

**L'intégration en 1P d'enfants présentant un trouble du spectre de
l'autisme**

Obstacles et facilitateurs pour les enseignants

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE EN EDUCATION
PRECOCE SPECIALISEE

Par

Noémie Marendaz Xanthos

Juin 2018

Directrices de mémoire :
Florence Wolfahrt Schillinger et Nadine Giauque

Jury:
Vanessa Bacquélé
Denise Curchod

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement toutes les personnes qui ont participé d'une manière ou d'une autre à ce travail.

Merci aux enseignantes qui m'ont accordé de leur temps et ont accepté de me livrer un bout de leur vécu professionnel. Écouter chacun de leur récit a été un réel enrichissement pour moi.

Merci à Madame Valérie Benoît, pour son accompagnement dans le début de ce travail de mémoire. Je remercie chaleureusement Madame Florence Wolfahrt Schillinger et Madame Nadine Giaouque d'avoir pris le relais, de m'avoir guidée et encouragée tout au long de ce processus.

Merci à Madame Vanessa Bacquélé et Madame Denise Curchod pour leur participation au jury de ce mémoire.

Je tiens à remercier mon mari, Aris, pour son soutien indéfectible durant ces années de formation et durant la réalisation de ce travail de mémoire. Merci également pour son aide précieuse dans la relecture de ce travail (et des nombreux autres...)

Finalement, merci à mes filles, Mia et Zoé, pour leur présence et leur joie de vivre qui m'ont permis de tenir le cap tout au long de ces années de formation.

1. INTRODUCTION	5
1. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE	7
2.1. INTEGRATION ET INCLUSION	7
2.1.1. UN PROBLEME D'ACTUALITE SUR LE PLAN INTERNATIONAL ET NATIONAL	7
2.1.2. DEUX NOTIONS DISTINCTES	9
2.1.3. MODALITES D'INTEGRATION DANS LE CANTON DE VAUD	11
2.2. LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME	12
2.2.1. ÉLÉMENTS DE DEFINITION	12
2.2.2. L'INTEGRATION DES ELEVES AVEC UN TSA	18
2.2.2.1. Avantages et limites de l'intégration et l'inclusion	18
2.2.2.2 Conditions identifiées pour une bonne intégration	19
2.2.2.3. Besoins spécifiques des élèves ayant un TSA en contexte scolaire, méthodes et adaptations conseillées	22
2.3. L'ENSEIGNANT ET L'INTEGRATION	28
2.3.1. LES CRAINTES DES ENSEIGNANTS	29
2.3.2. LES BENEFICES ET DESAVANTAGES DE L'INTEGRATION DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS	29
2.3.3. FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION POUR L'ENSEIGNANT LORS D'UNE INTEGRATION	31
2.4. SYNTHÈSE DU CADRE THEORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE	35
2. METHODOLOGIE	37
3.1. METHODE DE RECOLTE DES DONNEES	37
3.2. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS	38
3.3. ANALYSE DES DONNEES	39
3.4. PRECAUTION DEONTOLOGIQUE	41
4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	43
4.1. OBSTACLES A L'INTEGRATION	43
4.1.1. MANQUE DE FORMATION ADEQUATE	43
4.1.2. MANQUE DE MOYENS A DISPOSITION	44
4.1.3. MANQUE DE SENS A L'INTEGRATION	46
4.1.4. ÉCUEILS DANS LA COLLABORATION	47
4.1.5. OBSTACLES LIES AUX REPRESENTATIONS DU STATUT ET ROLE D'ENSEIGNANT	48
4.1.6. OBSTACLES LIES A L'ELEVE ET AU TSA	49
4.1.7. OBSTACLES LIES AUX PAIRS	51
4.1.8. OBSTACLES LIES A L'AIDE A L'INTEGRATION	53
4.2. FACILITATEURS DE L'INTEGRATION	54
4.2.1. PRESENCE DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES FORMEES	54
4.2.2. SOUTIEN	55
4.2.3. COLLABORATION	56
4.2.4. L'ELEVE AYANT UN TSA	57
4.2.5. LES PAIRS	58
4.2.6. L'ENSEIGNANT	58
4.3. CONSEQUENCES NEGATIVES DE L'INTEGRATION	58
4.3.1. CLIMAT DE CLASSE	59
4.3.2. SURCHARGE DE TRAVAIL	60
4.4. BENEFICES DE L'INTEGRATION	60
4.4.1. BENEFICES POUR L'ELEVE AVEC UN TSA	61
4.4.2. BENEFICES POUR LES PAIRS	61
4.4.3. POUR L'ENSEIGNANT	62
4.5. TMOIGNAGES PERSONNELS AUTOUR DE L'INTEGRATION	63

4.5.1. ENSEIGNANTE A.....	63
4.5.2. ENSEIGNANTE B.....	65
4.5.3. ENSEIGNANTE C.....	66
4.5.4. ENSEIGNANTE D	67
4.5.5. ENSEIGNANTE E	68
4.5.6. ENSEIGNANTE F	69
4.5.7. ENSEIGNANTE G	71
4.6. SYNTHÈSE.....	72
5. CONCLUSION	75
6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	77
7. ANNEXES	84
1. GUIDE D'ENTRETIEN.....	84
2. MESSAGE ENVOYÉ AUX DIRECTEURS DES ÉTABLISSEMENTS DE NOTRE RÉGION.....	86
3. EXTRAIT DE LA GRILLE D'ANALYSE	88
4. TABLEAUX DES OBSTACLES, FACILITATEURS, BÉNÉFICES ET CONSÉQUENCES NÉGATIVES NOMMÉS PAR LES ENSEIGNANTS	91

1. INTRODUCTION

La mise en place d'une école inclusive est une préoccupation qui touche de nombreux pays. En Suisse, sur le plan légal, juridique et éthique, l'intégration scolaire est un droit pour tous les élèves. La Loi sur la Pédagogie Spécialisée, adoptée par le Grand Conseil vaudois en 2015, met notamment en avant l'accès à l'école ordinaire pour tous les élèves. Il y est précisé que les solutions intégratives doivent être privilégiées lorsque c'est possible pour l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire. De ce fait, le nombre d'élèves atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA) scolarisés dans le milieu ordinaire est en hausse (Emnan & Farrell, 2009). Toutefois, les caractéristiques propres aux élèves ayant un TSA et les particularités de leur comportement peuvent constituer un défi pour leur scolarisation en classe ordinaire (Cappe *et al.*, 2016). Si la recherche a pu montrer qu'une majorité d'enseignants sont favorables à l'inclusion scolaire pour autant que certaines mesures soient prises (Bélanger, 2003), il est également avéré que le type de handicap a une influence sur le positionnement des enseignants (Ryan, 2009). Dans le cas des TSA, en particulier, les enseignants semblent moins favorables à une intégration en classe ordinaire (Baghdadli, 2011, cité dans Cappe *et al.*, 2016). De plus, ces intégrations semblent représenter un facteur de risque d'épuisement professionnel plus grand pour les enseignants (Glashan, MacKay & Grieve, 2004, cité dans Emam & Farrell, 2009).

Dans notre pratique professionnelle en tant que pédagogue en éducation précoce spécialisée, nous accompagnons des familles qui ont un enfant à besoins éducatifs particuliers dans la mise en place d'une scolarisation adaptée aux besoins de leur enfant. Lorsque la problématique de l'enfant est liée à un TSA, nous sommes souvent perplexes quant aux pistes à leur proposer. En effet, nous avons pu constater que plusieurs expériences de scolarisation dans le milieu ordinaire ont été difficiles à vivre, tant pour l'enfant et sa famille que pour l'enseignant. Nous souhaitons donc mieux comprendre la réalité vécue par les enseignants lors de l'intégration en 1-2P d'un élève ayant un TSA, dans le but de mieux préparer ces intégrations.

Comment concilier la réalité vécue dans une classe de 1-2P avec les besoins particuliers liés à l'intégration d'un élève avec un TSA ? Quels sont les facteurs favorisant pour l'enseignant un meilleur vécu de cette intégration scolaire ? Comme le soulignent Curchod-Ruedi et al. (2013), « c'est l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection qui permettra ou non de surmonter les situations adverses » (p. 139). Dans ce travail, nous allons donc nous pencher

spécifiquement sur les obstacles et les facilitateurs perçus par l'enseignant, lors de l'intégration en IP d'un élève avec un TSA.

Afin de préciser le sujet de cette recherche, différents thèmes et concepts seront discutés dans la partie 2. Cadre conceptuel et théorique. Tout d'abord, il paraît important de préciser le contexte international, suisse et vaudois en matière de scolarisation pour les enfants à besoins éducatifs particuliers. Une clarification terminologique autour des concepts d'intégration et d'inclusion sera ensuite proposée afin de préciser la terminologie retenue pour cette recherche. En effet, dans les pays francophones, les termes utilisés peuvent décrire des pratiques très différentes (Thomazet, 2008). Enfin, les différents moyens d'aide à disposition des enseignants et des élèves lors d'une intégration dans le canton de Vaud seront présentés. Nous définirons ensuite plus précisément les caractéristiques du TSA, les avantages et limites de l'intégration pour des élèves avec un TSA, les besoins spécifiques de ces élèves ainsi que les adaptations et méthodes conseillées en milieu scolaire. Puis nous passerons en revue les résultats de la recherche concernant le positionnement des enseignants par rapport à l'intégration d'élèves avec un TSA. Nous préciserons ensuite la méthodologie adoptée pour cette recherche. Puis, nous présenterons les grandes catégories issues de notre codage des entretiens : obstacles et facilitateurs à l'intégration (du point de vue des enseignants), puis conséquences négatives et bénéfiques que ces intégrations ont entraînés pour les différents acteurs, qu'il s'agisse des pairs, de l'élève intégré ou de l'enseignant lui-même. Nous rendrons ensuite compte de l'expérience des enseignantes de notre échantillon en relation avec les différents obstacles et facilitateurs identifiés dans leurs entretiens. Nous présentons d'abord le cas de chaque enseignante individuellement, pour finir par une synthèse visant à dégager ce qu'elles ont en commun et ce qui caractérise chacune d'elle. Nous concluons en résumant notre démarche et en mettant en évidence ses principales implications.

1. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

2.1. INTÉGRATION ET INCLUSION

2.1.1. UN PROBLÈME D'ACTUALITÉ SUR LE PLAN INTERNATIONAL ET NATIONAL

La scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) a beaucoup évolué depuis les années 1980. Si le modèle ségrégatif était alors la norme (Pinell & Zafiroopoulos, 1983), le modèle intégratif puis ensuite inclusif, recommandant l'école ordinaire pour tous les enfants, est actuellement mis en avant dans la recherche (Vienneau, 2004 ; Lindsay, 2007 ; Vitello & Mithaug, 2013). Ce modèle de l'inclusion est également appuyé par un cadre légal dans de nombreux pays.

En 1994, la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux a adopté la Déclaration de Salamanque (UNESCO, 1994). Nonante-deux gouvernements et vingt-cinq organisations internationales réunis ont ainsi affirmé leur volonté d'orienter leur politique d'éducation en faveur d'une approche intégrative des enfants à besoins éducatifs particuliers. Le cadre d'action de cette déclaration met en avant l'importance de l'école pour tous. Les experts présents proclament notamment que « les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux doivent pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins » (UNESCO, 1994, p. viii). La Suisse a ratifié cette déclaration.

L'ONU a adopté en 2006 la Convention relative aux droits des personnes handicapées. Les États membres qui ont ratifié cette convention ont reconnu l'importance de l'intégration, notamment en soulignant la volonté que « les enfants handicapés ne soient pas exclus, sur le fondement de leur handicap, de l'enseignement primaire gratuit et obligatoire ou de l'enseignement secondaire » (ONU, 2006, art. 24). Cette convention est entrée en vigueur en Suisse en 2014.

La mise en place d'une école inclusive est donc devenue une préoccupation internationale. De nombreux pays ont alors adapté leur législation dans ce but (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese & Doudin, 2013). En Suisse, un nouveau cadre légal a également été défini tant au niveau national que cantonal. Il donne une place prioritaire à l'intégration des élèves aux besoins éducatifs particuliers dans l'école ordinaire et cherche à éviter toute discrimination.

Depuis 2002, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand, 2002) donne aux cantons la responsabilité de s'assurer que « les enfants handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques ». Ils doivent encourager l'intégration des enfants handicapés dans l'école régulière pour autant que cela soit possible (LHand, 2002, art. 20, al. 1 et 2).

En 2007, le peuple a adopté la réforme de la péréquation financière (RPT). Cette réforme donne aux cantons l'entière responsabilité de ce qui concerne le domaine de la pédagogie spécialisée. Jusqu'alors, l'assurance invalidité (AI) était chargée de la pédagogie spécialisée au niveau financier, juridique et formelle. Dans le but de se coordonner, la Conférence suisse des Directeurs Cantonaux (CDIP) s'est réunie pour élaborer l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée qui stipule notamment que les solutions de scolarisation intégratives doivent être privilégiées lorsque c'est possible. Il spécifie également que tous les enfants qui présentent des besoins éducatifs particuliers ont droit à une prise en charge adaptée à leurs besoins. Si cet accord institue un cadre national pour les principales mesures du domaine de la pédagogie spécialisée, il appartient toutefois aux cantons d'organiser librement la mise en place des mesures de soutien (CDIP, 2007).

Afin de répondre aux exigences de cet Accord intercantonal que le Grand Conseil vaudois a ratifié en 2009, le canton de Vaud s'est penché sur un avant-projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS). Le Grand Conseil vaudois a adopté cette loi en 2015, mais son règlement d'application n'est pas encore en vigueur. La LPS définit notamment le type de mesure qui peuvent être octroyées aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ces mesures peuvent être ordinaires, renforcées ou auxiliaires. Les mesures ordinaires sont octroyées par les établissements scolaires. Elles s'adressent aux élèves qui ont des difficultés mais qui peuvent tout de même suivre les objectifs du plan d'étude romand. Les mesures renforcées sont octroyées lorsque les mesures ordinaires ne suffisent pas. Elles s'adressent aux élèves dont la participation scolaire est limitée en raison de leurs difficultés. Cela implique un projet individualisé de pédagogie spécialisée et ces mesures sont octroyées par le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF). Les mesures auxiliaires (aide à l'intégration et transport) sont des prestations qui visent à permettre et favoriser la participation de l'élève aux activités scolaires ou parascolaires.

Par ailleurs, la loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud (LEO) a été adoptée en 2011. Dans la LEO, il est mentionné que « tout enfant en âge de fréquenter l'école obligatoire est inscrit dans l'établissement du domicile ou de résidence de ses parents, quels que soient ses besoins en matière de formation et d'éducation » (LEO, 2011, art. 56). Cela implique donc que tout enfant est considéré comme un élève qui a sa place à l'école régulière, indépendamment du fait qu'il présente des besoins éducatifs particuliers. De plus, il est également indiqué dans l'article 98 du chapitre IX traitant de la pédagogie différenciée que les solutions intégratives doivent être privilégiées lorsque c'est possible pour l'élève et en tenant compte de l'organisation scolaire.

Nous constatons donc que l'école pour tous les élèves est un objet actuel de discussion et de réflexion dans de nombreux pays y compris en Suisse.

2.1.2. DEUX NOTIONS DISTINCTES

Cette section vise à clarifier les notions d'intégration et d'inclusion scolaire afin de préciser la terminologie retenue pour cette recherche. En effet, dans les pays francophones, les termes utilisés peuvent décrire des pratiques très différentes (Thomazet, 2008). Pour Vienneau (2004), il s'agit de deux notions distinctes dans la manière de répondre aux besoins éducatifs des enfants à BEP, bien qu'elles soient historiquement liées.

L'intégration scolaire implique le placement d'un élève ayant des besoins éducatifs particuliers dans le milieu le moins restrictif possible (Vienneau, 2004 ; Thomazet, 2008). Darvill (1989), cité par Bélanger (2006), donne l'exemple du Québec, où on peut trouver différentes modalités d'intégration. La présence d'une classe spéciale au sein d'un établissement ordinaire, des élèves d'une classe spéciale participant à des activités en classe ordinaire, des élèves intégrés en classe ordinaire bénéficiant d'un soutien pédagogique hors de la classe ou encore des élèves intégrés complètement en classe ordinaire sont autant de formes d'intégration. Il existe par ailleurs différents niveaux d'intégration. L'intégration physique correspond au premier exemple donné par Darvill (1989), où des élèves intégrés fréquentent une école ordinaire. Lorsque les élèves de classes spéciales et ordinaires se côtoient lors d'activités culturelle ou à la cantine, il s'agit d'intégration sociale. Si les élèves à besoins éducatifs particuliers sont intégrés dans une classe ordinaire et suivent le même programme scolaire que leurs pairs, il s'agit d'intégration pédagogique (Vienneau, 2006). Ainsi, Bélanger (2006) définit l'intégration au sens large comme « l'établissement d'un contact entre un élève ayant des difficultés et un élève ordinaire

dans un contexte scolaire » (p.39). Pour Curchod-Ruedi et al. (2013), l'intégration présuppose une démarche centrée prioritairement sur l'élève et sa classe. Thomazet (2008) précise dans sa définition de l'intégration que l'élève ne peut fréquenter une classe ordinaire que s'il est capable de s'adapter à l'environnement scolaire, au programme donné et aux styles et méthodes des enseignants qu'il va rencontrer.

Par contraste, l'inclusion se définit notamment comme une perspective où le système scolaire doit s'adapter à chaque élève et à ses particularités. Comme le souligne Ferguson, Desjarlais & Meyer (2000), cités par Vienneau (2006) « l'inclusion scolaire repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses caractéristiques personnelles et à ses besoins particuliers » (p.13). Chaque élève est alors scolarisé dans l'école de son quartier avec les pairs de son âge, indépendamment des difficultés qu'il peut avoir (Bélanger & Rousseau, 2003).

L'importance de la dimension pédagogique de l'inclusion est mise en avant par plusieurs auteurs (Vienneau, 2006 ; Thomazet, 2008), afin d'éviter que l'inclusion ne se résume à de l'intégration « physique » à temps complet en classe. Cela suppose alors une modification profonde du système éducatif utilisé jusqu'alors (Vienneau, 2004 ; Thomazet, 2008) ainsi que de certaines pratiques professionnelles comme l'évaluation normative ou les attentes d'excellence et de compétitivité qui sont actuellement centrales dans le système scolaire actuel (Prud'Homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011). Pour Guirimand & Mazereau (2016) :

L'idéal de l'inclusion éducative suppose une refonte du système éducatif s'appuyant sur une école exclusivement dédiée à la maximisation des connaissances de chaque élève quels que soient ses besoins particuliers, sans référence à une hiérarchie sociale de diplômes et de compétences. (p.52)

Pour Vienneau (2006), l'intégration et l'inclusion sont deux approches historiquement liées. L'intégration s'est développée dans les années 1970 et a ensuite évolué, dans certains pays, vers une pédagogie de l'inclusion. Dans le canton de Vaud, si la volonté politique est présente, cette réforme n'est pas encore aboutie actuellement. Comme le souligne Mainardi (2015), « jusqu'à ce que la scolarité des élèves avec des incapacités de développement soit traitée surtout en tant que problématique exceptionnelle et individuelle, l'école ne pourra pas se dire « inclusive » » (p.59). De plus, comme nous l'avons exposé en section 2.1.1., les textes de loi et autres textes

officiels font référence à « des solutions intégratives », bien que la visée à long terme soit effectivement inclusive. De ce fait, il semble plus pertinent d'utiliser le terme d'intégration scolaire dans la suite de ce travail.

2.1.3. MODALITÉS D'INTÉGRATION DANS LE CANTON DE VAUD

Comme il a été précisé dans le point 2.1.1., en Suisse, depuis 2007, chaque canton est en charge de développer son concept de l'enseignement spécialisé et la manière dont il va répondre aux besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'enseignement ordinaire.

Dans le canton de Vaud, le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAF) est en charge de la formation spécialisée. Au sein du SESA, l'office de l'enseignement spécialisé (OES) s'occupe plus particulièrement de l'appui à la scolarisation et notamment des mesures d'enseignement spécialisé.¹

Cette recherche se concentre sur les élèves présentant un TSA scolarisés en classe ordinaire. Les mesures dites « intégrées », qui sont attribuées aux élèves à BEP dans le cadre de l'enseignement régulier, vont donc être détaillées ci-dessous. Ces mesures sont octroyées par un inspecteur de l'enseignement spécialisé, qui se base sur un rapport pédagogique. Si nécessaire, un rapport médical ou une évaluation par les professionnels entourant l'élève peuvent également être demandées.

Le soutien pédagogique spécialisé : Il s'agit d'une prestation d'enseignement spécialisé destinée à un élève relevant de la LPS, qui est scolarisé en classe ordinaire. Un enseignant spécialisé apporte entre une et quatre périodes hebdomadaires d'aide spécifique à l'élève, tout en collaborant avec l'enseignant de la classe (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012).

Le renfort pédagogique : Il s'agit d'un soutien d'une à huit périodes données par un enseignant spécialisé ou ordinaire. Cette mesure permet à l'enseignant titulaire de classe de donner de meilleures réponses pédagogiques aux élèves concernés par l'article 11, alinéa 2 de la LPS², dans le cadre de la classe (Bachmann Hunziker & Pulzer-Graf, 2012).

