toucher les filles. Une fois un pied est sorti, il l'a touché mais Olivia n'a pas accepté et a dit qu'il ne l'avait pas touchée alors il est resté le loup.

- Après avoir touché une 2<sup>e</sup> fois Olivia qui a de nouveau nié, Dina a soutenu Gil en disant à Olivia qu'elle était touchée et qu'elle devait faire le loup. Ce qui s'est fait.
- La fin de la récré a sonné alors tous les élèves de la classe se sont dirigés contre le grillage proche du banc où ils jouaient au loup.
- Gil n'était plus avec les filles et était dans le rang entre 2 groupes de camarade. Il était proche d'eux mais il n'y a pas eu de contact physique, ni verbal
- A un moment, deux filles qui se trouvaient à côté de lui, lui ont parlé (j'étais trop loin pour entendre ce qu'elles ont dit. Mais il n'a pas répondu et est resté contre le grillage en attendant la maitresse pour rentrer en classe.)

## 6.2 Mardi après-midi 15 janvier 2019

### Contexte

- C'était une très belle journée ensoleillée sans nuages dans le ciel. Il faisait bon pour un jour de janvier et il n'y avait plus de neige dans la cour de récréation.
- Comme la dernière fois, je me positionne à côté de l'entrée où se trouve la classe de Gil.

### Observations

- 3 élèves sortent de l'école en courant et en se dirigeant sur le banc (1 d'entre eux n'était pas présent lors de la première récréation que j'avais observée).
- Quelques secondes après eux, Gil sort de l'école en courant et en rigolant pour se mettre à son tour sur le banc. Je comprends rapidement qu'il s'agira du même jeu que la dernière fois (le loup). D'autres élèves arrivent à leur tour (en tout ils sont 7).
- Étant donné qu'ils sont plus, les règles sont moins structurées et ils prennent du temps à décider qui sera le loup cette fois.
- Gil reste sur le banc et rigole et fais quelques cris de stress quand il descend du banc pour sortir de la « maison ». Il est très souriant tout au long de la récréation. Il saute d'excitation par moments.
- Une fille tombe dans l'herbe en courant alors tous les enfants (4) descendent du banc pour aller la voir mais Gil reste dans la maison. Après un petit moment, il finit par les suivre.
- Certains montent sur un grand pot rectangulaire rempli de terre pour l'utiliser comme une 2<sup>e</sup> maison. Gil ne fait pas partie de ces enfants-là et reste principalement avec Olivia et Nathalie sur le banc. Sur le banc il échange quelques sourires et contacts physiques principalement avec Olivia et Nadia.
- Ils jouent tous ensemble mais n'échangent pas réellement verbalement à part pour les règles de jeu ou définir le loup.
- Gil dit 1 fois durant les 15 minutes « touché ! » et il me semble que c'est la seule chose qu'il a dit durant ce temps-là hormis les cris de joie et de stress.
- Alexis l'a touché alors qu'il était sur le banc mais il a quand même dû faire le loup. Il ne l'est pas resté longtemps mais l'a été 2 autres courtes fois sur la fin de la récréation.
- Il finit par imiter ses camarades en allant aussi sur le pot avec la terre mais n'y reste que quelques secondes pour retourner sur le banc.
- Dès que la sonnerie retentit, ils se dirigent tous rapidement vers le grillage pour attendre la maitresse. Gil se retrouve derrière 2 des filles avec qui il joue (dont Olivia) et les prend chacune dans ses bras en même temps (3 secondes) puis reste derrière elles. Alice touche la joue d'Odessa et il fait la même chose (imitation). Puis le refait quelques secondes plus tard en rigolant alors qu'Alice ne le faisait plus.
- Il me semble qu'il a échangé verbalement avec ses copines de jeu mais je n'ai pas pu entendre ce qu'il a pu dire. Cet échange a été très court.
- Gil et ses camarades de classe m'ont regardée plusieurs fois sur la fin de la récréation car je me trouvais proche d'eux à les regarder et écrire des choses sur mes feuilles. Ils n'ont probablement pas compris la situation.