¹ <https://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/>

² Elle s'adresse aux enfants en âge préscolaire et aux élèves pour lesquels il est établi que l'activité ou la participation sont limités durablement dans leur environnement scolaire ou familial, au point de compromettre leur avenir scolaire ou professionnel, en raison d'une déficience physique, mentale, sensorielle, d'un polyhandicap ou d'un trouble invalidant.

L'aide à l'intégration : Contrairement aux mesures précédentes, il s'agit ici d'un accompagnement en classe par une personne qui n'est pas nécessairement formée dans l'enseignement. L'objectif est de permettre une plus grande autonomie ou participation sociale pour l'élève à besoins éducatifs particuliers, le nombre de périodes octroyées variant selon sa situation.

Le module 20h : Il s'agit d'une mesure de 20 heures qui s'adresse aux enseignants d'un élève présentant un TSA scolarisé dans une classe ordinaire. Un enseignant rattaché à l'école pour enfants atteints d'autisme (EEAA) se rend dans la classe de l'élève pour élaborer un projet d'intervention, en collaboration avec l'enseignant ordinaire. Il s'agit d'intervenir sur les stratégies éducatives et pédagogiques afin de permettre une meilleure évolution de l'élève en classe (SESAF & EEAA, 2013).

Le Dispositif Nord de pédopsychiatrie et de pédagogie spécialisée (DINO) : Depuis la rentrée scolaire 2017, un nouveau dispositif a été mis en place dans le Nord Vaudois. Il s'adresse aux enfants avec un trouble envahissant du développement (TED) ou un TSA. DINO est composée de deux classes d'enseignement spécialisé et d'une équipe mobile qui intervient notamment dans les classes ordinaires accueillant des enfants avec TED ou TSA afin de les évaluer. Ils proposent ensuite aux enseignants des pistes pour adapter l'environnement afin de favoriser le maintien de l'élève dans le circuit ordinaire.³

2.2. LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Ce chapitre apporte des éléments de définition sur le trouble du spectre de l'autisme en décrivant les symptômes caractéristiques de ce trouble. L'intégration scolaire des élèves avec un TSA sera ensuite développée, notamment les avantages et limites de ces intégrations, les adaptations conseillées ainsi que les conditions favorisant une bonne intégration.

2.2.1. ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

Les connaissances sur le trouble du spectre de l'autisme ont beaucoup évolué depuis son identification par Emil Kraepelin au début du XIXe siècle. Celui-ci caractérise alors les manifestations de ce trouble comme de la démence infantile. En 1911, le terme « autisme » est

³ http://www.chuv.ch/psychiatrie/fiches-psychiatrie_details.htm?fiche_id=538

introduit par Eugen Bleuler pour décrire un repli sur soi, une dissociation complète du monde extérieur en lien avec une schizophrénie (Beaulne, 2012). La publication des recherches de Leo Kanner en 1943 jouera un rôle déterminant dans l'avancement des connaissances sur l'autisme. Il définit en effet l'autisme comme un trouble primaire et met en avant la relation particulière des personnes atteintes d'autisme avec leur environnement. Selon Kanner, il s'agit d'une incapacité à développer des relations avec autrui, en lien avec un retard langagier conséquent, plutôt que d'un repli sur soi (Beaulnes, 2012). Si les avancées de la recherche ont permis de développer une meilleure compréhension des caractéristiques de l'autisme depuis lors, la définition qu'en propose Kanner reste largement partagée à ce jour.

Aujourd'hui, la définition retenue par les experts est tirée du manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux 5^e édition (DSM-5), publié en 2013 par l'Association américaine de psychiatrie. L'autisme y est classifié comme un trouble neuro-développemental impliquant un défaut de maturation du système nerveux et qui se manifeste précocement chez l'enfant. Le DSM-5 propose une nouvelle terminologie du « trouble envahissant du développement » (TED). On parle maintenant de Trouble du Spectre Autistique (TSA) car les personnes atteintes peuvent présenter un continuum de troubles d'intensité et de sévérité très variables (Cappe, Smock & Boujut, 2016).

Dans le DSM-5, les critères diagnostiques liés au TSA sont classés dans deux catégories. La première catégorie englobe **les troubles des interactions sociales ainsi que les troubles de la communication sociale, verbale et non-verbale**. Dans la petite enfance, l'enfant atteint d'un TSA présente des perturbations dans les comportements d'attachement. Par exemple, il ne cherchera pas la présence de l'adulte pour se rassurer dans une situation nouvelle ou effrayante (Rogé, 1999). Le contact visuel est souvent décrit comme particulier ou absent chez la personne présentant un TSA, ce qui compromet la réciprocité dans les interactions sociales (Beaupré & Bouchard, 2014). Par ailleurs, la personne montre peu de réaction à la présence de l'autre. Elle a des difficultés à établir des relations avec son entourage car elle ne sait pas de quelle manière s'y prendre. Elle ne cherche pas spontanément à partager ses intérêts (Autisme suisse romande, 2011). Elle présente des particularités dans l'expression de ses émotions et a des difficultés à décoder les indices sociaux comme les gestes ou les mimiques nécessaires au maintien des relations sociales (Beaupré & Bouchard, 2014). En outre, elle n'utilise souvent pas de comportements non-verbaux pour réguler les interactions, ou alors de manière atypique et non

fonctionnelle (Peeters, 2014). Les règles et conventions sociales sont également difficiles à saisir pour elle (Laurent, 2016).

La personne atteinte d'un TSA présente également un déficit en matière de compétences communicationnelles. Sur le plan expressif, cela se traduit fréquemment par un retard ou une absence de développement du langage parlé. Lorsque le langage parlé est présent, la personne peut présenter des écholalies, c'est-à-dire une utilisation stéréotypée et répétitive de certains mots, phrases ou intonations (Peeters, 2014). Ces écholalies peuvent être immédiates (la personne répète ce qu'elle vient d'entendre) ou différées (la personne répète des phrases hors contexte). Des anomalies du rythme, de l'intonation et du volume de la parole sont également fréquentes. Dans tous les cas, même lorsque le langage est correctement acquis, il est peu utilisé pour partager avec l'autre (Rogé, 1999), en lien avec le trouble que présente la personne au niveau des interactions sociales.

Sur le plan réceptif, des difficultés dans la compréhension du langage verbal et non-verbal sont également constatées. En effet, la personne comprend les mots de manière littérale et l'abstraction lui fait souvent défaut (Lawson, 2011). Cela peut rendre la compréhension des consignes très difficile pour un élève atteint d'un TSA. Par exemple, si l'enseignant lui demande d'écrire son prénom, l'élève écrira « son prénom ». Par ailleurs, le décodage des expressions faciales et des gestes de communication est difficile pour la personne (Rogé, 1999). Finalement, une altération de la théorie de l'esprit rend la communication plus complexe dans la mesure où la personne atteinte d'un TSA n'a pas la capacité à se représenter les pensées de l'autre, à lire ses sentiments, ses buts (Laurent, 2016).

La seconde catégorie de critères diagnostiques associés au TSA selon le DSM-5 est composée **des comportements, intérêts et activités restreints et répétitifs ainsi que des anomalies sensibles**. Des comportements particuliers sont souvent observés chez la personne atteinte d'un TSA, ce qui peut notamment se traduire par des rituels répétitifs ou des routines non fonctionnelles lui permettant de calmer ses angoisses (Laurent, 2017). Cette personne présente souvent des stéréotypies motrices comme des mouvements répétitifs des mains ou de tête (Lawson, 2011). Le changement lui apparaît comme angoissant et elle préfère un cadre de vie stable et prévisible (Autisme suisse romande, 2011). Elle présente souvent des champs d'intérêts restreints et très marqués comme les dinosaures ou les drapeaux par exemple (Laurent, 2016). Elle a de la peine à voir les situations et les objets dans leur globalité et

s'attache spécifiquement à leurs détails (Beaupré & Bouchard, 2014). L'objet est souvent choisi en fonction de sa capacité à procurer une stimulation sensorielle (Rogé, 1999). Par exemple, la personne pourra être fascinée par les roues des petites voitures, le fait de les faire tourner lui procurant des stimulations visuelles.

Globalement, la personne atteinte d'un TSA a une manière différente de percevoir le monde. Elle présente des difficultés à réguler ses perceptions sensorielles. Elle peut être en situation d'hypo- ou d'hyper-réception des différents stimuli sensoriels (Laurent, 2016). Cela peut toucher la vue, l'ouïe, le toucher, le goût, l'équilibre et la posture, et se manifeste par une recherche ou au contraire un évitement de stimulations sensorielles (Autisme suisse romande, 2011). Lorsque la personne reçoit peu d'information venant de ses sens (hypo-réception), elle cherchera à accentuer sa recherche de sensations afin de se stimuler, par exemple en collant ses oreilles contre un instrument de musique pour mieux l'entendre. Au contraire, si la personne a un système hypersensible, son cerveau ne pourra pas traiter toutes les stimuli reçus simultanément. La personne cherchera donc à se couper des stimuli en se bouchant les oreilles.

Ces deux catégories de critères diagnostiques du DSM-5 sont pondérées par trois niveaux de sévérité en fonction du soutien nécessaire pour que la personne atteinte d'un TSA puisse fonctionner (DSM-5, 2013). Outre ces critères, on trouve d'autres caractéristiques chez la personne atteinte d'un TSA. Le TSA est accompagné de déficience intellectuelle (QI inférieur à 70) dans 60% des situations (Autisme suisse romande, 2016). Le niveau intellectuel des personnes atteintes de TSA est très hétérogène, d'une extrémité à l'autre du spectre, et on peut également trouver des personnes au quotient intellectuel bien au-dessus de la moyenne avec des compétences hors normes.

Par ailleurs, les personnes atteintes d'un TSA fonctionnent de manière différente sur le plan cognitif. Par exemple, la personne atteinte d'un TSA présente un manque de cohérence centrale (Laurent, 2016). Sousa (2006, 2010) cité par Beaupré & Bouchard (2014, p.79), souligne que « la reconnaissance des parties l'emporte sur l'ensemble » chez la personne atteinte d'un TSA. Autrement dit, elle focalise son attention sur un détail et n'arrive pas à assembler les différentes parties pour former un tout cohérent et en extraire un sens général (Beaupré & Bouchard, 2014). Ce mode de fonctionnement du cerveau peut entraîner des difficultés dans divers apprentissages scolaires ou de la vie quotidienne, par exemple dans la compréhension des catégories. Cela peut également entraîner des difficultés pour généraliser et transposer des tâches. Par exemple, la

personne arrivera à réaliser un exercice chez elle mais ne pourra pas le faire ailleurs car les conditions sont différentes.

Par ailleurs, la personne atteinte d'un TSA possède souvent une très bonne mémoire, qu'on peut qualifier d'encyclopédique. Cela concerne plus spécifiquement la mémoire sémantique, qui enregistre les informations factuelles, que la mémoire épisodique, qui concerne les souvenirs (Beaupré & Bouchard, 2014 ; Laurent, 2016).

Des difficultés sur le plan des fonctions exécutives sont souvent rencontrées par la personne avec un TSA (Beaupré & Bouchard, 2014). Planifier son action, maintenir son attention sur sa tâche et s'adapter aux changements posent des difficultés et peuvent entraîner de nombreux obstacles dans la vie quotidienne, comme pour s'habiller par exemple (Autisme suisse romande, 2016). La personne atteinte d'un TSA présente en outre peu d'imitation spontanée, qui est une compétence très importante pour les apprentissages et la communication non verbale.

Les problèmes de comportement sont également fréquents dans les TSA. Ils sont souvent en lien avec des changements dans les routines, des problèmes de communication et des problèmes au niveau sensoriel. Ils peuvent se manifester par des gestes agressifs tant envers soi-même qu'envers l'autre. Par ailleurs, la personne atteinte d'un TSA présente souvent des troubles du sommeil et de l'alimentation qui peuvent rendre le quotidien très compliqué, notamment pour l'entourage.

En Suisse, il n'y a pas d'étude qui permette de connaître la prévalence de l'autisme. Selon la fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2016), entre 0,6 et 1 % de la population mondiale est concernée, ce qui correspondrait à 150 000 enfants de 0 à 19 ans. Les garçons sont 5 fois plus touchés que les filles (fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2016). La prévalence des TSA tend à augmenter avec le temps, ce qui s'explique par plusieurs facteurs : d'une part, ces troubles peuvent être détectés plus précocement ; d'autre part, les critères diagnostiques utilisés aujourd'hui élargissent le champ de l'autisme à celui, plus large, des troubles du spectre de l'autisme ; enfin, cela peut également être dû à un accroissement des facteurs de risque environnementaux (Tardif & Gepner, 2010).

Les causes du trouble du spectre de l'autisme ne sont pas encore clairement établies. Toutefois, la recherche cite actuellement plusieurs facteurs jouant un rôle dans l'apparition de ce trouble. Il s'agirait d'un « syndrome d'origine multi génétique et plurifactorielle, avec association d'un

ou plusieurs gènes et de facteurs d'environnement, sans oublier les facteurs « hasard » » (Tardif & Gepner, 2010, p.59). On peut distinguer les facteurs de risque endogènes, comme les facteurs génétiques par exemple, des facteurs exogènes, c'est-à-dire liés à l'environnement et pouvant influencer le développement neurobiologique, psychologique et les facteurs épigénétiques (Tardif & Gepner, 2010).

Des recherches faites dans les années 1970 sur des jumeaux monozygotes et dizygotes ont montré que le pourcentage de risque de présenter un TSA augmentait de 70 à 90% chez un jumeau monozygote dont le frère présentait lui-même un TSA. Chez les jumeaux dizygotes, ce pourcentage était de 4% environ comme dans le cas d'une fratrie sans jumeau, ce qui correspond à un pourcentage de risque près de dix fois plus élevé que dans la population globale (environ 0,6%). Ce résultat démontre l'influence du facteur génétique dans l'apparition d'un TSA (Tardif & Gepner, 2010). Cette hypothèse est renforcée par l'observation que 10 à 15% de personnes ayant un TSA présentent également une pathologie chromosomique ou génétique associée, comme la trisomie 21, le syndrome de l'X fragile ou la phénylcétonurie par exemple (Tardif & Gepner, 2010).

Les facteurs de risque environnementaux peuvent également contribuer à l'apparition d'un TSA. Il s'agit « d'événements » toxiques, infectieux ou psychologiques qui peuvent avoir lieu avant la conception, pendant la grossesse ou après la naissance de l'enfant. On retrouve par exemple plus de cas d'enfant avec un TSA chez des mères qui ont été exposées à certains agents toxiques comme le benzène ou chez des parents plus âgés lors de la conception. La contamination de la mère durant la grossesse par des agents infectieux comme la rubéole ou le cytomégalovirus semble également jouer un rôle dans l'apparition d'un TSA, tout comme certaines maladies psychiques des parents telle que la schizophrénie ou la dépression (Tardif & Gepner, 2010). Il semble enfin que la prématurité, ainsi que certaines infections post-natales chez l'enfant, favorisent l'apparition d'un TSA.

Il existe donc un faisceau d'observations indiquant que certains facteurs génétiques, auxquels viendront parfois s'ajouter des facteurs environnementaux, rendent la personne plus vulnérable au développement d'un TSA (Tardif & Gepner, 2010).

2.2.2. L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES AVEC UN TSA

Après avoir passé en revue les fondements légaux et sociétaux de l'inclusion des enfants à BEP en section 2.1, nous discutons ici les résultats de la recherche sur l'inclusion, d'abord de façon générale puis en mettant l'accent sur les TSA.

2.2.2.1. Avantages et limites de l'intégration et l'inclusion

Différents travaux de recherche mettent en avant les bénéfices de l'intégration (Vienneau, 2004 ; Doudin *et al.*, 2009). Lindsay (2007) et Ruijy & Peetsmas (2009) ont fait une recension des écrits portant sur les effets de l'inclusion des élèves à BEP. Ils concluent notamment que l'inclusion a un effet légèrement positif sur le plan des apprentissages scolaires pour les élèves avec des BEP (Tremblay, 2014). L'intégration scolaire permet un environnement d'apprentissage plus stimulant (Bless, 2004, cité dans Ramel & Benoît, 2011) et offre plus d'occasions d'interactions avec les pairs. Des effets positifs sur le développement social et sur le comportement ont également été constatés par Brady, McEvoy, Whelaby & Ellis (1987, dans Poirier, Paquet, Giroux & Forget, 2005). Par ailleurs, une meilleure insertion dans la communauté a été démontrée chez les adultes à BEP qui ont été intégrées scolairement dans leur enfance (Poirier *et al.* 2005).

Il faut toutefois évoquer certaines difficultés du processus de recherche dans ce domaine. En effet, il y a de multiples manières de concevoir l'inclusion et de la mettre en œuvre. Vienneau (2004) invite à la prudence dans l'interprétation des résultats de ces recherches car il est difficile de savoir si les élèves concernés ont été simplement placés en classe ordinaire ou s'ils ont bénéficié d'une réelle pédagogie de l'inclusion. Par ailleurs, la grande diversité des profils des élèves à BEP compromet la généralisation des résultats (Vienneau, 2004).

En ce qui concerne les troubles du spectre de l'autisme en particulier, l'inclusion scolaire reste une question controversée dans la recherche. Pour certains auteurs, l'inclusion est bénéfique tant pour les élèves avec un TSA que pour leurs pairs (Humphray & Symes, 2013 ; Yumak & Akgul, 2010). Elle permet notamment de promouvoir l'acceptation de la différence et de réduire le risque de stigmatisation en donnant aux élèves avec un TSA et à leurs pairs des opportunités d'expérimenter de nouvelles situations et ainsi de développer de nouvelles compétences sociales (Sansosti & Sansosti, 2012 ; Humphrey & Symes, 2013). Selon McHale & Gamble (1986), cité dans Poirier *et al.* (2005), les comportements sociaux des élèves avec un TSA sont

améliorés par leurs contacts avec des enfants tout-venants. Sensosti & Sensosti (2012) ont également mis en avant l'importance des pairs comme rôle-modèle, permettant ainsi à l'élève avec un TSA de progresser notamment dans ses compétences sociales et sa communication. Par ailleurs, selon l'étude de Raab, Nordquist & Cunningham (1986), citée dans Poirier *et al.* (2005), les élèves avec un TSA intégrés sont considérés de manière plus positive par leurs pairs et leurs enseignants que les élèves avec un TSA dans l'enseignement spécialisé. En termes d'apprentissage scolaire, l'inclusion semble permettre de meilleurs résultats (Kamps, Barbetta, Leonard & Delquadri, 1994, cité dans Poirier *et al.*, 2005) ainsi qu'une capacité de discrimination et de classification accrue (Charlop, Schreibman & Tryan, 1983, cité dans Poirier *et al.*, 2005). Selon l'étude de Harrower (1999), les élèves ayant un TSA acquièrent autant de compétences académique et langagières en contexte inclusif que dans l'enseignement spécialisé (Eldar, Talmor & Wolf-Zukerman, 2010). De plus, il semble que l'intégration tende à diminuer les symptômes de l'autisme (Ferraioli & Harris, 2011).

D'autres études mettent en avant les inconvénients liés à l'intégration. Selon McHale et Gamble (1986), cités dans Poirier *et al.* (2005), les élèves avec un TSA reçoivent moins d'attention de leur enseignant lorsqu'ils sont intégrés, en outre les méthodes scolaires employées par les enseignants en classe ordinaire ne sont parfois pas adaptées à leur fonctionnement particulier. Par ailleurs, le milieu scolaire est difficile à appréhender et peu rassurant pour ces élèves qui ont besoin d'un cadre clair, stable et prédictible (Humphrey & Lewis, 2008). Certains auteurs ont ainsi obtenu des résultats mitigés concernant le développement de l'élève avec un TSA intégré en classe ordinaire (Reed, Osborne & Waddington, 2011, cité dans Tremblay, 2014).

L'intégration scolaire d'un élève avec un TSA se révèle donc plus complexe que pour un élève avec un autre handicap et demande un encadrement spécifique (Rivard & Forget, 2006).

2.2.2.2 Conditions identifiées pour une bonne intégration

Plusieurs facteurs peuvent favoriser l'intégration de l'élève avec un TSA. Ces facteurs peuvent être liés à **l'élève** et à **l'école** (Tremblay, 2014).

Rivard et Forget (2006) soulignent l'importance des facteurs propres à l'élève. Pour Boutot et Bryant (2005), l'intégration est influencée par le degré de sévérité des troubles plutôt que par les symptômes du TSA (Mesibov & Shea, 1996, cité dans Rivard & Forget, 2006). Certaines

études ont mis en avant que l'intégration serait bénéfique pour les élèves présentant un TSA de légère ou moyenne sévérité mais pas pour ceux qui ont un déficit sévère. Les comportements d'initiation et de maintien des interactions sociales de l'élève, ses compétences en imitation et son niveau de développement sont particulièrement importants pour une meilleure intégration. Pour Poirier *et al.* (2005), l'élève doit avoir appris « un répertoire de comportements adaptés, rendant sa participation fonctionnelle dans la classe ordinaire » (p. 279). En vue d'une meilleure intégration, il est important que l'élève puisse développer des compétences sociales et linguistiques (Tremblay, 2014). Poirier *et al.* soulignent qu'« avant d'intégrer l'enfant autiste dans une classe ordinaire, les intervenants doivent s'assurer qu'il possède les habiletés qui augmenteront la probabilité de faire de cette expérience un succès » (p. 279). Dans cette perspective, Rivard et Forget (2006) mettent en avant l'importance de la prise en charge précoce et intensive dans les TSA, afin que l'élève puisse développer ces compétences avant l'entrée en classe et ainsi favoriser son ajustement en milieu scolaire (Poirier *et al.*, 2005).

Toutefois, l'intégration n'est pas un processus à sens unique. Il est donc important de se pencher également sur les facteurs relatifs à l'école. Plusieurs auteurs citent notamment l'importance d'une attitude positive de l'enseignant face à l'intégration. Une attitude négative peut notamment conduire les enseignants à ne pas mettre en place un environnement suffisamment bénéfique aux apprentissages de l'élève à BEP (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Bélanger, 2003). Bélanger (2006) a effectué une revue de littérature sur les conditions favorisant l'inclusion (terme utilisé par l'auteure). Elle a ainsi identifié l'importance des cinq points discutés dans les paragraphes suivants.

1. **La collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents** joue un rôle positif dans l'intégration scolaire. En effet, la collaboration entre enseignants permet d'uniformiser leurs interventions et d'apporter une cohésion à travers le partage de leurs méthodes de travail. Le partage d'expériences vécues avec les collègues permet également de se sentir soutenu dans les situations difficiles (Bélanger, 2006). La collaboration avec les autres professionnels du milieu scolaire comme les logopédistes, psychomotriciens, psychologues par exemple, permet d'avoir des objectifs communs pour le projet de l'élève. Cela favorise également les échanges des différents points de vue entre les intervenants (Bélanger, 2006). Finalement, la collaboration entre les parents et les professionnels est primordiale. Les parents sont les experts concernant le

fonctionnement de leur enfant. Ils peuvent donc contribuer à mettre en place des interventions facilitant son intégration en classe (Poirier *et al.*, 2005).

2. **L'ajout de ressources professionnelles** en classe permet à l'enseignant d'avoir plus de temps pour encadrer les élèves de sa classe. Comme mentionné au point 2.1.3., un enseignant spécialisé ou un aide à l'intégration peuvent être présents en classe et travailler avec l'élève qui présente un TSA. Toutefois si cette ressource est souvent vécue de manière positive par les enseignants, cela peut également entraîner certains problèmes. L'élève peut ainsi avoir des difficultés à investir la relation avec son enseignant ordinaire (Emam & Farrel, 2009). Par ailleurs, Symes & Humphrey (2012), cités dans Tremblay (2014), soulignent que les élèves avec un TSA travaillent de manière moins autonome et sont moins inclus socialement quand un professionnel supplémentaire est dans la classe.
3. Dans le cursus de formation des enseignants, il y a peu de cours consacrés à l'accueil des élèves à BEP. Sur le terrain, les enseignants se sentent parfois démunis face à ces élèves qui présentent des difficultés très variées : « Certaines exigences quant aux interventions spécialisées devant être faites en classes ordinaires placent souvent les enseignants dans des situations où ils doivent remplir des attentes qui dépassent leurs capacités » (Boutin & Bessette, 2009, cité dans Ruel, Poirier et Japel, 2014, p.45). Augmenter et faciliter l'accès à **des formations spécifiques pour les enseignants** leur permet de se sentir plus compétents dans l'accueil d'élèves avec un TSA et favorise ainsi une intégration de meilleure qualité (Bélanger, 2006).
4. En contexte d'intégration, un soutien informel tend à se mettre en place de manière naturelle. Cela permet notamment aux professionnels impliqués d'échanger sur leurs difficultés, ou sur des méthodes de résolution de problème. Dans certaines écoles, ces rencontres peuvent être organisées de manière plus officielle avec la présence d'un spécialiste en TSA par exemple. **L'implantation de programme d'aide** permet aux professionnels impliqués dans l'intégration d'un élève à BEP de ne pas se sentir seuls à affronter les problèmes (Bélanger, 2006).
5. Le dernier point concerne **l'adaptation et la diversification de l'enseignement**. Selon les particularités des élèves accueillis dans la classe, différentes méthodes permettent

d'adapter l'enseignement et ainsi mieux répondre aux besoins des élèves, comme le recours aux supports visuels ou la reformulation des consignes. Le recours à l'enseignement coopératif, qui consiste à faire travailler les élèves ensemble en petit groupe, permet notamment de favoriser l'entraide entre les élèves. En effet, chaque élève est responsable de son propre apprentissage mais également de celui des membres de son groupe (Slavin, 1996, cité dans Ruel *et al.*, 2014). Le rôle de modèle que peuvent jouer les pairs est également très utile pour faire progresser un élève ayant un TSA. Les comportements adaptés que présentent les pairs peuvent ainsi être imité par l'élève ayant un TSA (Ruel, 2014, cité dans Cappe *et al.*, 2016). De ce fait, il paraît important de préparer les pairs à l'arrivée d'un élève avec un TSA dans la classe. Pour ce faire, les recherches montrent que les programmes de promotion des attitudes positives basées sur l'organisation de jeux, de séances de lecture et de discussion peuvent être efficace avec les jeunes enfants (Favazza et Odom, 1997).

Comme l'indiquent Potvin & Lacroix (2009), cités dans Ruel *et al.* (2014), « Le but de l'adaptation et la diversification de l'enseignement est de répondre aux besoins particuliers de certains élèves sans toutefois nuire à ceux du reste du groupe » (p.44). La pédagogie universelle est également une adaptation de l'enseignement qui favorise l'inclusion : « Étroitement liée aux différentes façons d'apprendre, la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire » (Bergeron, Rousseau et Lerclerc, 2011, p.92). L'enseignant doit ainsi réfléchir aux besoins diversifiés de ses élèves et planifier ses enseignements en fonction de ceux-ci. Dans un tel contexte, les adaptations faites par l'enseignant sont bénéfiques non seulement pour les élèves avec un TSA, mais également pour les autres élèves à BEP et le reste de la classe, car « la pédagogie universelle souhaite mettre à la disposition des élèves diverses adaptations environnementales ou types d'enseignement susceptibles de contribuer aux apprentissages à un moment ou à un autre. » (Bergeron *et al.*, p.94).

2.2.2.3. Besoins spécifiques des élèves ayant un TSA en contexte scolaire, méthodes et adaptations conseillées

Comme évoqué en section 2.2 ci-dessus, la communication verbale, non verbale et les interactions sociales fonctionnent de manière différente chez les élèves avec un TSA. Ceux-ci présentent également souvent des centres d'intérêts restreints et des comportements répétitifs. Toutefois le TSA est un continuum de troubles qui varie beaucoup d'une personne à l'autre.

Chaque élève ayant un TSA est donc un cas différent et son intégration sera unique, comme le soulignent Rivard et Forget (2006, p. 273) : « L'éducation d'un enfant atteint du syndrome nécessite une approche individualisée pour répondre à chacune de ses particularités (Koegel, 1990) et son environnement scolaire doit s'y ajuster s'il vise son intégration (Kennedy et Itkonen, 2001) ».

Les aménagements et méthodes présentés ci-dessous, qui offrent un aperçu des recommandations publiées dans la littérature, doivent donc être adaptés en fonction du projet de chaque élève, selon son profil.

L'élève avec un TSA montre souvent des difficultés à se repérer dans le temps et dans l'espace. Il lui est difficile d'anticiper les événements et la durée des activités (Laurent, 2016). De plus, le changement est souvent perçu comme angoissant. **L'environnement** doit donc être stable, structuré, clair et prévisible (Bintz, 2013). Dans la classe, les différents espaces doivent être délimités et consacrés à une activité précise afin que l'élève comprenne ce qu'on attend de lui. Structurer le temps est également important. Pour ce faire, il est utile de mettre en place des repères visuels comme un planning d'activités qui aidera l'élève à gérer son emploi du temps. Un time-timer aide aussi à appréhender la durée de l'activité et le temps restant pour la terminer (Laurent, 2016). Ces différents aménagements vont permettre de réduire l'anxiété de l'élève et ainsi de diminuer les problèmes de comportement qui y sont liés (Mottron, 2006, cité dans Beaupré & Bouchard, 2014). L'élève avec un TSA étant très sensible aux stimulus, il est important de mettre en place un environnement calme sur le plan visuel et auditif pour communiquer avec lui (Bintz, 2013).

En effet, **la communication** est un défi pour l'élève avec un TSA tant au niveau expressif que réceptif. Dans certains cas, il peut utiliser un système alternatif de communication mis en place avec les professionnels et la famille entourant l'élève, comme la méthode du PECS (Picture Exchange Communication System, créée par Frost et Bondy en 1985) ou encore le programme Makaton (développé par Walker, Jonhston et Cornforth en 1973). Le PECS est un système de communication par l'échange d'images. L'élève possède un classeur de communication avec une banque d'images qui le suit en permanence (Laurent, 2016). Il l'utilise pour faire des demandes ou communiquer avec l'autre. Le Makaton est également un support d'aide à la communication non spécifique au TSA qui peut être mis en place. Il s'agit d'un lexique adapté aux besoins de l'enfant, enseigné avec des signes de la langue des signes française et de

symboles comme des pictogrammes par exemple (Tardif & Gepner, 2010). Cela nécessite de la part de l'élève de bonnes compétences d'imitation. Par ailleurs, des aides visuelles sous forme de pictogrammes sont très utiles pour l'élève, car elles lui permettent de s'exprimer et favorisent une meilleure compréhension : « L'information est visualisée et ne disparaît pas comme la parole, ce qui permet à l'enfant de ne pas perdre le fil de son idée » (Bintz, 2013, p.24). Cela diminue également son anxiété et ses frustrations en augmentant sa compréhension et il peut ainsi mieux prévoir les activités en classe (Laurent, 2016).

Les interactions sociales sont également difficiles pour l'élève avec un TSA, qui est souvent dans son monde et ne comprend pas les codes et usages sociaux. Pour Beaupré & Bouchard (2014), travailler sur la compréhension des règles de base pour évoluer en société est un objectif très important pour l'élève avec un TSA. Il est notamment important de l'accompagner dans l'apprentissage des codes sociaux car cet apprentissage n'est pas instinctif pour lui (Bintz, 2013). Les pictogrammes peuvent l'aider dans cet apprentissage en lui donnant des indices visuels de compréhension. Les scénarios sociaux, développés par Carol Gray en 1991, sont également très utiles pour permettre à l'élève avec un TSA de comprendre ce qui est attendu de lui dans certaines situations (annexe 1, figure 5). Il s'agit de petites histoires qui permettent de décrire une situation sociale et la réponse adaptée attendue de la part de l'élève (Bintz, 2013). Par ailleurs, il est important de prévoir un endroit ou des activités qui permettent à l'élève de se recentrer et de se ressourcer lorsqu'il en ressent le besoin (Beaupré & Bouchard, 2014). Cela diminue ainsi les problèmes de comportement liés aux difficultés dans les interactions.

L'apprentissage fonctionne de manière particulière chez l'élève avec un TSA. Pour Beaupré & Bouchard (2014), la manière d'apprendre de façon fragmentaire de ces élèves nécessite de procurer du sens aux informations données. Ces informations doivent être basées sur des faits. Comme l'élève avec un TSA a des difficultés à traiter les choses dans la globalité et va se concentrer sur les détails, il est important de bien sélectionner l'information pertinente et d'éliminer les informations parasites, sur un support visuel par exemple (Laurent, 2016). Une autre stratégie d'aide à l'apprentissage utile pour un élève avec un TSA est la guidance. Cela consiste à donner lui différents types d'aide afin de lui permettre d'effectuer la tâche requise. Par exemple, il peut s'agir d'une incitation physique (lorsqu'on accompagne la main de l'élève pour faire un boudin de pâte à modeler par exemple), verbale (nommer l'action attendue), visuelle (en montrant un pictogramme qui explique ce qui est attendu de l'élève), par imitation (l'adulte réalise en premier l'action demandée à l'élève). Par la suite, il est important

d'estomper la guidance, c'est-à-dire de la diminuer progressivement afin que l'élève puisse « passer d'une aide totale à une aide partielle vers l'indépendance » (Laurent, 2016, p.73). Afin de motiver l'élève tant dans ses apprentissages qu'en terme de comportement, il peut être utile d'utiliser un système de renforcement positif : l'élève reçoit une conséquence agréable pour lui suite à un comportement adapté ou une tâche effectuée.

Par ailleurs, l'élève avec un TSA montre des difficultés à **généraliser** les compétences acquises dans un contexte donné à d'autres contextes. Pour l'aider, il est important de lui permettre de garder des repères communs d'une activité à l'autre, par exemple des pictogrammes identiques à l'école, à la maison et en thérapie (Bintz, 2013). « Pour lui permettre d'intégrer les procédures simples du quotidien, les répétitions doivent être nombreuses, dans un contexte identique dans un premier temps puis progressivement évolutif afin que l'enfant perçoive qu'il n'existe pas de danger pour lui à changer. » (Bintz, 2013, p.25). Lorsque l'élève a du plaisir dans une activité, on peut travailler ensuite sur sa flexibilité et refaire l'activité en changeant progressivement un élément ou refaire l'exercice d'une autre manière (Laurent, 2016). Le fait de varier progressivement les consignes lui permet également de généraliser sa compréhension et de travailler cette flexibilité qui est un apprentissage important (Laurent, 2014).

Organiser les apprentissages de l'élève qui présente un TSA est important pour son **autonomie**. Cela lui permet de ne pas constamment dépendre de l'adulte et ainsi de diminuer son sentiment de frustration. Se référer à un support visuel clair ou « segmenter une longue tâche selon les différentes étapes nécessaires à sa réalisation et à les présenter dans leur ordre d'exécution » (Mottron, 2006, cité dans Beaupré & Bouchard, 2014, p.95) sont autant de pratiques qui favoriseront cette autonomie. Le time-timer est également un outil utile dans ce contexte.

Certains **comportements** présentés par l'élève avec un TSA peuvent être compliqués à gérer en classe pour l'enseignant. Ces comportements peuvent être dus aux difficultés de l'élève sur le plan de la communication, des interactions sociales, de sa gestion de l'anxiété ou des troubles sensoriels. Pour Laurent (2016), « les comportements problèmes résultent souvent d'une conséquence d'un manque de compréhension de la pensée autistique et d'un manque de maîtrise des stratégies d'enseignement efficaces » (p.102). Il est donc important de comprendre la cause du comportement inadéquat afin de pouvoir trouver une manière adaptée de répondre à ces comportements et de proposer à l'élève un moyen de remplacement à ce comportement (Laurent, 2016). Par exemple, il est important de comprendre la fonction des **stéréotypies** que

présente l'élève. Les hypothèses de compréhension liées à l'apparition de stéréotypies peuvent être un besoin de se stimuler ou une recherche de plaisir par exemple. Le fait de lui proposer une autre activité plus intéressante que ses stéréotypies peut parfois lui permettre d'arrêter. Toutefois, lorsque la stéréotypie est très ancrée chez l'élève, il est compliqué de trouver un renforçateur suffisamment puissant pour lui permettre de s'arrêter (Laurent, 2016).

L'élève avec un TSA présente souvent **des troubles de l'interaction neurosensorielle** qui peuvent expliquer certains comportements observés dans la classe. Par exemple, les néons qui se trouvent parfois au plafond des salles de classe peuvent faire un léger bruit lorsqu'ils sont allumés. Ce bruit est quasiment imperceptible pour un élève tout venant mais il peut obliger l'élève avec un TSA à se boucher les oreilles et l'empêcher d'effectuer son travail scolaire. Pour atténuer les difficultés liées aux troubles sensoriels, il est important d'identifier quel est le profil sensoriel de l'élève. On peut ensuite lui proposer des outils selon ses besoins, comme des papiers en cas d'hypersensibilité auditive, un tapis adapté pour le pupitre et un paravent qui isole l'espace de travail en cas d'hypersensibilité visuelle, un gros ballon en guise de siège ou une couverture lestée pour un élève ayant des difficultés proprioceptives.

Différentes **méthodes** de prise en charge éducatives sont utilisées avec les élèves présentant un TSA. En général, ces méthodes sont mises en place par les thérapeutes qui suivent l'élève. Dans le cadre scolaire, il peut être demandé à l'enseignant de les utiliser afin d'avoir une continuité et une stabilité dans la prise en charge de l'élève. De ce fait, nous allons en présenter quelques-unes.

La méthode **TEACCH** (*Treatment and Education of autistic and related communication handicapped Children*) a été développée par Schopler en 1988. Cette méthode, dont l'objectif est de favoriser l'autonomie de l'enfant, insiste sur l'importance de l'aménagement du temps et de l'espace afin de permettre aux personnes avec un TSA d'avoir des repères stables et rassurants (Tardif & Gepner, 2010 ; Bintz, 2016). Un programme éducatif individualisé est réalisé pour chaque personne. La collaboration des parents et autres intervenants est très importante afin que l'environnement soit cohérent dans les différents lieux fréquentés par l'élève, ce qui lui procurera des conditions propices aux apprentissages (Bintz, 2016).

L'**ABA** (*Applied Behavior Analysis*) est une approche comportementale basée sur l'intervention intensive. Cette méthode a pour objectif « de permettre aux enfants qui ont un

TSA de progresser naturellement dans leur apprentissage grâce aux relations qu'ils entretiennent avec leur environnement »⁴. L'ABA s'inspire de la théorie behavioriste et consiste notamment à renforcer positivement chaque réussite de l'enfant à l'aide d'un renforçateur (Bintz, 2016). Le but est d'aider l'enfant à gérer ses comportements et ainsi permettre une meilleure autonomie et intégration dans la société. Chaque tâche est décomposée en étapes de manière très précise. Ces étapes ne varient jamais et le renforcement positif est donné à l'élève à la fin des étapes. Ce renforcement dépend de la motivation de l'enfant (nourriture, activité plaisir, etc.) Il est important que l'enfant connaisse la récompense avant de commencer sa tâche et qu'elle soit visible pendant l'activité. Lorsque la tâche est acquise et stabilisée, il faut essayer de diminuer puis supprimer la récompense. Toutefois, selon l'intensité et la sévérité du TSA, la suppression ne sera pas possible pour certaines personnes et elles auront besoin d'un renforçateur toute leur vie, selon le type de tâches (Bintz, 2016).

L'**ESDM** (Early Start Denver Model) est un programme complet créé dans les années 1980 par les psychologues Sally Rogers et Géraldine Dawson. Il est élaboré spécifiquement pour l'intervention auprès d'enfants atteints de TSA âgés de 12 à 48 mois (le programme peut toutefois être utilisé jusqu'à l'âge maximal de 60 mois), à raison de 20 à 25 heures d'intervention par semaine. Ce modèle a été fondé à partir d'un double apport. En effet, il emprunte à l'analyse comportementale appliquée des stratégies telles que l'incitation des comportements, le principe des renforçateurs, l'analyse du comportement, l'apprentissage progressif ou encore la nécessité de capter et de maintenir l'attention de l'enfant. Dans l'ESDM, les intérêts de l'enfant guident les séances. Les tentatives de communication et de participation aux activités sont renforcées même lorsqu'elles n'aboutissent pas et les compétences acquises sont continuellement sollicitées dans le but d'assurer leur maintien. L'ESDM se positionne aussi dans un cadre développemental en mettant l'interaction et les relations avec l'enfant au centre de l'intervention. L'objectif principal du programme est de donner aux enfants avec des troubles du spectre de l'autisme les moyens de devenir des participants actifs dans le monde et capables d'initier des interactions avec autrui (Rogers et Dawson, 2013).

D'autres outils utiles dans les apprentissages scolaires sont présentés dans la littérature. Ils permettent notamment d'accompagner l'élève dans l'apprentissage de la lecture, du calcul et autres. Ces outils ne sont pas présentés dans ce travail car cette recherche se concentre sur

⁴ Repéré à : <http://autisme-ge.ch/autisme/approches/aba/>

l'intégration en IP des élèves avec un TSA et ces divers apprentissages ne font pas partie des objectifs attendus en IP.

2.3. L'ENSEIGNANT ET L'INTÉGRATION

Comme nous l'avons vu, l'intégration est défendue sur le plan politique et légal. Elle semble également avoir des effets bénéfiques sur le développement des compétences cognitives, sociales et langagières des élèves ayant un TSA. Quel est le point de vue des enseignants à ce sujet ?

L'intégration d'élèves ayant un TSA implique la mise en place de changements dans les pratiques d'enseignement et nécessite l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences. Cela peut provoquer des résistances chez les enseignants. Pour Corriveau et Tousignant (1996), les résistances aux changements sont un phénomène normal de protection face à l'inconnu. Les causes de ces résistances peuvent être logiques et rationnelles (par exemple, des doutes sur la faisabilité de l'intégration ou le sentiment d'une absence de gain pour l'enseignant), sociologiques (comme la peur de perdre le pouvoir sur la classe du fait de la présence d'un aide) ou encore structurelles (liées au climat dans l'établissement scolaire, à la personnalité de l'enseignant ou encore à la nécessité de modifier ses habitudes) (Corriveau & Tousignant, 2009).