## 6.3 Programme pour les interventions en classe

### Journée d'intervention 1 (24 janvier 2019)

#### **Matériel**

- Feuilles triangulaires (1 pour chacun)
- Tableau + craie
- Smartphone et ordinateur portable pour enregistrer

#### **Accueil**

- Durée : 3 minutes
- Assis à leur place
- Installation

#### **Règles**

- Durée : 2 minutes
- Assis à leur place
- Rappeler que ce sont les mêmes règles que d'habitude à l'école.
- 1 seule différence : Rien de ce qu'ils disent est faux
- Oser parler et dire ce qu'ils connaissent et pensent

#### **Explication**

- Durée : 5 minutes
- Assis à leur place
- Je leur demande : « Savez-vous pourquoi je suis là ? »
- → Explication selon ce qu'ils répondent
  - Je sais que certains ont remarqué que je prenais des notes à la récréation alors dire pourquoi (Observation des interactions à la récréation)
  - Pas parler pour le moment de l'autisme et de Gil

#### **Présentation « triangle »**

- Durée : 20 minutes (5 pour expliquer et écrire et le reste pour présenter)
- Assis à leur place
- Consignes :
  - Écrivez au milieu du triangle votre prénom
  - Écrivez ou dessinez sur chaque côté du triangle 1 chose que vous aimez et qui vous représente
  - Je le fais aussi pour me présenter (je commence pour donner l'exemple)
  - A tour de rôle chacun dit ce qu'il a écrit et vient m'apporter son triangle et reste assis vers le tableau pour la prochaine activité

#### **Échanges**

- Durée : 10 minutes
- Tous assis vers le tableau

- Quel jeu ou activité aimez-vous faire à la récréation ?
  - Je note la liste au tableau et fais des traits si plusieurs personnes aiment un jeu en particulier (tout le monde répond et donne au moins 1 chose)
- Comment ça se passe les règles du jeu (du loup sur le banc) ?
  - Étant donné que beaucoup d'élèves de la classe jouent au jeu du loup, c'est une raison pour moi de rebondir là-dessus
- Lorsque vous jouez, remarquez-vous des différences entre Gil et vos autres camarades ? Si oui lesquelles ?

### **Fin d'intervention**

- Durée 2 minutes
- Ils peuvent retourner à leur place
- Dire au revoir et à demain

## **Journée d'intervention 2 (25 janvier 2019)**

### **Matériel**

- Livre sur l'autisme
- Balle
- Feuille et stylo
- Tableau + craie
- Smartphone et ordinateur portable pour enregistrer

### **Accueil**

- Durée : 2 minutes
- Assis à leur place
- Installation
- Réexpliquer la situation
- Rappeler les règles rapidement
- Demander à quelqu'un de rappeler ce qu'on a fait la veille

### **L'autisme**

- Durée : 10 minutes
- Matériel : Tableau, balle
- Tout le monde assis vers le tableau
- Chacun dit quelque chose qu'il sait sur l'autisme et il va l'écrire au tableau puis donne la balle à un autre camarade qui lève la main.
- S'ils ne connaissent pas grand-chose je vais passer plus de temps sur le livre à leur expliquer un peu.
- Quand ils n'ont plus d'idées, je reprends les mots qui ont été dits et explique un peu si c'est juste ou non et pourquoi.

### **Livre**

- Durée : 15 minutes
- Utiliser le livre pour leur expliquer réellement ce qu'il se passe chez les autistes
- Livre :

- Cerveau
- Rituels
- Sensibilité sensorielle
- Ritualisation

### **Ligne du temps pour expliquer**

- Durée : 3 minutes
- Faire une ligne pour expliquer qu'il y a plusieurs degrés d'autisme (Julian, Gil et Alexis) ne se retrouvent pas sur la même place dans la ligne du temps.
- Autant d'autismes différents que d'enfants différents (ressortir que hier chacun avait des choses différentes qu'il préférait). Mais que parfois vous aviez des choses en commun avec un copain de la classe. C'est la même chose pour 2 enfants autistes.

### **Questions**

- Durée : 10 minutes à adapter par rapport au temps qu'ont pris les activités précédentes
- Est-ce que vous avez des histoires à raconter par rapport à l'autisme que vous avez vécu ?
- Est-ce que vous n'avez pas compris ou vous avez des questions sur ce que nous avons parlé aujourd'hui ?
- ...

### **Fin**

- Durée 5 minutes
- Donnez 1 chose chacun que vous avez apprise aujourd'hui.
- Remerciements