Une recherche menée par Ramel et Longchampt (2009) dans les cantons latins (GE, VD, NE, FR, VS, et TI) a démontré que l'adhésion des enseignants à l'intégration était faible (22% en faveur de l'intégration). Bélanger (2003) a toutefois constaté que la plupart des enseignants interrogés étaient favorables à l'inclusion scolaire pour autant que certaines mesures soient prises. Par ailleurs, des recherches ont montrés que le type de handicap a une influence sur le positionnement des enseignants (Ryan, 2009). Lorsqu'il s'agit d'élèves avec un TSA, en particulier, certains pensent que l'enseignement spécialisé serait plus indiqué (Baghdadli, 2011, cité dans Cappe *et al.*, 2016). Toutefois, les enseignants qui ont déjà vécu une intégration et sont généralement mieux informés sur l'autisme et les méthodes d'intervention efficaces font preuve d'une attitude plus positive quant à l'intégration (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, cité dans Bélanger, 2004 ; Rousseau & Bélanger, 2010).

2.3.1. LES CRAINTES DES ENSEIGNANTS

Plusieurs recherches ont démontré que les enseignants avaient des craintes quant à l'intégration des élèves à BEP, notamment dans le cas d'élèves présentant des difficultés au niveau émotionnel et comportemental. Ils pensent que l'inclusion accentue les problèmes liés à la discipline en classe et craignent l'impact négatif de ces intégrations sur les autres élèves ainsi que sur l'enseignant et l'environnement scolaire (Hastings & Oakford, 2003, cité dans Ramel & Lonchamp, 2009). Certains enseignants ne se sentent pas préparés pour répondre aux besoins des élèves ayant un TSA. Les troubles du comportement et les difficultés en lien avec les habiletés sociales que ces élèves présentent sont un important facteur de stress pour les enseignants (Denis & Goussé, 2013). Certains craignent également de ne pas savoir de quelle manière évaluer le travail scolaire des élèves intégrés (Ramel & Benoît, 2011).

Par ailleurs, des craintes peuvent être liées au fait de voir leur mission changer, touchant ainsi leur identité professionnelle (Ramel & Benoît, 2011). En effet, l'intégration peut remettre en question la manière dont ils conçoivent leur métier, ainsi que leurs représentations de l'élève et des savoirs (Cappe *et al.* 2016). Par exemple, certains enseignants accueillant des élèves ayant un TSA indiquent que cela nécessite de « faire le deuil des apprentissages » (Denis & Goussé, 2013, p.43). Les difficultés à interagir avec l'élève ayant un TSA et à mettre en place une relation avec lui sont également un point sensible pour certains enseignants (Ruel, 2014).

2.3.2. LES BÉNÉFICES ET DÉSAVANTAGES DE L'INTÉGRATION DU POINT DE VUE DES ENSEIGNANTS

Bélangier et Rousseau (2003) ont mené une recherche sur la perception des enseignants du primaire quant à l'inclusion. Cette recherche souligne que les enseignants voient certains avantages à l'inclusion, tant pour les élèves à BEP que pour leurs pairs et pour eux-mêmes.

Pour certains, les modifications apportées à leur pratique professionnelle sont bénéfiques pour tous les élèves. Par exemple, une enseignante souligne que « la modification n'entraîne pas nécessairement une complication. Parce que souvent ce qu'on fait pour l'élève qui est en difficulté va servir aux autres » (Bélangier & Rousseau, 2003, p.6). Par ailleurs, la présence en classe d'un orthopédagogue⁵ est perçue comme un atout qui profite à tous les élèves. Cela concorde avec les résultats d'autres auteurs qui mettent en avant le bénéfice de l'appui fourni

⁵ Terme utilisé au Québec pour désigner l'équivalent de l'enseignant spécialisé en suisse romande

en classe pour tous les élèves (Huber, Rosenfield & Fiorello, 2001 ; Putman, 1998 ; cité dans Bélanger & Rousseau, 2003). Pour les enseignants, l'inclusion favorise également l'ouverture aux différences et soutient l'acquisition de valeurs comme le partage et la coopération pour les élèves ordinaires (Bélanger & Rousseau, 2003).

Les enseignants voient des bénéfices sur le plan social pour l'élève intégré. Cette situation lui donne des occasions de jouer, interagir et apprendre avec des élèves ordinaires (Finke, McNaughton & Drager, 2009). Ils considèrent également que l'inclusion favorise une meilleure estime de soi de l'élève intégré, notamment grâce aux progrès qu'il peut effectuer dans ce contexte ainsi qu'à un risque moins élevé de stigmatisation que dans une classe spéciale (Bélanger & Rousseau, 2003). Les enseignants voient des bénéfices avant tout au niveau social pour l'élève ayant un TSA intégré en classe mais sont toutefois plus mesurés en ce qui concerne le développement des compétences cognitives (Monahan *et al.*, 1997, cité dans Bélanger & Rousseau, 2003).

Certains mettent également en avant l'intégration d'élèves ayant un TSA comme une expérience humainement enrichissante, qui les a valorisés sur le plan professionnel (Ruel, 2014 ; Bergeron, 2009 ; Baghhdadli, 2011, cités dans Cappe *et al.*, 2016).

Pour les enseignants, l'intégration ne présente toutefois pas que des avantages. Les enseignants mettent en avant le retard scolaire pris par l'élève à BEP par rapport au programme régulier. Ils mentionnent également le risque d'être rejeté par les pairs, du fait des difficultés dans les habiletés sociales que l'élève ayant un TSA présente souvent (Bélanger & Rousseau, 2003). Par ailleurs, certains mentionnent que l'environnement d'une classe ordinaire peut être très stressant pour l'élève avec un TSA. De plus, le manque de soutien offert à l'élève dans une classe ordinaire comparé aux services mis en place dans l'enseignement spécialisé est souvent mentionné comme un désavantage pour l'intégration des élèves à BEP (Bélanger & Rousseau, 2003).

Les enseignants identifient également certains désavantages pour le reste des élèves de la classe, notamment en lien avec le rythme de travail ralenti (Bélanger & Rousseau, 2003). Bien que plusieurs études mettent en avant que l'inclusion scolaire ne nuise pas aux autres élèves (Staub & Peck, 1995 ; Peltier, 1997, cité dans Vienneau, 2004), cela reste une préoccupation souvent

citée par les enseignants. De plus, certains enseignants craignent que des élèves soient effrayés par des comportements présentés par l'élève avec un TSA (Finke *et al.*, 2009).

Les enseignants évoquent également la charge de travail supplémentaire que l'intégration implique pour eux. En effet, le temps de réseau et de rencontre avec les parents est généralement plus conséquent que pour un élève ordinaire, ainsi que le temps consacré à adapter le matériel d'enseignement. « L'opposition manifestée à l'intégration par les enseignants peuvent alors être lue comme une mesure de protection face à un monde professionnel toujours plus envahissant. » (Ramel & Lonchamp, 2009, p. 55).

2.3.3. FACTEURS DE RISQUE ET DE PROTECTION POUR L'ENSEIGNANT LORS D'UNE INTÉGRATION

Il est primordial de tenir compte des réalités vécues par les intervenants scolaires lors de la mise en place d'un projet d'intégration. Identifier les facteurs de risque (associés à une plus grande probabilité d'apparition de troubles) et de protection (diminuant la probabilité d'apparition de troubles) de l'enseignant paraît particulièrement important dans la mise en œuvre d'une politique inclusive bénéfique tant pour les élèves que pour les enseignants (Doudin *et al.*, 2009). En effet, « c'est l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection qui permettra ou non de surmonter les situations adverses » (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013, p.139).

Certaines recherches ont mis en avant que la politique intégrative pouvait avoir des incidences négatives sur les enseignants. Par exemple, l'intégration d'élèves à BEP peut provoquer un stress et un sentiment d'épuisement pour les enseignants, qui ne se sentent pas suffisamment compétents pour gérer l'hétérogénéité plus importante que cela implique (Ramel & Longchamp, 2009). De plus, des études récentes (Busby, Ingram, Bowron, Oliver & Lyons, 2012) montrent que ce stress est encore plus prononcé lorsqu'il s'agit d'élèves ayant un TSA, car le travail effectué avec ces élèves est perçu comme faisant appel à des compétences très spécialisées et des aptitudes personnelles hors du commun (Cappe *et al.*, 2016). Les enseignants ayant un élève avec un TSA intégré dans leur classe seraient donc plus à risque de faire un burn-out, en particulier lorsque leur préparation à accueillir ces élèves est insuffisante (Glashan, MacKay & Grieve, 2004, cité dans Emam & Farrell, 2009).

Pour Engelbrecht, Osawald, Swart et Eloff (2003), ainsi que Forlin (2011), cité par Ramel et Benoît (2011), ce stress est également en lien avec la crainte de ne pas pouvoir accorder assez

d'attention aux élèves ordinaires de la classe. Brackenreed (2008) a montré que la présence d'élèves à BEP dans la classe diminue le sentiment de compétence des enseignants à enseigner de manière efficace aux autres élèves (Ramel & Benoît, 2011). Le sentiment de compétence étant un facteur protecteur, il est important de pouvoir le renforcer chez les enseignants (Ramel & Benoît, 2011). Cela passe notamment par un soutien à l'intégration non pas uniquement focalisé sur l'élève à BEP mais prenant également en compte les besoins de l'enseignant (Ramel & Longchamp, 2009). En effet, les solutions proposées lorsqu'un enseignant est en difficulté avec un élève implique souvent de sortir l'élève de la classe. Or cela va à l'encontre du développement des compétences de l'enseignant, en remettant à d'autre la responsabilité de gérer la situation (Ramel & Benoît, 2011). Pour Friedman (2003), lorsque les enseignants se sentent peu efficaces, ils sont plus à risque de présenter un grand taux d'épuisement professionnel (Ramel & Benoît, 2011).

Talmor, Reiter et Feigin (2005) mettent en lien le sentiment d'épuisement avec la difficulté, pour les enseignants, de répondre aux exigences d'une intégration avec les moyens dont ils disposent (Ramel & Benoît, 2011). Pour Talmor, Reiter et Feigin (2005), le fait d'être suffisamment renseigné sur la situation des élèves à BEP réduit le risque d'épuisement professionnel (Ramel & Benoît, 2011). De plus, il est important pour les enseignants de bénéficier d'un cadre cohérent et rassurant au sein de l'établissement scolaire et plus largement dans l'institution scolaire (Ramel & Benoît, 2011). Dans cette perspective, la mise à disposition de moyens d'enseignement adaptés aux différents handicaps ou difficultés est importante, y compris l'accès à des salles de classe offrant un cadre de travail adéquat (Ramel & Benoît, 2011).

L'ajout de ressources humaines dans la classe est également souvent jugé bénéfique par les enseignants. Cela allège leur tâche et leur permet d'avoir plus de temps à consacrer à chaque élève (Bélanger & Rousseau, 2003). Toutefois certaines recherches, comme celles d'Emam et Farell (2009), nuancent ce point de vue (voir section 2.2.2.2). Par exemple, bien que l'effet bénéfique du co-enseignement lors des intégrations soit souvent mis en avant par la recherche, sa mise en œuvre implique parfois des contraintes qui peuvent entraîner un stress supplémentaire pour les enseignants (Benoît & Angelucci, 2011, cité dans Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). En effet, certains soulignent leurs difficultés à travailler sous le regard d'autrui, la peur d'être jugé ou encore que leurs valeurs pédagogiques ou éducatives soient remises en

cause (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). La collaboration, lorsqu'elle est vécue comme telle, peut donc présenter un risque supplémentaire d'épuisement pour l'enseignant.

Lorsque les enseignants ne se sentent pas soutenus par leur milieu professionnel, le risque d'épuisement professionnel s'accroît (Doudin et al., 2009). Pour Canouï & Mauranges (2004), « le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress » (Curchod et al., 2013, p.141). Il est composé de trois notions différentes : le réseau social, c'est-à-dire le nombre, la fréquence des contacts et la force des liens privés ou professionnels ; les aides effectivement reçues par la personne ; et la perception subjective que la personne a du soutien qu'elle reçoit (Bruchon-Schweizer & Boujut, 2014). Pour Buchanan (1995), « l'efficacité du soutien social perçu tient davantage à l'expérience professionnelle de la personne qu'à la disponibilité effective du réseau ou à la compétence des personnes sollicitées. » (Curchod-Ruedi, Doudin & Peter, 2009, p.56).

Hobfoll (1988, 2001) postule que le soutien social a deux dimensions : le soutien émotionnel et le soutien instrumental. Le soutien émotionnel est généralement amené par des proches, par des manifestations de confiance, de bienveillance, d'empathie. Il permet notamment d'atténuer le stress perçu et de renforcer le sentiment de régulation émotionnelle. Le soutien instrumental est plutôt offert par des professionnels. Il englobe notamment des conseils, informations et réflexions permettant une meilleure compréhension de la situation et le développement de compétences professionnelles d'intervention pour l'enseignant (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Un soutien dit « mixte » est amené par des professionnels avec lequel l'enseignant a des liens privilégiés, comme un collègue ami par exemple. « Ce type de soutien allie régulation des émotions et réflexion sur la situation problématique. » (Curchod & Doudin, 2012, p.239). Selon Hobfoll (1998, 2001), les enseignants semblent favoriser le soutien émotionnel, bien que pour Halbesleben (2006), il y ait alors moins de probabilités de résoudre leur problème (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Toutefois les résultats de la recherche de Curchod, Doudin et Peter (2009) contredisent ce point. Soixante pourcents des enseignants interrogés disent privilégier la sollicitation de professionnels qui leur amènent des pistes de travail tangibles : « Le recours majoritairement à un soutien instrumental plutôt qu'émotionnel souligne une posture professionnelle des enseignants plus préoccupés de trouver des solutions adéquates pour leur élèves que d'être entendu dans leur plainte » (Curchod *et al.*, 2009). Le type de soutien social

sollicité ne semble donc pas avoir de lien significatif avec le risque de burnout, contrairement à la dimension du soutien social perçu (Doudin, Curchod-Ruedi et Moreau, 2011).

L'étude de Doudin *et al.* (2009) a mis en avant qu'une majorité des enseignants en contexte intégratif pensent ne pas bénéficier d'un soutien social adéquat. Baghdadli (2011) a également souligné que la moitié des enseignants ordinaires travaillant avec des élèves ayant un TSA se sent abandonné par l'Education Nationale et manque de personnes ressources (Cappe *et al.*, 2016). Or selon Brackenreed (2008), le sentiment d'un manque de soutien adéquat et d'être livré à soi-même est une source importante de stress pour les enseignants lors d'une intégration. Si l'importance du soutien social est souvent mentionnée dans le contexte scolaire, la complexité de sa mise en œuvre est peu prise en compte. En effet, des encouragements ou des injonctions argumentées ne suffisent pas à protéger les enseignants du burnout (Curchod-Ruedi & Doudin, 2012). Une piste à privilégier pour sécuriser les enseignants et développer un sentiment de compétence chez chacun serait la mise en place d'un soutien social collectif, non plus centré uniquement sur l'élève à BEP mais visant l'entier de l'établissement scolaire (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Cela permettrait de sortir du phénomène de « paradoxe de l'aide » (Curinici, Joliat & McCulloch, 2006), où le sentiment d'incompétence de l'enseignant est renforcé par un appui massif lui donnant comme message son incapacité à gérer la situation par lui-même (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Le soutien social est donc un facteur de prévention primaire de l'épuisement professionnel pour tous les enseignants. Toutefois, ce facteur de protection est à nuancer lorsque l'enseignant se trouve déjà dans une situation d'épuisement professionnel. En effet, il implique la capacité de solliciter de l'aide et de pouvoir percevoir cette aide comme satisfaisante, ce qui est compliqué pour une personne en situation de burnout (Curchod-Ruedi *et al.*, 2009).

Par ailleurs, le manque de formation professionnelle appropriée pour répondre aux besoins des élèves à BEP est également un facteur de risque pour les enseignants (Brackenreed, 2008, cité dans Ramel & Benoît, 2011). Pour Ramel et Longchamp (2009), une formation adaptée aux réalités des établissements scolaires, sous forme de conseils, d'accompagnements individuels ou collectifs semble être un facteur important de protection. Bélanger et Rousseau (2003) précisent également que les enseignants considèrent qu'une formation complémentaire est nécessaire lors d'une intégration. En particulier, des connaissances approfondies en psychologie et pédagogie ainsi que sur les adaptations bénéfiques à l'élève à BEP leur seraient très utiles. Dans le cas de l'autisme, une étude (Jennett, Harris & Mesibov, 2003, cité dans

Cappe *et al.*, 2016) a montré un lien positif entre la connaissance et l'application de méthodes d'intervention ayant fait leur preuve pour les élèves ayant un TSA (ABA et TEACCH) et le sentiment d'auto-efficacité des enseignants. De plus, certaines recherches indiquent que le fait de continuer à se former favorise le développement d'attitudes positives par rapport à l'inclusion scolaire (Bélanger & Rousseau, 2003). Toutefois, Curchod-Ruedi *et al.* (2003) mettent en garde contre certains effets secondaires de la formation, qui en développant les compétences des enseignants peut également accentuer la conscience qu'ils ont de leur impuissance et donc devenir un facteur de risque de l'épuisement professionnel.

2.4. SYNTHÈSE DU CADRE THÉORIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

Sur le plan légal, juridique et éthique, l'intégration scolaire est un droit pour tous les élèves. Toutefois, les caractéristiques propres aux élèves ayant un TSA et les particularités de leur comportement peuvent complexifier leur scolarisation en classe ordinaire (Cappe *et al.*, 2016). En effet, l'intégration semble plus complexe pour les élèves ayant un TSA que pour d'autres élèves à BEP, notamment en raison de leurs difficultés de communication et leurs intérêts restreints et stéréotypés (Poirier *et al.*, 2005). Par ailleurs, les enseignants semblent moins favorables à l'intégration des élèves ayant un TSA (Baghdadli, 2011, cité dans Cappe *et al.*, 2016). Ces intégrations représentent également un facteur de risque d'épuisement professionnel plus grand pour les enseignants (Glashan, MacKay & Grieve, 2004, cité dans Emam & Farrell, 2009).

L'entrée à l'école est un moment de transition important pour les enfants et leur famille, qui établissent alors leur premier lien avec le milieu scolaire (Rousseau & Bélanger, 2010). Pour tout enfant, cette période est un défi en soi, mais il est encore plus conséquent pour l'enfant ayant un TSA et ses parents. Goupil (2006) parle notamment d'un « moment de vulnérabilité prévisible ». En effet, il s'agit de s'adapter aux exigences d'un milieu inconnu ainsi qu'à des changements importants en termes de prise en charge pour ces élèves et leur famille. Les suivis SEI, en logopédie ou en psychomotricité se terminent et d'autres prises en charge se mettent en place. Selon plusieurs auteurs (Fails Nelson, 2004 ; Gelfer & McCarthy, 1994 ; Pianta & Cox, 2002, cités dans Goupil, 2006), il est particulièrement important de planifier au mieux cette entrée dans le monde scolaire, dans le but notamment de permettre une meilleure adaptation de l'élève et sa famille. Pour ce faire, la concertation entre intervenants est importante, ainsi que le fait d'assurer une certaine continuité dans les interventions pour sécuriser l'élève et sa famille

et pour favoriser une meilleure intégration tant pour l'élève que pour l'enseignant. Dans la pratique, de quelle manière cette transition est-elle préparée ? Les informations utiles sont-elles transmises aux enseignants ? Selon la recherche, d'autres conditions liées à l'élève et à l'école favorisent également une meilleure intégration de l'élève ayant un TSA (voir section 2.2.2.2). La présence ou non de ces conditions a-t-elle également une influence sur la manière dont les enseignants vivent l'intégration ?

Dans les sections précédentes, nous avons vu l'importance de bien comprendre la pensée autistique et d'adapter l'environnement et les pratiques d'enseignement pour répondre au mieux aux particularités de l'élève autiste. Par ailleurs, nous avons pu mentionner que bon nombre d'adaptations préconisées pour les élèves ayant un TSA étaient également utiles pour les autres élèves. Mais dans quelle mesure les enseignants de 1P ont-ils connaissance de ces adaptations pédagogiques, et mettent-ils en place un environnement adapté ? Par ailleurs, l'importance d'une formation adéquate a été amplement discutée dans les sections précédentes, tant comme facteur de protection de l'épuisement professionnel que comme facteur favorisant les progrès de l'élève ayant un TSA. En pratique, les enseignants cherchent-ils à se former dans le domaine des troubles du spectre de l'autisme lorsqu'ils accueillent un élève ayant un TSA ?

Comme le soulignent Curchod-Ruedi et al. (2013), « c'est l'interaction entre facteurs de risque et facteurs de protection qui permettra ou non de surmonter les situations adverses » (p.139). Quels sont alors les facteurs favorisant pour l'enseignant un meilleur vécu de l'intégration scolaire d'un élève ayant un TSA ? Dans ce travail, nous allons donc nous pencher sur les obstacles et les facilitateurs perçus par l'enseignant lors de l'intégration en 1P d'un élève avec un TSA.

2. METHODOLOGIE

3.1. MÉTHODE DE RÉCOLTE DES DONNÉES

Cette recherche est de type qualitatif. En particulier, nous avons choisi ici de nous intéresser à la signification que les enseignants donnent à leur vécu d'intégration scolaire : « Le but n'est alors pas d'obtenir des connaissances généralisables mais bien de dégager un ensemble de connaissances spécifiques par rapport au phénomène étudié » (Lamoureux, 2006, p. 39).

Il existe différents moyens de récolter des données dans une recherche qualitative, soit le récit de vie, l'entretien non-dirigé, l'entretien dirigé et l'entretien semi-dirigé (Mongeau, 2008). Le choix de la technique d'entretien est déterminé selon le but et les objectifs de la recherche. Dans notre cas, les entretiens semi-directifs ont paru adéquats. Selon Van Campenhoudt, Marquet et Quivy (2017), cette méthode est particulièrement pertinente lorsqu'on souhaite analyser le sens que les personnes donnent à leur pratique et à leur vécu. Cette méthode consiste à poser des questions ouvertes permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis préalablement sans toutefois circonscrire leurs réponses dans un cadre trop fermé. Cela permet également de relancer la discussion par d'autres questions plus précises pour approfondir certains sujets si besoin (Mongeau, 2008).

Nous avons donc élaboré un canevas d'entretien (cf. annexe 1) avec douze questions principales portant sur les thématiques des TSA et de l'intégration. Pour chaque question, nous avons réfléchi à des relances potentielles au cas où la personne interrogée ne comprenait pas bien la question ou que des précisions étaient nécessaires. Nous avons également demandé aux enseignantes de qualifier leur expérience vécue par rapport à l'intégration dans leur classe de cet élève avec un TSA par une note entre 1 et 5⁶. Nous avons ensuite testé ce canevas lors d'un premier entretien afin de vérifier que les questions étaient suffisamment claires et pertinentes. Cela nous a également permis de découvrir le matériel d'enregistrement audio. Nous avons finalement réajusté ce canevas pour les entretiens suivants en modifiant l'ordre des questions posées. Nous avons toutefois quand même pris en compte ce premier entretien dans l'analyse des données, car ce changement ne nous paraissait pas entraîner des différences significatives dans le codage des entretiens.

⁶1= très mauvaise ; 2 = plutôt mauvaise ; 3 = moyenne ; 4 = plutôt bonne ; 5 = très bonne

Les participants ont été recrutés en sollicitant par courriel les directeurs/-trices des établissements primaires de la région du Nord Vaudois, dans laquelle nous travaillons. Le message envoyé (cf. annexe 2) présentait brièvement le cadre de notre recherche en priant les destinataires de transmettre notre demande aux enseignants de 1-2P qui accueillent actuellement ou ont accueilli un élève avec un trouble du spectre de l'autisme durant ces trois dernières années scolaires. Nous avons choisi de concentrer notre recherche sur des enseignants pour qui l'expérience d'intégration est récente ou encore en cours, afin que les souvenirs qu'ils en ont soient encore bien présents.

Le lieu des entretiens a été choisi par chaque enseignant parmi plusieurs propositions (classe, locaux SEI, café-restaurant). Tous les entretiens se sont déroulés dans la classe des enseignants.

3.2. DESCRIPTION DES PARTICIPANTS

Sept enseignantes ont répondu favorablement à notre demande. Elles travaillent dans cinq collèges de la région du Nord Vaudois, rattachés à trois établissements scolaires différents.

L'enseignante A travaille comme enseignante 1-2P depuis 11 ans. Actuellement engagée à mi-temps, elle a accueilli à temps complet un élève avec un TSA dans sa classe durant deux années scolaires, de 2015 à 2017.

L'enseignante B est enseignante 1-2P depuis bientôt 40 ans. Elle a également une formation de praticienne formatrice. Elle a été maitresse principale dans son collège et est coach pédagogique. Elle travaille à plein temps et a accueilli à temps complet un élève avec un TSA durant l'année scolaire 2016 à 2017.

L'enseignante C a enseigné durant près de 25 ans dans tous les degrés de l'école obligatoire et post-obligatoire. Elle a ensuite travaillé dans le management d'école pendant 10 ans. Elle enseigne depuis deux ans en 1-2P. Elle travaille actuellement à 90% et accueille à temps complet depuis deux ans un élève avec un TSA.

L'enseignante D est enseignante depuis deux ans. Elle travaille à plein temps et accueille à temps complet depuis six mois un élève avec un TSA.

L'enseignante E et l'enseignante F travaillent dans la même classe. La première est enseignante en 1-2P depuis 30 ans. Elle a accueilli un élève avec un TSA durant les années scolaires 2015 à 2017. L'intégration était partielle la première année puis totale la seconde année. Elle travaille à mi-temps.

L'enseignante F est enseignante en 1-2P depuis 10 ans. Elle travaille à 50%. Elle est titulaire de la classe qu'elle partage avec l'enseignante E. Elle a donc accueilli le même élève avec un TSA durant les années scolaires 2015 à 2017, avec une intégration partielle la première année puis totale la seconde année.

L'enseignante G travaille en 1-2P depuis 17 ans. Elle est à 100% et accueille actuellement un élève avec un TSA pour la deuxième année.

Toutes les enseignantes interrogées ont eu un seul élève avec un trouble du spectre de l'autisme scolarisé dans leur classe jusqu'à ce jour. Cinq d'entre elles ont déjà eu des expériences d'intégration mais avec des élèves présentant d'autres problématiques.

Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement des enseignantes interrogées est assez variable. Une participante vient de commencer sa carrière d'enseignante, deux travaillent depuis une dizaine d'années et les quatre autres ont de nombreuses années de pratique professionnelle.

Dans le cas de quatre des enseignantes interrogées (ENS A, B, E et F), l'élève avec un TSA n'est actuellement plus scolarisé dans leur classe depuis 6 mois ; trois de ces élèves avait en effet terminé leurs deux ans de premier cycle tandis que le quatrième a été réorienté dans l'enseignement spécialisé. Une enseignante (ENS D) a un élève ayant un TSA depuis six mois dans sa classe, et pour les deux dernières (ENS C et G), l'élève est actuellement en deuxième année.

3.3. ANALYSE DES DONNÉES

Tout d'abord, les données enregistrées lors des entretiens ont été retranscrites afin de faciliter la lecture et l'analyse des données. Nous avons choisi de retranscrire le discours de manière intégrale mais sans tenir compte des éléments tels que les pauses, rires ou silences. En effet,

dans ce travail, il ne s'agit pas de comprendre le fonctionnement du langage en tant que tel mais bien de faire une analyse catégorielle du contenu du discours afin d'en saisir le sens pour la personne interrogée.

Une fois tous les entretiens retranscrits, nous avons commencé par les lire plusieurs fois afin d'avoir une vue d'ensemble des données. Cette étape, que Giorgi (1975) nomme la découverte « du sens général », permet de mieux appréhender les données et de pressentir les types d'unités de classification utiles par la suite (L'Ecuyer, 1990). Comme le préconisent Van Campenhout, Marquet et Quivy (2017), il est ensuite important d'organiser les données de manière à permettre leur analyse. Nous avons donc découpé les données en segments plus restreints afin de « dépasser le sens général du texte et d'en découvrir la signification plus précise et profonde » (L'Ecuyer, 1990, p.59). Cette étape est primordiale car elle détermine la classification des résultats qui suivra. Pour ce faire, nous avons codé chaque entretien en utilisant le logiciel SublimeText. Cela nous a permis ensuite d'extraire les unités et de les catégoriser. Selon L'Ecuyer (1990) :

C'est la phase proprement dite de réorganisation du matériel, par laquelle sont regroupés ensemble en catégories ou en thèmes plus larges tous les énoncés dans le sens se ressemblent, pour arriver à mettre en évidence les caractéristiques et la signification du phénomène analysé. (p.63)

En ce qui concerne la classification retenue, la distinction principale entre *obstacles* et *facilitateurs* a été postulée dès les premières étapes de la conception de cette recherche, avant d'effectuer une revue de la littérature et la récolte des données, qui ont toutes deux contribué à confirmer leur pertinence *a posteriori*. Les deux autres catégories de premier niveau, *bénéfices* et *conséquences négatives*, ont émergé plus tardivement, en particulier lors de la première lecture des entretiens, et ont paru être un moyen efficace de structurer leur analyse. L'introduction de ces catégories a en effet requis d'explicitier les relations de causalité dans lesquelles sont impliqués les éléments de l'expérience d'intégration que les enseignantes jugent positivement ou négativement : à l'inverse des obstacles et facilitateurs, qui ont un effet *sur* l'intégration, les bénéfices et conséquences négatives regroupent ainsi les éléments qui sont influencés *par* l'intégration.

La sous-catégorisation de chacune des quatre catégories de premier plan s'est effectuée au fil du processus de codage des entretiens, selon la démarche que L'Ecuyer (1990) nomme le *modèle mixte*: à mesure que s'accumulaient les exemples de références à chacune de ces catégories, nous avons cherché à ré-estimer (à l'aide de concepts qui sous-tendent notre cadre théorique) leur adéquation à la description des données ainsi que l'utilité d'introduire des sous-catégories pour en rendre compte de façon plus fine. Trouver le bon équilibre entre la simplicité de l'explication (par un nombre restreint de catégories générales) et la précision de la description (par un nombre élevé de catégories spécifiques) s'est avéré un exercice délicat, que nous avons abordé de façon intuitive. Une autre personne qui se livrerait à l'élaboration d'un schéma de catégorisation pour ces données obtiendrait vraisemblablement un résultat partiellement différent de celui-ci.

Le codage à proprement parler a été effectué par le biais de balises XML, ce qui a permis ensuite d'extraire automatiquement les grilles d'analyse des données (cf. annexe 3) à l'aide du logiciel d'analyse textuelle Textable (Xanthos, 2014). Ce sont ces grilles qui nous ont finalement permis de faire des liens, des comparaisons au sein de chaque entretien mais également entre eux afin de répondre à notre question de recherche.

3.4. PRÉCAUTION DÉONTOLOGIQUE

Comme le souligne Lamoureux (2006), un chercheur se doit de respecter des règles d'éthique primordiales lorsqu'il effectue une recherche. Nous avons donc cherché à informer de manière claire et complète les enseignantes qui ont accepté de participer à notre recherche.

Préalablement à la récolte des données, nous avons présenté aux participants le déroulement et le thème de notre recherche. Ils ont été informés de leur possibilité de se retirer de cette recherche en tout temps et ont confirmé leur accord en signant un formulaire de consentement qui précise les mesures prises concernant la protection des données récoltées et rappelle le droit des participants à la confidentialité. Dans une recherche de ce type, il appartient au chercheur d'assurer la confidentialité des informations relatives aux participants. Cela consiste notamment à maintenir secrètes les informations permettant de reconnaître l'identité des personnes interrogées, et en particulier à présenter les résultats de manière à respecter leur anonymat (Lamoureux, 2006). De plus, il est important de garder les données en lieu sûr et de les détruire lorsque la recherche est terminée.

Durant la récolte des données, nous avons naturellement veillé à ne causer aucun tort physique ou moral aux participants. Comme le souligne Lamoureux (2006), il est important d'éviter des situations qui pourraient provoquer des émotions désagréables chez les participants. Comme notre recherche les amenait à parler d'une expérience potentiellement difficile à vivre pour eux, nous avons fait particulièrement attention à ce point durant les entretiens.

4. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Les quatre premières sections de cette partie présentent les grandes catégories issues de notre codage des entretiens : obstacles et facilitateurs à l'intégration (du point de vue des enseignants), puis conséquences négatives et bénéfiques que ces intégrations ont entraînés pour les différents acteurs, qu'il s'agisse des pairs, de l'élève intégré ou de l'enseignant lui-même. Chaque catégorie est illustrée par des exemples de propos tenus par les enseignantes interrogées et mise en relation avec les sources discutées dans la partie 2. (Cadre conceptuel et théorique).

Les deux dernières sections cherchent à rendre compte de l'expérience des enseignantes de notre échantillon en relation avec les différents obstacles et facilitateurs identifiés dans leurs entretiens. Nous présentons d'abord le cas de chaque enseignante individuellement (section 4.5.), pour finir par une synthèse (4.6.) visant à résumer la section 4.

4.1. OBSTACLES À L'INTÉGRATION

4.1.1. MANQUE DE FORMATION ADÉQUATE

Le manque de formation adéquate des enseignants est cité par quatre enseignantes (ENS A, B, D et G) comme une difficulté importante lors de l'intégration d'un élève ayant un TSA dans leur classe : « On n'est pas préparé à ça, à la HEP, on nous prépare pas à ça... » (ENS A). Comme le souligne Brackenreed (2008), le manque de formation professionnelle appropriée pour répondre aux besoins des élèves à BEP est un facteur de risque pour les enseignants (Ramel & Benoît, 2011). Dans le cas particulier de l'enseignante A, ce manque de formation sur les TSA semble entraîner un sentiment de culpabilité de ne pas avoir pu répondre de manière adéquate aux besoins de l'élève intégré :

Ça a été compliqué aussi qu'on puisse pas répondre à ses attentes. Certainement qu'il avait des besoins qu'on n'a jamais réussi à voir et du coup on a pas pu y répondre. Je ne suis pas enseignante spécialisée et j'y suis allé à tâtons, j'ai essayé des choses, des fois ça fonctionnait et des fois pas. Alors que si j'avais peut-être eu une formation adéquate j'aurais peut-être été plus à même de répondre à ses besoins (ENS A).

Pour Bélanger (2006), augmenter et faciliter l'accès à des formations spécifiques pour les enseignants leur permet de se sentir plus compétents dans l'accueil d'élèves avec un TSA et

favorise ainsi une intégration de meilleure qualité. Les enseignantes interrogées semblent également conscientes de l'importance d'avoir une formation complémentaire lorsqu'on accueille un élève avec une problématique de TSA. Trois d'entre elles (ENS A, B et D) ont effectivement suivi une formation courte sur les TSA. Cette formation ne semble toutefois pas avoir joué un rôle de facilitateur dans l'intégration qu'elles ont vécu. Comme le souligne Curchod-Ruedi *et al.* (2003), un risque dans la formation est d'accentuer la conscience que les enseignants ont de leur impuissance. Les propos de cette enseignante mettent en évidence ce point : « C'est assez difficile quand on n'est pas du métier, quand on sait pas comment faire, on se dit "ah mais mon dieu, prendre des photos de tout ça, il faut faire des scénarios mais c'est pas possible !" » (ENS D).

Les autres enseignantes n'ont pas suivi de formations complémentaires sur les TSA. L'une d'entre elles (ENS G) avait souhaité s'inscrire à une formation mais celle-ci était complète. Une autre (ENS E) met en avant la surcharge de travail actuelle des enseignants, qui ne lui permet pas de faire des formations supplémentaires :

C'est à nous de faire les efforts, de faire plus, maintenant dans l'air du temps on nous demande beaucoup plus de rapports, tout est légiféré, on doit faire beaucoup plus de paperasse qu'avant, des réseaux, on est beaucoup sollicité du coup, quand on entend qu'ils reconnaissent que dans l'enseignement il y a beaucoup de stress, ben qu'est-ce qu'ils vont faire, ben plutôt une formation sur gérer ce stress plutôt que nous alléger. Donc faire encore des formations ben non ! (ENS E).

4.1.2. MANQUE DE MOYENS À DISPOSITION

Talmor, Reiter et Feigin (2005) mettent en lien le sentiment d'épuisement avec la difficulté, pour les enseignants, de répondre aux exigences d'une intégration avec les moyens dont ils disposent (cité par Ramel & Benoît, 2011). Outre les aspects budgétaires et aménagements temporels, les enseignantes relèvent parfois des manques sur le plan informationnel. Nous retrouvons ces difficultés liées au manque de moyens mis à disposition chez quatre enseignantes (ENS B, C, D et F). Le fait de ne pas bénéficier de locaux adaptés pour l'élève avec un TSA, notamment, complexifie l'intégration :

On n'a pas la structure, on n'a pas de salle de dégagement par exemple, ce qui est arrivé quelque fois avec mon élève, il part en crise, on fait quoi ? (ENS D).

On m'a demandé de lui faire un petit coin dans lequel il puisse se retrouver. J'ai dit que dans une classe enfantine, c'était compliqué, surtout la mienne parce qu'assez fortement encombrée de matériel et d'ateliers. J'ai dit qu'on essaye de réfléchir ensemble. On m'a proposé d'enlever le coin peinture, j'ai dit non je vois pas pourquoi j'enlèverai le coin peinture et que vingt élèves ne puissent pas aller à la peinture. J'ai défendu aussi l'aspect des autres, il n'y avait pas que lui mais aussi les autres (ENS B).

Une enseignante relève également le fait qu'il n'y a aucun budget additionnel alloué lors de l'intégration d'un élève ayant un TSA. Or, les spécialistes proposent souvent aux enseignants de faire des aménagements pour aider cet élève, et ces aménagements demandent parfois du matériel supplémentaire – à la charge des enseignants :

Et financièrement, on nous dit, les pictogrammes, il faut les aimants, il faut ci et ça, mais le budget, il est où ? J'avais demandé justement à la doyenne « on a un budget pour ça, pour équiper la classe ? », ben non, mais moi je mets pas de ma poche hein, je suis désolée. S'ils veulent nous mettre des enfants comme ça, pas de soucis mais donnez-nous une subvention, parce qu'il faut du matos hein, on nous propose plein de pistes, les cahiers de coloriage à relief, c'est bien beau mais c'est qui les achète ? (ENS D).

Deux enseignantes (ENS B et D) ont relevé le fait que les mesures d'aide pouvant être octroyées par le SESAF lors de l'accueil d'un élève avec un TSA n'étaient pas disponibles, ou que le suivi tardait à se mettre en place :

Donc on a demandé le module « 20 heures » et c'est là qu'on nous a dit « pas avant une année ». Nous on s'est dit « dans une année, on sera toutes par terre et les élèves aussi » donc ça ne va pas ! (ENS B).

Pour DINO, il y avait une enseignante spécialisée qui devait nous superviser, donc elle a fait une observation en classe plusieurs fois, après elle nous a fait un retour, on a eu un réseau autour de ça, elle a proposé un suivi de 3 mois qui n'a jamais vraiment débuté parce qu'il a été repoussé, après elle a des autres suivis, par rapport à son agenda ça a pris plus de temps (ENS D).

Pour Talmor, Reiter et Feigin (2005), il y a un lien entre le fait d'être renseigné sur la situation des élèves à BEP et la réduction du risque d'épuisement professionnel (cité par Ramel & Benoît, 2011). Le cas d'une des enseignantes interrogées illustre bien les conséquences négatives que peut avoir le manque d'information. En effet, cette enseignante n'a pas été informée des difficultés de l'élève intégré avant la rentrée scolaire. Elle a vite réalisé qu'il avait de grosses difficultés et a dû demander de l'aide :

Il est arrivé sans qu'on sache donc comme les autres et puis je crois qu'après trois jours je pleurais déjà. Ce qui a été difficile ça a été de tirer la sonnette d'alarme. De dire « je n'y arrive pas », d'accepter qu'on y arrive pas et de dire « j'ai besoin d'aide » (ENS A).

Une des enseignantes, quant à elle, ressent le manque d'informations transmises par les professionnels qui entourent l'enfant sur la situation personnelle de l'élève comme un manque de considération pour son rôle d'enseignante :

Je ne sais pas si vous l'avez déjà perçu, mais moi je suis assez sidérée de voir à quel point les enseignants sont peu considérés par les intervenants, non seulement les PPLS mais aussi pédagogiques, les cadres. Il y a, je trouve, un grand besoin, de la place où je suis, de connaître la problématique qu'il y a entre les parents par exemple. On a besoin d'être au courant de l'histoire et pas simplement de photos lacunaires (ENS C).

4.1.3. MANQUE DE SENS À L'INTÉGRATION

Trois enseignantes (ENS B, C et D) ont ressenti un manque de sens dans l'intégration de l'élève avec un TSA, qui a rendu leur travail plus complexe. Ce manque de sens peut être lié au concept même de l'intégration :

J'entends par là qu'au nom de l'intégration, j'ai souvent eu le sentiment que cette élève n'avait rien à faire là, qu'elle se heurtait à quelque chose de très douloureux parce que je pense qu'elle souffre beaucoup, en tout cas par moment, que y a quand même eu des situations extrêmement pénibles pour les autres, qui se prenaient des coups, des objets sur eux, que pour nous ça n'a pas toujours été simple non plus. Et tout ça au nom de l'intégration, voilà, ça m'a souvent fâchée, j'avais le sentiment qu'on était peu écouté en haut lieu, ou pas écouté ! L'intégration, c'est le fin mot de Madame Lyon, n'est-ce pas, un peu à tout prix. Ça passe pas du tout par une connaissance du terrain et je trouve

qu'on paye très cher, tous, cette idée qui est un magnifique concept mais qui est pas toujours réaliste (ENS C).

Dans une autre intégration avec un enfant sourd qui allait un jour par semaine à l'ECES, l'éducateur me disait que c'était important pour l'élève d'être aussi reconnu dans son identité d'élève sourd. Je me suis souvent dit que pour cet élève, on ne le reconnaissait pas dans son identité d'élève TSA (ENS B).

Pour une autre enseignante, il y a eu des problèmes dans la mise en place du suivi spécialisé. Cela implique alors une mise en place des aménagements préconisés par les spécialistes en milieu d'année scolaire, ce qui la questionne beaucoup :

Justement l'enseignante spécialisée de DINO nous a préparé les pictogrammes qu'on va commencer bientôt à utiliser. Je sais pas, je verrais, ça m'embête un peu de commencer ça en plein milieu de l'année, c'est un peu bête parce qu'on est déjà fin janvier, j'entends, ça aurait été mieux que ça commence dès le début, ça manque un peu de sens du coup. Mais bon, on m'a dit qu'il fallait faire donc je vais faire, en espérant que ça serve à quelque chose, on verra (ENS D).

4.1.4. ÉCUEILS DANS LA COLLABORATION

Belanger (2006) souligne le rôle positif que peut avoir la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents dans une intégration scolaire. A l'inverse, lorsqu'elle se passe difficilement, la collaboration entre professionnels ou avec les parents peut complexifier une intégration scolaire. Une enseignante rapporte notamment son sentiment d'avoir été mise à mal par les professionnels entourant l'élève et l'inspectrice du SESAF :

A un moment donné, certains spécialistes ont essayé de dire que l'erreur était chez moi, que je n'avais pas fait la place nécessaire à cet élève et finalement après ces mêmes personnes se sont excusées en disant qu'ils avaient peut-être été un peu loin dans leur propos ; j'ai l'inspectrice du SESAF qui est venue voir en classe, ça ne s'est pas très bien passé, ça a pas été une aide mais plutôt une critique assez indigeste par rapport à ce qu'on voulait bien faire et pas faire (ENS B).

Les rencontres de réseaux ont été décrites comme des moments souvent peu constructifs, manquant de réelle collaboration et de pistes de travail concrètes élaborées conjointement. Deux enseignantes (ENS E et F) se sentent ainsi en décalage dans la réalité qu'elles vivent avec l'élève en classe par rapport aux suivis en individuel dans les thérapies de l'élève ayant un TSA :

On avait pas du tout la même vision des choses, la même compréhension et pis, souvent, c'est ce que nous, les instits, on remarque, c'est qu'il y a souvent un décalage entre ceux qui l'ont en individuel et nous qui l'avons en collectif (ENS E).

Une enseignante souligne même son fort sentiment de malaise lors d'un réseau :

Je me suis dit mais comment est-ce que le monde médical et éducatif peut faire ça à une maman qui est ici toute seule, d'origine africaine, qui ne parle pas très bien le français, et de se retrouver autour de 15 personnes qui sont en train de lui parler de son enfant, je me suis mise à sa place et j'aurai fini sous la table, je l'ai trouvée hyper courageuse. Je me suis dit qu'on avait atteint le sommet de la maltraitance au niveau social dans des entretiens de réseau avec des parents et j'avais honte de faire partie de ça (ENS B).

Une enseignante a nommé des difficultés de collaboration avec la maman de l'élève intégré, qui ont rendu l'intégration bien plus complexe pour elle : « quant à la relation avec la maman ça a été très difficile, c'est peut-être la partie la plus difficile de l'histoire pour moi » (ENS D). La maman refusait notamment que les autres élèves de la classe soient informés des difficultés de son enfant. Pour l'enseignante, le silence fait autour des difficultés de l'élève a été compliqué à gérer : « il fallait faire avec sa différence mais sans l'évoquer, du coup on devait souffrir en silence, si vous comprenez ce que je veux dire... on pouvait pas clairement afficher à quel point c'était difficile » (ENS C).

4.1.5. OBSTACLES LIÉS AUX REPRÉSENTATIONS DU STATUT ET RÔLE D'ENSEIGNANT

Pour Cappe et al. (2016), l'intégration peut parfois remettre en question la manière dont les enseignants conçoivent leur métier, ainsi que leurs représentations de l'élève et des savoirs. Certaines craintes peuvent notamment être liées au fait de voir leur mission changer, touchant

ainsi leur identité professionnelle (Ramel & Benoît, 2011). Le questionnement d'une enseignante illustre ces craintes :

Où est-ce qu'on va pouvoir l'amener, est-ce qu'il va pouvoir continuer l'école, pff, et ouai, je sais pas, je vois beaucoup à long terme parce que je sais ce que j'attends d'un enfant de deuxième année, et je le vois pas du tout là-dedans... et je vais faire quoi, de la garderie ? Et moi, je veux absolument pas tomber dans ça, parce que c'est pas mon boulot la garderie (ENS D).

Moi ce qui me fait mal au cœur, c'est de me dire, mais qu'est-ce qu'ils vont être ces enfants, mais comment on va faire, c'est ça qui m'inquiète, parce que j'aimerais bien quand même faire mon travail et lui apporter des connaissances, des savoirs... (ENS D).

Par ailleurs, la présence d'un élève ayant un TSA en classe peut également être difficile à concilier avec le fait d'avoir des objectifs d'enseignement du plan d'étude romand à atteindre avec les autres élèves de la classe. Cela inquiète cette enseignante :

Comment pouvoir intégrer un élève de ce type-là dans une classe avec une vingtaine d'autres élèves qui a besoin de travailler, dont on a des objectifs. On a un plan d'étude romand, les objectifs sont quand même très pointus. Les maitresses du primaire nous serinent tout le temps avec leur ECR de fin de 4ème et qu'on doit atteindre certains objectifs en classe enfantine et on nous donne un élève de ce type-là et c'est juste pas possible (ENS B).

4.1.6. OBSTACLES LIÉS À L'ÉLÈVE ET AU TSA

Pour Denis et Goussé (2013), le stress des enseignants peut être accentué lors de l'intégration d'un élève ayant un TSA, en comparaison à l'intégration d'élèves présentant d'autres problématiques comme les déficiences intellectuelles, visuelles ou auditives par exemple. Ceci peut s'expliquer par les troubles du comportement et les difficultés en lien avec les aptitudes sociales des élèves ayant un TSA. En effet, la quasi-totalité des enseignantes de notre échantillon (ENS A, B, C, D, E et F) mettent en avant leurs craintes face à ces enfants qui fonctionnent de manière différente.

Si j'avais voulu ben j'aurais fait enseignante spécialisée mais moi j'ai fait enseignante de classe ordinaire, donc pour moi ça m'effrayait un peu de devoir, ben gérer un enfant comme ça, j'ai pas été formée donc voilà quoi (ENS F).

Rivard et Forget (2006) soulignent l'importance des facteurs propres à l'élève. Pour Poirier *et al.* (2005), l'élève doit avoir appris « un répertoire de comportements adaptés, rendant sa participation fonctionnelle dans la classe ordinaire » (p. 279). En effet, les difficultés de comportement présentées par certains élèves ayant un TSA ont été vraiment problématique pour certaines enseignantes (ENS B, C, E, F et G) :

Le fait qu'il fasse des crises sans arrêt, ça s'était difficile, qu'il était tout le temps dans le refus, et pis, heu, il se laissait tomber, il fallait en plus faire attention à sa sécurité (ENS E).

Quand elle se mettait en colère, ce qui était très fréquent, elle envoyait tout gicler et elle partait en courant, fallait lui courir après, elle s'est mise en danger je ne sais combien de fois, on a fermé la classe à clé, après on a fermé le collège à clé, enfin vraiment des situations peu courantes à ce niveau-là dans l'école vaudoise je dirais (ENS C).

On a dû mettre un protocole de police en place parce qu'il s'échappait, il a traversé des routes cantonales en zigzagant avec l'aide à l'intégration qui lui courait après, un jour on a été 3 à lui courir après, on savait plus où il était, on a dû appeler la police (ENS B).

Ces problèmes de comportement ont également entraîné des inquiétudes au niveau de la responsabilité juridique pour l'enseignante B. En effet, il lui a été communiqué qu'elle était responsable de l'élève ayant un TSA même quand il fuguait et ne se trouvait plus dans le bâtiment scolaire, en plus de la responsabilité des autres élèves en classe. Elle ne savait donc pas comment gérer cette double responsabilité, ne pouvant être à deux endroits simultanément, avec l'angoisse qu'il puisse arriver un accident à l'un ou l'autre des élèves.

Certains autres comportements que peut présenter l'élève ayant un TSA ont également été difficiles à gérer dans le contexte de la classe, comme le bruit constant fait par l'élève ou le fait qu'il touche à tout : « Il y avait toujours les cris, je pouvais pas avoir le silence, même en groupe, au début je me disais mais c'est pas possible, avec les grands on doit faire l'écoute et y a jamais

le silence » (ENS G) ; « ... c'était vraiment difficile au début, il fallait avoir des yeux partout, il touchait tout, vraiment, il fallait être partout » (ENS D).

Comme le souligne Ruel (2014), les difficultés à interagir avec l'élève ayant un TSA et à mettre en place une relation avec lui sont également un point sensible pour certains enseignants (ENS B, F et G) :

Moi personnellement je n'ai pas appris à gérer ça et je me sens pas de le faire. J'ai choisi un métier où on est dans la pédagogie, où il y a un lien, donner et apprendre des choses aux autres, mais pas gérer des troubles du comportement qui sont souvent assez fort chez ces enfants TSA (ENS B).

Une enseignante relève la difficulté de déterminer les exigences qu'elle peut avoir, par rapport à cet élève et son TSA, notamment lorsqu'il s'oppose à ses demandes ou qu'il fait une crise :

Ce qui est difficile aussi c'est de savoir ce qu'on peut exiger de lui. On y va par tâtonnement, mais c'est vrai que c'est une question qu'on se posait, qu'est-ce qu'on peut exiger, pis en fait ben la réponse toute faite elle est pas là ! c'est en voyant, en tâtonnant (ENS G).

4.1.7. OBSTACLES LIÉS AUX PAIRS

Dans certaines circonstances, la présence des pairs en classe peut complexifier l'intégration. Certains comportements des pairs en lien avec la présence d'un élève ayant un TSA peuvent entraîner un surcroît de travail pour l'enseignant. Finke et al. (2009) soulignent notamment la crainte de certains enseignants que leurs élèves soient effrayés par des comportements présentés par l'élève avec un TSA. Cela se vérifie pour l'enseignante A. Au début de l'année scolaire, certains élèves ont réagi par des pleurs ou de l'inquiétude aux comportements difficiles de l'élève ayant un TSA :

Au tout début, les enfants qui étaient à la limite du chagrin du matin, difficile de quitter maman, des trucs tout à fait normaux pour un enfant de 4 ans ben du coup ils basculaient aussi dans l'angoisse parce qu'il y avait cet enfant qui hurlait donc du coup je suis parachuté dans une classe où il y a un enfant qui hurle ben je n'ai pas envie de rester, forcément (ENS A).

D'autres élèves ont été dérangés par les cris de l'élève ayant un TSA et ont alors cherché à intervenir pour « aider » l'adulte à gérer la situation :

Il y avait des moments où ça allait et des moments où les enfants étaient eux-mêmes agacés, ils voulaient s'en mêler alors on a dû trouver des stratégies pour qu'ils ne se mêlent pas de maintenir cet enfant, ce qui fait qu'assez rapidement il sortait (ENS B).

Les jeux lors de la récréation peuvent également être plus difficiles à gérer. L'enseignante F précise que l'élève ayant un TSA scolarisé dans sa classe aimait beaucoup jouer à des jeux de course avec ses camarades. Malheureusement, les jeux se terminaient souvent mal car il n'arrivait pas à gérer l'excitation, avec des enfants qui se blessaient dans des bousculades assez sérieuses. Certains parents sont alors intervenus pour se plaindre et cela a pu complexifier l'intégration pour l'enseignant.

Inversement, la présence des pairs peut également faciliter l'intégration (voir section 4.2.5.). En effet, le rôle de modèle que peuvent jouer les pairs est très utile pour faire progresser un élève ayant un TSA (Ruel, 2014, cité dans Cappe *et al.*, 2016). De ce fait, il paraît important de préparer les pairs à l'arrivée d'un élève avec un TSA dans la classe. Pour ce faire, les recherches montrent que les programmes de promotion des attitudes positives basées sur l'organisation de jeux, de séances de lecture et de discussion peuvent être efficace avec les jeunes enfants (Favazza et Odom, 1997). Toutefois, pour une enseignante de notre échantillon, cette étape a posé quelques difficultés, du fait de son manque de connaissances spécifiques concernant les TSA :

On avait l'enseignante spécialisée qui nous avait parlé d'une histoire qui s'appelle la casserole d'Anatole, qu'on a pris comme livre pour essayer d'expliquer pourquoi cet enfant était un peu à part, qu'il avait des autres difficultés, que c'était pas sa faute, mais c'est vrai que moi j'aurais bien souhaité par exemple, qu'un spécialiste ou quelqu'un vienne plus clairement expliquer parce que moi, ne connaissant pas bien forcément le spectre autistique, voilà, j'avais un peu de peine à le faire passer aux enfants. Donc ça j'ai trouvé assez difficile (ENS F).

Par ailleurs, une enseignante (ENS C) met en avant les difficultés que peuvent également présenter les autres élèves de la classe. Elle a, en particulier, six enfants allophones et un enfant qui souffre d'une myopathie en plus de l'élève qui a un TSA. Gérer la diversité de ces problématiques est compliqué pour elle et demande beaucoup de travail.

4.1.8. OBSTACLES LIÉS À L'AIDE À L'INTÉGRATION

Selon Belanger (2006), l'ajout de ressources professionnelles en classe est un élément important pour une intégration réussie, en permettant notamment à l'enseignant d'avoir plus de temps pour encadrer les élèves de sa classe. Toutefois, si la disponibilité de cette ressource est parfois vécue de manière positive par les enseignants, elle peut également entraîner certains problèmes. Le fait de devoir constamment travailler sous le regard d'autrui peut être notamment difficile à gérer : « nous, on n'est pas aussi naturelles avec les enfants s'il y a une autre personne dans la classe » (ENS F). De plus, cette présence supplémentaire entraîne parfois une « triangulation » des élèves qui essaient de solliciter l'aide à l'intégration plutôt que d'attendre que leur enseignante soit disponible.

Pour trois enseignantes (ENS B, F et G), la présence en classe d'une aide à l'intégration non formée dans les troubles du spectre de l'autisme est clairement identifiée comme une difficulté supplémentaire à gérer dans le cadre d'une intégration plutôt que comme un facteur soutenant l'intégration :

... c'était délicat parce que ça me soulageait pas, parce qu'il fallait que je lui dise ben essaie de faire ça avec lui, moi j'essayais aussi un peu d'improviser parce que personne m'avait dit ce que je devais faire dans ces moments-là (ENS F).

Mais l'aide me disait mais qu'est-ce que je dois faire, et moi je lui répondais je n'en sais rien parce que j'ai jamais vu un enfant pareil, donc je ne sais pas (ENS B).

Il suffit pas de mettre une aide qui est pas formée, de balancer ça dans une classe et se dire... non ça suffit pas ! (ENS G).

Pour Emam et Farrel (2009), la présence d'une aide peut rendre plus difficile pour l'élève intégré d'investir la relation avec son enseignant ordinaire. Deux enseignantes (ENS F et G),

ont mis en avant leur propre difficulté à créer un lien avec l'élève du fait de la présence d'une aide à l'intégration :

Et ce qui est aussi dès fois un peu embêtant, c'est qu'on tissait pas beaucoup de liens avec cet enfant parce qu'il y avait toujours une personne qui travaillait avec donc parfois ça me faisait aussi mal au cœur de me dire, mais finalement je peux jamais travailler avec lui, toute seule et quelqu'un d'autre prend la classe pis voilà, tisser aussi un autre lien et voir aussi certaines choses (ENS F).

Au début je me suis reposée sur l'aide, peut-être trop parce que c'était pas tellement clair dans ma tête, j'ai mis un moment pour vraiment l'intégrer, pour me dire que c'est un enfant comme les autres, c'était un petit peu comme si cet enfant il était avec une aide et voilà, qu'il était là mais j'avais peut-être pas les mêmes exigences, peut-être même que je m'intéressais moins à lui vu qu'il avait une aide, j'ai mis un moment à réaliser que c'est pas parce qu'il avait une aide que je devais moins m'adresser à lui, j'ai dû l'appivoiser un peu (ENS G).

4.2. FACILITATEURS DE L'INTÉGRATION

Dans le discours des enseignantes interrogées, certains éléments sont apparus comme facilitant l'intégration de l'élève avec un TSA. Nous les présentons dans la partie suivante.

4.2.1. PRÉSENCE DE RESSOURCES PROFESSIONNELLES FORMÉES

Bélangier (2006) précise qu'un des facteurs favorisant une bonne intégration scolaire est lié à l'ajout de ressources professionnelles en classe, qui permet à l'enseignant d'avoir plus de temps pour encadrer les élèves de sa classe. Un enseignant spécialisé ou un aide à l'intégration peuvent ainsi être présents en classe et travailler avec l'élève qui présente un TSA. Nous avons toutefois vu dans la section précédente qu'il ne suffit pas d'ajouter un aide à l'intégration dans la classe pour que cela soit perçu comme facilitant l'intégration du point de vue des enseignantes. Bien que trois enseignantes de notre échantillon (ENS A, C et D) aient qualifié l'aide non formée de facteur aidant, le degré de formation de cette aide reste un point important, en particulier les connaissances qu'elle peut avoir en matière de TSA.

Trois autres enseignantes (ENS E, F et G) ont en effet souligné l'importance d'avoir bénéficié de la présence en classe d'une personne formée – en l'occurrence une aide à l'intégration ou une enseignante spécialisée possédant des connaissances dans le domaine des TSA :

J'étais épaulée, grâce à cette aide qui est restée presque une année, jusqu'en février, après elle est partie, elle a décidé de faire autre chose et là il y a eu une deuxième aide qui est venue et c'était aussi une aide extraordinaire, qui a aussi une formation, qui est psychomotricienne, et puis j'ai été aussi très épaulée et je me suis rendue compte la chance que j'avais et que par rapport à si j'avais eu quelqu'un avec pas de formation ça aurait été très différent (ENS G).

Je sais que moi je suis formée pour des enfants de classe ordinaire, je suis pas une enseignante spécialisée, c'est vrai que j'ai quand même besoin d'avoir quelqu'un de spécialisé qui m'accompagne et puis qu'on puisse mettre des choses en place parce que je me sentais des fois un peu démunie (ENS F).

Une de ces enseignantes (ENS G) a en outre bénéficié du module « 20 heures » (voir section 2.1.3) et a trouvé cela très enrichissant. Une autre a trouvé très utile de pouvoir profiter d'un coaching de quatre après-midis par un spécialiste dans les TSA :

On a eu droit aussi à un superviseur qui venait en classe et qui venait nous montrer en classe en fait comment se comporter et ce qui avait du sens ou pas pour cet enfant. Ça c'était absolument exceptionnel pour moi parce que je le voyais travailler avec cet enfant. Il avait un feeling qui était vraiment particulier, même dans ses gestes, dans la façon qu'il avait de parler à cet enfant. Dans la relation qu'il a réussi à avoir je voyais qu'il y avait un truc de particulier. C'était chouette de pouvoir voir, c'est une attitude que j'ai pu reproduire par la suite et ça m'a beaucoup aidé (ENS A).

4.2.2. SOUTIEN

Pour Canoui & Mauranges (2004), « le soutien social a un effet direct sur la santé en réduisant les tensions et les conflits et en constituant une ressource lorsque le professionnel doit affronter des situations de stress ». Le soutien social a donc un rôle important à jouer pour l'enseignant lors de l'intégration d'un élève avec un TSA. De fait, trois enseignantes (ENS A, D et F) ont mentionné le soutien « instrumental » de leur direction comme un élément facilitant pour

l'intégration. Pour rappel, ce type de soutien englobe notamment des conseils, informations et réflexions permettant une meilleure compréhension de la situation et le développement de compétences professionnelles d'intervention pour l'enseignant (Curchod-Ruedi *et al.*, 2013). Le fait d'être entendues dans leurs difficultés avec ces élèves, que leur direction accepte leur demande d'une intégration progressive pour ces élèves ou que des moyens comme de l'aide ou une supervision soient rapidement à leur disposition ont été un réel soulagement pour elles.

Le soutien « mixte » que quatre enseignantes (ENS A, E, F et G) ont reçu de leurs collègues a également été très utile pour mieux vivre cette intégration : « ce type de soutien allie régulation des émotions et réflexion sur la situation problématique. » (Curchod & Doudin, 2012, p.239). Comme Bélanger (2006) le souligne, le partage d'expériences vécues avec les collègues permet de se sentir soutenu dans les situations difficiles :

Les débriefings avec les collègues dans les couloirs, c'est assez particulier à ce collège, je peux sortir, hurler, pleurer et je ne suis pas jugée, on vient m'écouter, on vient pas me donner des solutions parce que les autres en ont pas forcément mais le fait d'être entendue par les pairs c'est très important (ENS A).

Ma collègue d'à côté avait aussi une enfant qui était pas autiste mais qui avait un autre trouble assez important, donc du coup on échangeait un peu nos expériences, ça fait aussi du bien (ENS F).

4.2.3. COLLABORATION

Comme nous l'avons souligné en section 4.1.4., il y a des situations où la collaboration entre les membres de l'équipe de travail et avec les parents est compliquée et entrave l'intégration. Toutefois, lorsqu'elle se passe de manière sereine, la collaboration avec les autres professionnels du milieu scolaire comme les logopédistes, psychomotriciens et psychologues par exemple, permet de fixer des objectifs communs pour le projet de l'élève. Cela favorise également les échanges des différents points de vue entre les intervenants (Bélanger, 2006) : « Avec les autres professionnels, ça s'est aussi très bien passé, avec la pédiatre qui a pu nous donner des informations relatives à ce type d'enfant. La collaboration avec tout le monde était très positive dans cette intégration » (ENS A).

Poitier et al. (2005) soulignent l'importance de la collaboration entre les parents et les professionnels lors d'une intégration scolaire. Les parents, experts concernant le fonctionnement de leur enfant, peuvent contribuer à mettre en place des interventions facilitant son intégration en classe. Trois des enseignantes interrogées (ENS A, D et G) parlent de cette collaboration de manière positive :

... ça aide, quand ils sont collaborants ! (ENS D).

Les parents, là aussi ça demande une collaboration beaucoup plus étroite qu'avec un autre enfant, ils viennent souvent voir comment ça s'est passé, s'il y a quelque chose je leur téléphone, on est plus en lien qu'avec un enfant qui va bien (ENS G).

4.2.4. L'ÉLÈVE AYANT UN TSA

Des facteurs liés à l'élève peuvent favoriser son intégration scolaire (Tremblay, 2014). Rivard et Forget (2006) soulignent également l'importance de ces facteurs propres à l'élève. Une enseignante illustre ce point : « Alors moi j'ai trouvé difficile la première année, mais il avait de la chance ou on avait de la chance parce que c'était un enfant très attachant, ce qui fait qu'on avait envie de s'investir pour lui » (ENS E).

Pour quatre enseignantes (ENS D, E, F et G) le plaisir que l'élève montre à venir à l'école et les progrès qu'il fait sont des facilitateurs très importants :

Sa maman me dit qu'il est content de venir à l'école, c'est ce qui compte (ENS D).

C'est agréable de voir qu'il progresse quand même mine de rien parce que j'avais quand même un peu une crainte au début c'est que ça stagne un peu et je trouve que ce n'est pas mon boulot quoi, voilà mon but c'est quand même que l'école lui soit profitable (ENS D).

L'intégration d'un élève ayant un TSA est influencée par le degré de sévérité des troubles plutôt que par les symptômes du TSA (Boutot et Bryant, 2005). Certaines études ont ainsi mis en avant que l'intégration serait bénéfique pour les élèves présentant un TSA de légère ou moyenne sévérité mais pas pour ceux qui ont un déficit sévère. Le fait que l'élève ait une bonne capacité d'apprentissage par imitation a notamment été très aidant pour une enseignante : « il a

appris beaucoup par mimétisme en regardant les autres, c'est vraiment positif par rapport à ça, l'intégration avec les autres » (ENS G).

4.2.5. LES PAIRS

Sensosti & Sensosti (2012) ont mis en avant l'importance des pairs comme rôle-modèle en contexte d'intégration, qui permettent ainsi à l'élève avec un TSA de progresser notamment dans ses compétences sociales et sa communication. En effet, les comportements sociaux des élèves avec un TSA sont améliorés par leurs contacts avec des enfants tout-venants (McHale & Gamble, 1986, cité dans Poirier *et al.*, 2005). Pour quatre enseignantes (ENS D, E, F et G), les pairs ont effectivement joué un rôle positif dans l'intégration :

Ils forment vraiment un groupe très solidaire, avec lui aussi, ils sont vraiment super, ils ont vraiment compris qu'il y a des choses qu'il fait pas la même chose, ils sont très soudés, ils jouent beaucoup avec lui, ils se proposent pour aller donner la main par exemple, il est pas du tout rejeté. C'est déjà un succès, je trouve ! (ENS G).

4.2.6. L'ENSEIGNANT

Plusieurs auteurs citent l'importance d'une attitude positive de l'enseignant face à l'intégration. Une attitude négative peut notamment conduire les enseignants à ne pas mettre en place un environnement suffisamment bénéfique aux apprentissages de l'élève à BEP (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Bélanger, 2003). Ce point n'a pas été relevé dans le discours des enseignantes interrogées. Par contre, trois d'entre elles (ENS B, D et E) ont relevé leurs ressources personnelles comme des éléments utiles lors de l'intégration, qu'il s'agisse de leur expérience dans l'enseignement, de leur patience, de leur feeling ou de leur capacité à se ressourcer durant leur temps libre.

4.3. CONSÉQUENCES NÉGATIVES DE L'INTÉGRATION

L'intégration de l'élève ayant un TSA a entraîné des conséquences négatives pour toutes les enseignantes interrogées. Les mots « c'est difficile ! » sont apparus dans le discours de chaque enseignante, traduisant en particulier l'impact défavorable de l'intégration sur le climat de classe ainsi que la surcharge de travail qu'elle entraîne pour les enseignantes.

4.3.1. CLIMAT DE CLASSE

Pour les sept enseignantes de l'échantillon, l'intégration a compliqué la mise en place d'un climat de classe adapté à tous :

Le climat de classe a été difficile à instaurer en début d'année. Quand on a réussi à faire diminuer ces crises-là, les autres ont pu se calmer aussi. Après il a fallu expliquer que c'était différent pour cet enfant-là, qu'il avait un programme différent, qu'on l'obligeait pas à tout faire, qu'il y avait quelqu'un qui était exprès pour lui. Quand tout ça a été mis en place, ça s'est calmé et on a pu avoir un climat de classe à peu près standard. Mais toujours avec cette crainte et pour les autres enfants et pour les enseignants que tout d'un coup il y ait une crise qui arrive et puis ça allait tendre un peu l'atmosphère (ENS A).

Le bruit et l'agitation provoqués par les crises que pouvait faire l'élève avec un TSA a généralement rendu la réalisation du travail scolaire compliqué pour l'enseignante et les pairs :

... ils ont assez bien compris que quand il était dans la classe, c'était assez difficile de travailler, au vu du bruit et du mouvement qu'il générait tout le temps (ENS B).

Ça prenait quand même beaucoup de place dans la classe quand il y avait des difficultés, des crises qui se présentaient, donc ça, c'était pas forcément évident à continuer le rythme de l'école tout en ayant à côté un enfant qui hurle, pour le niveau sonore, le confort pour travailler c'était pas forcément idéal (ENS F).

Par ailleurs, l'intégration a demandé aux enseignantes beaucoup de travail pour gérer les conflits en classe et à la récréation :

... du coup ils ont eu d'énormes conflits, c'était très compliqué d'établir un modus vivendi qui soit confortable, ça se faisait par tout petits moments (ENS C).

Ça a pas mal perturbé la marche de la classe, avec ses crises, il y avait des enfants qui avaient un peu peur, à la récréation c'était violent, il fallait tout le temps qu'il y ait quelqu'un qui ait un œil sur lui, alors c'était difficile (ENS E).

4.3.2. SURCHARGE DE TRAVAIL

Quatre enseignants (ENS A, D, F et G) évoquent la charge de travail supplémentaire que l'intégration de cet élève implique pour eux : « c'est beaucoup de contraintes pour l'enseignant et pour les élèves qui sont en classe avec cet enfant. C'est beaucoup de contraintes et d'aménagements » (ENS A). En effet, le temps de réseau et de rencontre avec les parents est généralement plus conséquent que pour un élève ordinaire, ainsi que le temps consacré à adapter le matériel d'enseignement :

Ben changer l'organisation, la manière de travailler, mettre en place plein de choses, fabriquer du matériel, réfléchir à comment, comment lui faire apprendre à écrire son prénom, et en même temps continuer notre travail, être là pour les autres, y compris pour ceux qui vont pas bien. En fait il faut être partout en même temps et ça c'était le plus fatigant et difficile (ENS D).

C'est pas forcément les mêmes difficultés qu'on a à faire avec des enfants, j'aime pas le terme ordinaire, mais des enfants qui ont pas des troubles du TSA, là il y avait quand même beaucoup à gérer au début, gérer un enfant comme ça plus la classe à côté (ENS F).

De plus, l'anticipation dont doivent faire preuve les enseignants avec ces élèves et certains de leurs comportements entraînent également plus de fatigue :

Puis des fois, ça me prend 50% de mon énergie (ENS G).

Je devais toujours tout anticiper, tout lui expliquer de A à Z sans oublier un détail, ça c'était hyper difficile parce que le moindre truc lui faisait péter un câble entre guillemets, le faisait partir dans des crises (ENS A).

4.4. BÉNÉFICES DE L'INTÉGRATION

Si l'intégration de ces élèves avec un TSA a parfois été vécue difficilement et a entraîné des conséquences négatives, plusieurs enseignantes ont néanmoins relevé des points positifs pour l'élève ayant un TSA, pour ses pairs et pour l'enseignante elle-même.

4.4.1. BÉNÉFICES POUR L'ÉLÈVE AVEC UN TSA

Selon Finke, McNaughton & Drager (2009), lors d'une intégration, les enseignants voient des bénéfices sur le plan social pour l'élève intégré. Cette situation lui donne des occasions de jouer, interagir et apprendre avec des élèves ordinaires. Ce point a été relevé par quatre enseignantes (ENS A, D, F et G) : « c'était aussi super chouette de le voir jouer avec les autres, c'était très sympa ! (ENS F) ; « pour lui, je pense que ça a été chouette d'être un moment dans une classe ordinaire, d'avoir plein de copains » (ENS A).

Pour une enseignante, l'élève a pu vivre de bons moments en classe, ce qui a été très positif :

Même s'il y a eu des moments difficiles, il y a aussi eu des bons moments. Par exemple, on fait le calendrier le matin, c'était un moment d'angoisse pour lui, très longtemps. Il y a eu un matin où il a pu le faire et tout le monde l'a applaudi, il était très content ! Il a pu expérimenter des moments super (ENS A).

4.4.2. BÉNÉFICES POUR LES PAIRS

Dans la recherche de Bélanger & Rousseau (2003), les enseignants trouvent que l'inclusion favorise l'ouverture aux différences et soutient l'acquisition de valeurs comme le partage et la coopération pour les élèves ordinaires. Quatre enseignantes interrogées (ENS A, E, F et G) ont également mis en avant cet apprentissage de la tolérance qui a été bénéfique pour les pairs de l'élève intégré :

Ça leur a montré qu'on n'était pas tous égaux. Depuis qu'on a des enfants particuliers, je trouve que les enfants ont un regard différent sur les enfants différents. Ils sont plus empathiques (ENS A).

Alors bon ben ça apprend la différence aux autres enfants d'accepter aussi ben voilà, qu'on est tous unique, qu'on a tous des difficultés, des choses qu'on peut travailler et qu'on peut pas travailler parce que c'est pas de notre faute, de notre ressort des fois si on a certains troubles, donc ça c'était positif de pouvoir leur montrer qu'on doit s'accepter tous comme on est (ENS F).

Pour quatre enseignantes (ENS A, B, C et G), les modifications et aménagements apportées à leur pratique professionnelle peuvent être utiles pour tous les élèves. Elles ont remarqué que le

fait d'utiliser des pictogrammes, un time-timer ou des supports visuels étaient des outils intéressants également pour d'autres élèves :

Les pictogrammes c'est un truc que je n'ai pas abandonné parce que je me suis rendu compte en les utilisant pour cet enfant-là que ça rassurait beaucoup d'autres enfants et pour ceux qui ont une mémoire visuelle ça leur permettait de se situer dans le temps de la journée. Et comme pour le dentiste, il y a aussi beaucoup d'éléments que maintenant j'approfondis plus parce que les enfants qui n'ont pas forcément de TSA mais quelques petites angoisses, du coup ça les aide (ENS A).

4.4.3. POUR L'ENSEIGNANT

Dans plusieurs recherches, l'intégration d'élèves ayant un TSA est mise en avant par les enseignants comme une expérience humainement enrichissante, qui les a valorisés sur le plan professionnel (Ruel, 2014 ; Bergeron, 2009 ; Baghhdadli, 2011, cités dans Cappe *et al.*, 2016). Dans notre échantillon, quatre enseignantes (ENS D, E, F et G) soulignent que le fait de voir les progrès de l'élève a été extrêmement valorisant :

Ça fait du bien de voir aussi tous les progrès qu'il a réalisé, on se dit qu'on y est quand même pour quelque chose donc c'est une petite récompense entre guillemets (ENS F).

Au fil de l'année, on a vu qu'il arrivait mieux à se maîtriser, tout ça, et comme c'est un enfant qui était très affectueux, qui donnait beaucoup, qui était très apprécié des autres, et bien, ouais, ça faisait plaisir de voir qu'il faisait des progrès. Pis à la fin, le dernier réseau, il a été décidé qu'il continue et maintenant il continue en 3P, j'ai vu son aide et elle dit qu'il faut toujours être à côté de lui mais il arrive à faire le programme alors je trouvais magnifique, c'est vraiment une réussite, parce que c'est pas souvent comme ça (ENS E).

Deux enseignantes (ENS C et D) mentionnent le bénéfice des apprentissages et connaissances qui découlent de cette expérience :

Aussi vu que c'est ma deuxième année d'enseignement et que c'est la première fois que j'accueille un élève comme ça, je vais me dire que j'en aurais d'autres et j'ai pu

expérimenter, donc je saurai mieux faire ou faire aussi bien la prochaine fois, donc ça c'est positif (ENS D).

Elle m'a forcée, entre guillemets, à aller plus loin dans une réflexion. C'était beaucoup plus compliqué d'enseigner à cette élève qu'à des petites filles sages qui savent déjà lire en arrivant à l'école hein ! Elle m'a amené à réfléchir, beaucoup, donc à ce niveau-là, oui, c'était positif (ENS C).

Une autre enseignante, qui a vécu cette expérience d'intégration de manière très douloureuse, indique que les éléments positifs qu'elle en retire sont liés à la découverte de ses ressources personnelles :

Au niveau personnel, je me suis rendu compte que j'étais extrêmement forte. J'ai réussi à analyser la situation en me disant oui, moi j'ai toujours été pour l'intégration parce que ça amène du plus pour tout le monde et il y a certaines intégrations qui sont de ce type-là et qui sont catastrophiques (ENS B).

4.5. TÉMOIGNAGES PERSONNELS AUTOUR DE L'INTÉGRATION

4.5.1. ENSEIGNANTE A

L'enseignante A a qualifié cette expérience d'intégration de « moyenne » (3) selon notre échelle.⁷ Si elle souligne que cela lui a permis d'apprendre beaucoup dans sa pratique professionnelle, elle relève également avoir vécu des étapes difficiles de fatigue, de détresse et d'abattement. Elle travaille à mi-temps et est enseignante depuis dix ans. Elle a suivi une formation courte sur les TSA, à la HEP. Son expérience d'intégration d'un élève avec un TSA est terminée depuis une année et demi.

Dans son discours, nous avons relevé cinq obstacles de quatre types différents. Le manque de formation adéquate pour travailler avec un élève ayant un TSA est problématique pour elle. Cela semble entraîner un sentiment de culpabilité de ne pas avoir pu répondre aux besoins de l'élève de manière optimale. Par ailleurs, une des grandes difficultés pour cette enseignante est

⁷ « Comment qualifieriez-vous votre expérience vécue par rapport à l'intégration dans votre classe de cet élève avec un TSA ? » ; 1 = très mauvaise ; 2 = plutôt mauvaise ; 3 = moyenne ; 4 = plutôt bonne ; 5 = très bonne.

liée au fait que l'élève n'a pas été annoncé comme ayant des besoins éducatifs particuliers avant son arrivée en classe. Devoir « tirer la sonnette d'alarme », demander de l'aide a été particulièrement compliqué pour elle.

L'enseignante A fait neuf références à des facilitateurs dans le cadre de cette intégration. Un élément important est lié à l'ajout de ressources professionnelles, formées ou non. En effet, elle a bénéficié de la présence d'une aide à l'intégration non formée en classe ainsi que d'une enseignante spécialisée qui les a aidées à définir des objectifs de travail pour cet élève. Elle a également bénéficié d'un coaching par un spécialiste en TSA qui est venu en classe à quatre reprises montrer des pistes de travail avec l'élève. Ces diverses ressources ont été très utiles pour elle. De plus, cette enseignante a mis en avant le soutien formel de sa direction et celui, informel, apporté par ses collègues. Ces éléments ont également joué un rôle positif important dans son vécu de l'intégration.

Elle identifie deux types de conséquences négatives à cette intégration. Celle-ci complexifie la mise en place d'un climat de classe favorable aux apprentissages, et entraîne également une surcharge de travail, avec de nombreuses contraintes et beaucoup d'aménagement à faire. En effet, cette enseignante a modifié et aménagé sa classe pour cet élève, notamment par l'utilisation de supports visuels. Toutefois, elle remarque que ces aménagements sont un bénéfice de cette intégration, utiles non seulement pour l'élève ayant un TSA mais également pour ses pairs. Par ailleurs, l'apprentissage de la tolérance pour les autres élèves est également un bénéfice important de cette intégration selon elle.

Pour cette enseignante, le fait d'identifier plus de facilitateurs que d'obstacles n'est manifestement pas un élément suffisant pour que l'expérience soit perçue d'une manière positive (rappelons qu'elle la juge « moyenne »). Les facilitateurs concernent ici principalement la collaboration, l'ajout de ressources professionnelles et le soutien. Ils ne semblent pas avoir un effet suffisamment « protecteur » pour contrebalancer les obstacles liés au manque d'information et aux comportements complexes de l'élève, qui ont été difficiles à vivre pour elle dans cette situation. Nous pouvons également relever le fait que l'enseignante voit des bénéfices à cette intégration pour l'élève ayant un TSA et pour ses pairs mais pas pour elle-même. De plus, les conséquences négatives qui en découlent sont liées à des difficultés supplémentaires à gérer pour elle.

4.5.2. ENSEIGNANTE B

L'enseignante B a vécu une « très mauvaise » (1) expérience d'intégration. Bien que riche en découvertes et relations, cette expérience a été « la pire [qu'elle] a vécue durant toute [sa] carrière professionnelle ». Rappelons qu'elle travaille à plein temps en 1-2P depuis presque quarante ans. Son expérience d'intégration d'un élève ayant un TSA est terminée depuis six mois.

Dans son discours, nous avons pu identifier treize références à des obstacles et un seul type de facilitateur lors de cette intégration. Il y a des obstacles dans chacune des catégories définies, et parfois même plusieurs obstacles dans une même catégorie. L'enseignante B a notamment relaté de nombreuses difficultés autour de la collaboration avec les professionnels entourant l'élève. Elle a ressenti des jugements négatifs par rapport au travail qu'elle faisait avec cet élève, qui ont particulièrement contribué à rendre cette expérience compliquée à vivre pour elle. De plus, les obstacles liés à l'élève et au TSA sont également cités à trois reprises. Celui-ci a présenté des comportements extrêmement difficiles à gérer dans le contexte d'une classe de 1-2P. Cela semble aller dans le sens des conclusions amenées par Poirier *et al.* (2005) : pour favoriser une meilleure intégration, l'élève doit avoir appris « un répertoire de comportements adaptés, rendant sa participation fonctionnelle dans la classe ordinaire » (p. 279). De plus, le manque de sens de cette intégration, selon elle, et l'anxiété relative aux questions de responsabilité juridique de l'enseignante en cas de problème ont contribué à la lourdeur émotionnelle de cette expérience.

Le seul facilitateur que nous avons pu identifier dans son discours est lié à la capacité de se ressourcer qu'elle s'est découverte durant cette expérience. Cela lui a permis de pouvoir rester à son poste de travail durant toute l'année scolaire, sans faire un burn-out. Le facilitateur est ici propre à l'enseignante. Elle n'a pas cité la présence de facilitateurs externes qui auraient pu l'aider à mieux vivre cette situation d'intégration. L'identification de ces ressources personnelles a également été citée comme un bénéfice de l'intégration – le seul que l'enseignante ait nommé.

Pour elle, cette intégration a eu comme principale conséquence négative l'impossibilité de mettre en place un climat de classe favorable au travail scolaire lorsque l'élève était présent.

L'enseignante B a participé à la journée cantonale de l'autisme donnée par la HEP en 2016. Elle a également cherché des informations par le biais des enseignantes spécialisées travaillant dans son établissement scolaire. Par ailleurs, bien qu'elle n'ait pas pu aménager sa classe du fait du manque de moyens, elle indique toutefois avoir utilisé du matériel nouveau pour elle, comme le time-timer, dont elle juge qu'il peut également être utile à d'autres élèves.

Sans trop de surprises, la combinaison de la perception de nombreux obstacles avec celle d'une quasi-absence de facilitateurs, renforcée par l'expérience d'une conséquence très négative, entraîne pour cette enseignante un très mauvais vécu de l'intégration.

4.5.3. ENSEIGNANTE C

L'enseignante C a vécu cette expérience d'intégration comme « moyenne » (3). Elle a de nombreuses années de pratique professionnelle dans l'enseignement, a été directrice d'établissement durant dix ans et enseigne en 1-2P depuis deux ans. Elle travaille à plein temps. L'élève ayant un TSA est actuellement intégré depuis une année et demi dans sa classe.

Nous avons pu identifier sept mentions d'obstacles et un facilitateur dans son discours. Cette enseignante a eu le sentiment de ne pas être prise en considération comme elle aurait dû l'être, tant par les professionnels entourant l'élève que par sa direction. Par ailleurs, elle a également eu le sentiment « d'être utilisée pour une cause », celle de l'intégration à tout prix, mais que cet élève n'avait peut-être pas sa place en classe ordinaire. Le fait de ne pas avoir eu assez d'informations sur l'élève et sa situation familiale a également été difficile pour elle. De plus, le silence qui lui a été imposé par la maman quant au diagnostic de l'élève a constitué un obstacle sérieux pour cette intégration, selon elle : « Ce silence qui a dû être fait autour de sa différence, à mon avis, il a été assez pervers ». La collaboration avec la maman de l'élève a généralement été très compliquée et difficile à gérer. On peut remarquer dans le discours de cette enseignante que les obstacles identifiés sont tous très lourds à vivre pour elle. De plus, l'élève intégré présente également de sérieux troubles du comportement (crises de colère, fuite, tendance à casser des objets) qui rendent souvent sa présence en classe complexe à gérer.

Dans le discours de l'enseignante C, nous avons pu identifier un seul facilitateur relatif à cette intégration, soit la présence d'une aide en classe. Cela dit, cette présence a d'abord été une difficulté à appréhender pour l'enseignante, avant d'être perçue comme un facilitateur.

L'enseignante C a fait des aménagements dans sa classe pour accommoder la présence de cet élève ayant un TSA, notamment l'ajout de supports visuels pour délimiter les différents coins et ateliers de sa classe. Elle a également fait des recherches plus poussées afin de répondre au mieux aux besoins de l'élève intégré. Les pairs de cet élève ont également pu bénéficier des résultats de ces aménagements et recherches. Par ailleurs, elle relève une conséquence négative de cette intégration : la difficulté de mettre en place un climat de classe favorable aux acquisitions scolaires, notamment en lien avec les nombreux conflits qu'il y a eu entre l'élève ayant un TSA et ses pairs.

4.5.4. ENSEIGNANTE D

L'enseignante D est actuellement dans sa deuxième année de pratique professionnelle. Elle travaille à temps plein. Au moment de l'entretien, un élève ayant un TSA est intégré dans sa classe depuis six mois. L'enseignante qualifie cette expérience de « plutôt bonne » (4).

Dans son discours, nous avons identifié neuf obstacles et autant de mention de facilitateurs. Elle cite notamment cinq types d'obstacles liés à des manques. Qu'il s'agisse de déficits en matière de formation, de moyens à disposition (locaux et finances) ou de capacité à donner un sens à l'expérience, ces manques suscitent pour elle de nombreux questionnements, sans toutefois paraître trop affecter son vécu de l'intégration. Elle se pose également beaucoup de questions autour de son rôle d'enseignante de cet élève et exprime des inquiétudes quant à la future orientation de cet élève. On peut se demander si l'importance de ces questionnements est en lien avec le fait qu'elle débute sa pratique d'enseignante.

Alors qu'elle ne cite qu'un obstacle lié à l'élève et au TSA, cette enseignante met en avant trois facilitateurs en lien avec cet élève et ses progrès. Cela lui apporte beaucoup de satisfaction personnelle et semble être un facteur très positif dans son vécu de l'intégration : « Il a bien intégré les règles de la classe (...) il y arrive donc ça m'encourage à continuer à travailler pour que ça aille bien pour lui ».

L'enseignante D a essayé d'aménager et d'adapter sa pratique à la présence de cet élève autant que possible avec les moyens et le temps qu'elle avait à disposition. Elle a également suivi une formation courte sur les TSA.

Elle a mis en avant les bénéfices de cette intégration tant pour l'élève ayant un TSA, que pour ses pairs et pour elle-même. L'apprentissage de la tolérance a notamment été bénéfique pour les pairs de l'élève intégré. La socialisation réussie de cet élève, avec de jolis moments de jeux avec ses pairs, a également été une conséquence positive de cette intégration pour l'enseignante. Celle-ci perçoit également les apprentissages qu'elle a pu faire au cours de cette expérience comme un atout pour la suite de sa carrière professionnelle. Elle n'a évoqué aucune conséquence négative à cette intégration.

Nous avons pu relever dans le discours de cette enseignante la présence de chacun des six facilitateurs identifiés, certains sont même cités à plusieurs reprises (ajout de ressources professionnelles, soutien, collaboration, l'élève et ses progrès, les pairs, l'enseignante). Même s'il y a par ailleurs un nombre assez conséquent d'obstacles à l'intégration dans son discours, la présence de nombreux facilitateurs ainsi que de bénéfices pour tous les acteurs concernés semble favoriser, pour cette enseignante, un vécu plutôt positif de cette intégration.

4.5.5. ENSEIGNANTE E

L'enseignante E travaille depuis trente ans en 1-2P, à mi-temps. Elle partage la même classe que l'enseignante F. L'intégration de l'élève ayant un TSA est actuellement terminée depuis six mois, après deux ans passés dans sa classe. Pour elle, cette expérience d'intégration est « plutôt bonne » (4), avec le recul. Elle souligne toutefois qu'au début de l'intégration, son ressenti était plutôt mauvais, en raison du stress que cela lui causait.

Dans son discours, nous avons identifié deux types d'obstacles et huit références à des facilitateurs. L'un des obstacles est lié à la collaboration entre professionnels, qui était peu constructive, notamment lors des réseaux. Les crises de l'élève ont été difficiles à gérer pour elle mais l'impact de cet obstacle semble atténué par la personnalité de l'élève en question : « alors moi j'ai trouvé difficile la première année, mais il avait de la chance ou on avait de la chance parce que c'était un enfant très attachant ce qui fait qu'on avait envie de s'investir pour lui. »

Dans le discours de cette enseignante, nous avons identifié huit mentions de facilitateurs. A part la collaboration, qui n'était pas optimale dans cette intégration, les cinq autres types de facilitateurs sont présents. Le soutien tant du doyen que de ses collègues est une ressource

importante pour elle. Le fait de bénéficier de l'ajout de ressources professionnelles formées (une enseignante spécialisée) a également été utile. La personnalité et les progrès de l'élève, ainsi que son plaisir à être en classe ont été des éléments très valorisants pour elle dans cette expérience :

Il continue en 3p, j'ai vu son aide et elle dit qu'il faut toujours être à côté de lui mais qu'il arrive à faire le programme, alors je trouve magnifique, c'est vraiment une réussite, parce que c'est pas souvent comme ça !

Cette expérience d'autisme ben j'ai trouvé que c'était plus encourageant que d'autres où il y avait une autre problématique et pis où on voyait moins de progrès.

L'intégration a entraîné une conséquence négative pour cette enseignante : le climat de classe a été difficile à mettre en place au début de l'année, du fait notamment de conflits entre l'élève ayant un TSA et ses pairs. Toutefois, les deux enseignantes de la classe (E et F) ont travaillé sur l'acceptation de la différence avec les élèves et voient maintenant ce point comme un bénéfice pour eux.

Avoir pu observer les progrès de l'élève ayant un TSA, et constater qu'il peut continuer son cursus scolaire dans le milieu ordinaire, sont perçus comme des bénéfices importants de l'intégration par cette enseignante.

Dans l'ensemble, l'identification d'un nombre restreint d'obstacles (2) et de nombreux facilitateurs (8), ainsi que de bénéfices importants de l'intégration (presque sans conséquences négatives) semble favoriser un assez bon vécu (4) par l'enseignante E de l'intégration de cet élève ayant un TSA.

4.5.6. ENSEIGNANTE F

L'enseignante F est à mi-temps et travaille depuis dix ans. Elle partage la même classe que l'enseignante E mais c'est elle qui a la maîtrise de classe. L'intégration de l'élève ayant un TSA est actuellement terminée depuis six mois, après deux ans passés dans sa classe. Elle décrit son vécu de l'intégration comme « moyenne » (3).

Dans son discours, nous avons pu mettre en lumière douze références à des obstacles et six mentions de facilitateurs. Pour elle, la présence d'une aide à l'intégration non formée a véritablement constitué une difficulté supplémentaire à gérer dans cette intégration. Le fait de devoir travailler sous le regard d'autrui ainsi que la « triangulation » par les élèves, qui ont parfois abusé de cette présence supplémentaire, lui ont posé problème. Par ailleurs, elle regrette fortement que l'aide à l'intégration n'ait pas reçu de formation adéquate dans le domaine des TSA. En effet, ce manque de connaissances a contribué à lui donner plus de travail et elle ne s'est pas sentie soutenue de manière adéquate : « c'était délicat parce que ça me soulageait pas, parce qu'il fallait que je lui dise ben essaie de faire ça avec lui ». Pour elle, un autre point négatif engendré par la présence d'une aide en classe était lié au sentiment de ne pas pouvoir tisser de lien avec cet élève, du fait qu'il était toujours pris en charge par l'aide à l'intégration.

L'enseignante a également pointé des difficultés liées à la collaboration avec les professionnels autour de l'enfant. Elle s'est sentie en décalage dans la réalité vécue avec l'élève en classe par rapport aux suivis en individuel dans les thérapies de l'élève ayant un TSA. L'enseignante F met en avant le fait que ces réseaux n'étaient pas très constructifs et manquaient parfois de sens ; chacun exposait ce qu'il vivait avec l'élève, sans réflexion commune sur le projet ou les objectifs à poser pour l'élève.

Elle souligne également le manque de moyens à disposition comme un obstacle lors de cette intégration. Le fait de ne pas avoir de locaux adaptés en cas de crise de l'élève, ainsi que l'inadéquation, selon elle, de la cour de récréation, ont contribué à rendre certains moments difficiles à gérer pour elle.

Bien que cette enseignante mentionne aussi les difficultés liées à l'élève et au TSA, le plaisir que montre cet élève à venir en classe semble atténuer ces difficultés. Par ailleurs, la collaboration et le soutien de ses collègues et de son doyen ont favorisé un meilleur vécu de cette intégration.

L'enseignante évoque des conséquences négatives de cette intégration, en lien avec le climat de classe. La présence de cet élève a entraîné un surcroît de conflits, qu'il a fallu gérer. Toutefois, l'enseignante perçoit également les bénéfices de cette intégration, qui a notamment permis aux autres élèves de la classe de faire l'apprentissage de la différence et de la tolérance. Par ailleurs, cette intégration a été profitable à l'élève ayant un TSA, notamment sur le plan

social. Il a pu s'intégrer dans la classe, jouer et se faire des copains. Par la suite, il a pu poursuivre sa scolarité dans le circuit ordinaire en 3P, ce qui a été perçu comme une conséquence très positive par cette enseignante.

4.5.7. ENSEIGNANTE G

L'enseignante G travaille à plein temps et a vingt ans d'expérience dans l'enseignement. Son ressenti par rapport à cette expérience d'intégration est nuancé. En effet, elle le qualifie de « très bon » (5) durant la première année et demi, lorsqu'elle a pu bénéficier d'une aide formée en classe, mais de « plutôt mauvais » (2) pour les derniers mois, avec la présence en classe d'une aide non formée.

Dans le discours de cette enseignante, nous avons pu identifier cinq mentions à des obstacles et huit références à des facilitateurs. Les principaux obstacles sont liés à la présence d'une aide non formée dans sa classe. Il est intéressant de noter l'importance que prend l'ajout de ressources professionnelles formées dans son vécu de l'intégration. Les échanges et discussions qu'elle a eus tant avec l'aide formée qu'avec la personne donnant le module « 20 heures » ont constitué pour elle une ressource précieuse. Elle met notamment en avant l'importance de « se sentir épaulée » durant cette expérience.

Si l'élève est évoqué à deux reprises du point de vue de l'obstacle que constitue son TSA, il est également cité deux fois en tant que facilitateur. Le fait qu'il fasse des progrès, qu'il ait du plaisir à être en classe malgré les difficultés que sa présence peut engendrer, semble ici influencer très positivement son intégration.

Cette enseignante a mis en place, avec les aides à l'intégration, de nombreux aménagements et modifications dans sa classe. Par ailleurs, elle a cherché à se former à la HEP (malheureusement sans succès par manque de place disponible). Elle s'est documentée par elle-même et a également pu obtenir des informations sur les TSA par la personne en charge du module « 20 heures ».

Cette enseignante considère la surcharge de travail causée par cette intégration comme une de ses principales conséquences négatives. Elle voit des bénéfices principalement pour l'élève

ayant un TSA, notamment en ce qui concerne sa bonne intégration sociale. Le fait de le voir s'épanouir en classe est également un grand bénéfice pour elle.

Il y a dans son discours plus de facilitateurs que d'obstacles perçus dans le cadre de cette intégration. Par ailleurs, si l'intégration entraîne une charge de travail supplémentaire, on peut voir que le bénéfice qu'en retire l'enseignante l'aide à bien la vivre. Il est toutefois important de relever l'importance de la présence d'une aide formée en classe dans son vécu de l'intégration.

4.6. SYNTHÈSE

Au terme de la présentation détaillée des résultats de notre étude, il semble utile de résumer et mettre en perspective les éléments les plus importants que nous avons pu identifier. En premier lieu, tous les témoignages que nous avons recueillis montrent que l'expérience de l'intégration des enfants avec un TSA est vécue par les enseignantes comme un défi en tout cas considérable, et parfois insurmontable. Les obstacles sont nombreux et de nature diverse. En particulier, les sept enseignantes de notre échantillon évoquent les difficultés spécifiques liées à la problématique de l'élève et du TSA. Une majorité d'entre elles mentionnent le manque de moyens mis à leur disposition lors de ces intégrations (locaux et budgets inadaptés), ainsi que la nécessité d'une meilleure formation concernant le TSA, pour elles-mêmes et pour les aides à l'intégration en classe, afin d'adapter l'environnement au mieux, se protéger contre l'épuisement professionnel et favoriser les progrès de l'élève⁸. Elles soulèvent aussi les défis liés à la collaboration avec les différents intervenants, les parents ou les pairs. D'autres obstacles importants ont été identifiés (manque de sens dans l'intégration, représentations liées au statut et rôle de l'enseignant, etc.), mais semblent concerner une moindre proportion des personnes interrogées.

La gamme de facilitateurs mentionnés par les enseignantes présente un reflet assez fidèle de ce tableau. Le plus largement partagé (par 6 enseignantes sur 7) est l'ajout de ressources professionnelles formées. Le soutien (formel ou non) dont peuvent bénéficier certaines enseignantes de la part de leurs collègues ou de la direction est aussi fréquemment mentionné. La qualité de la collaboration entre les différents intervenants et les parents est plus rarement

⁸ Notons que les deux enseignantes de notre échantillon qui ont reçu une formation pratique sous forme de coaching en classe par un spécialiste entourant l'élève semblent avoir une perception plus positive de leur expérience d'intégration.

évoquée, de même que la présence facilitante des pairs, bien que l'impact de ces facteurs sur l'évaluation de l'intégration par les enseignantes concernées semble considérable. Par ailleurs, la progression de l'élève tant que le plan des acquisitions scolaires que dans son intégration sociale semble favoriser un meilleur vécu de l'intégration pour les enseignantes.

Si l'intégration de ces élèves avec un TSA a parfois été vécue difficilement et a entraîné des conséquences négatives liées à une surcharge de travail ou des difficultés à mettre en place un climat de travail adapté à tous, plusieurs enseignantes ont néanmoins relevé des points positifs pour l'élève ayant un TSA, notamment sur le plan de son intégration sociale, pour ses pairs qui ont ainsi pu expérimenter l'apprentissage de la tolérance et pour l'enseignante elle-même, qui a bénéficié des apprentissages et connaissances qui découlent de cette expérience.

Toutefois, les enseignantes interrogées ne croient pas que tous les élèves puissent être intégrés dans une classe ordinaire. Pour elles, bien que l'école vaudoise mette en avant le droit à une scolarisation ordinaire pour chaque enfant, il est important de prendre en compte le degré de sévérité du TSA de l'élève. Cela rejoint donc les conclusions de Mesibov & Shea (1996, cités dans Rivard & Forget, 2006), qui soulignent que l'intégration est influencée par le degré de sévérité des troubles plutôt que par les symptômes du TSA. Poirier et al. (2005) soulignent également qu'« avant d'intégrer l'enfant autiste dans une classe ordinaire, les intervenants doivent s'assurer qu'il possède les habiletés qui augmenteront la probabilité de faire de cette expérience un succès » (p. 275). Pour les enseignantes de notre échantillon, il est notamment important que les comportements de l'élève ne compromettent pas excessivement l'équilibre de la classe et le rythme de travail. Le fait que l'école puisse apporter quelque chose à l'élève, que cela lui soit profitable est également une préoccupation importante pour elles.

Les enseignantes ont globalement le sentiment d'être peu prises en considération lors des intégrations. Les consulter lors de la décision d'enclasser un élève ayant un TSA au sein de leur effectif permettrait notamment une meilleure implication de leur part dans la suite de l'intégration : « on n'est pas dans la même dynamique si on nous impose, que si on se dit, "allez j'essaie, voilà, je me lance !" c'est pas la même chose » (ENS F). En pratique, ce qu'on observe dans notre échantillon est que les intégrations sont généralement préparées par l'établissement scolaire et le réseau entourant l'élève, lorsque ses difficultés sont connues avant l'entrée en scolarité. Toutefois, les pratiques divergent selon les établissements scolaires. Dans notre région, un réseau est organisé avant les vacances d'été mais l'enseignante est rarement présente.

La transmission d'information aux enseignantes n'est donc pas toujours optimale. De ce fait, celles-ci ne se sentent pas suffisamment impliquées et considérées dans ce processus. De plus, elles ont l'impression de ne pas toujours être en possession des éléments d'information nécessaires à une bonne compréhension de la problématique de l'élève. Être informé, connaître le diagnostic (lorsqu'il y en a un), et définir les objectifs de l'intégration pourrait permettre aux enseignantes de vivre plus sereinement l'intégration : « On est prête à tout si on est avertie ! » (ENS A). A cet effet, il serait important de mettre en place avant chaque intégration scolaire un réseau avec la présence de l'enseignante et visant à transmettre les informations nécessaires ainsi qu'à définir le but et les objectifs de cette intégration.

Pour les enseignantes, il est primordial que des moyens soient mis à leur disposition lors d'une telle intégration. Si l'ajout de personnel en classe apparaît comme un facilitateur pour certaines enseignantes, le niveau de formation de cette ressource dans le domaine des TSA peut avoir un impact considérable sur le déroulement de l'intégration. L'importance d'une formation adéquate pour les enseignants, tant comme facteur de protection de l'épuisement professionnel que comme facteur favorisant les progrès de l'élève ayant un TSA, a également été discutée dans la section 2.3.3. En pratique, bien que certaines enseignantes cherchent à se former dans le domaine des troubles du spectre de l'autisme lorsqu'elles accueillent un élève ayant un TSA, ces formations ne semblent pas être une aide suffisante pour elles. Au contraire, le fait de ne pas parvenir à mettre en place les recommandations préconisées par la recherche peut accentuer leur sentiment de découragement. La mise en place d'une formation plus pratique dans ce domaine, sous forme de coaching en classe par un spécialiste entourant l'élève ayant un TSA au début de l'intégration, par exemple, permettrait aux enseignantes de se sentir moins démunies face au fonctionnement parfois très particuliers de l'élève : « ben je trouve que pour être adéquat avec des enfants comme ça il faut avoir une sacrée base théorique parce que fondamentalement c'est très agressant les situations de cette nature » (ENS C).

Enfin, il est important de pouvoir bénéficier de locaux adaptés et d'un budget alloué aux aménagements spécifiques requis par l'élève ayant un TSA. Nous avons évoqué en section 2.2.2 la nécessité de bien comprendre la pensée autistique et d'adapter l'environnement et les pratiques d'enseignement pour répondre au mieux aux particularités de l'élève autiste et ainsi favoriser son intégration en classe. De fait, bon nombre d'adaptations préconisées pour les élèves ayant un TSA sont également utiles pour les autres élèves. Certaines enseignantes

interrogées ont cherché à mettre en place un environnement adapté, mais le manque de moyens mis à leur disposition a généralement rendu cette tâche ardue, et parfois irréalisable.

5. CONCLUSION

Notre objectif dans ce travail était de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs favorisant, pour l'enseignant, un meilleur vécu de l'intégration scolaire d'un élève ayant un TSA ? À cet effet, nous avons commencé par passer en revue des éléments de la littérature portant notamment sur l'intégration et l'inclusion, sur les TSA et sur le positionnement des enseignants quant à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire – autant de questions qui nous paraissent cruciales pour la compréhension des enjeux de l'intégration des élèves avec un TSA. Nous avons ensuite présenté les choix méthodologiques qui sous-tendent notre étude, basée sur la conduite d'entretiens semi-structurés avec des enseignantes de 1-2P. Les données ainsi récoltées ont été transcrites puis codées selon une grille d'analyse visant à attribuer des fragments de propos des enseignantes à 4 grandes catégories (toutes par ailleurs décomposables en plusieurs sous-catégories) : les obstacles et facilitateurs de l'intégration, ainsi que leurs conséquences positives et négatives. Nous avons ensuite présenté et discuté des exemples de chaque type de (sous-)catégorie avant d'observer leur répartition au sein des témoignages de chaque enseignante. Cette démarche nous a permis de faire de nombreuses observations, dont les plus importantes ont été discutées dans la synthèse ci-dessus.

Il est important de souligner que dans une recherche qualitative comme celle-ci, il est difficile de généraliser les résultats au vu la taille restreinte de l'échantillon. Nous n'avons d'ailleurs pas pu aller jusqu'à saturation des données dans l'analyse catégorielle. Les caractéristiques propres à chaque élève, notamment le degré de sévérité et d'intensité de son TSA, peuvent également influencer les résultats obtenus. Notons aussi que la temporalité de l'expérience d'intégration n'est pas la même pour toutes les enseignantes de notre échantillon, certaines l'ayant commencée depuis seulement quelques mois au moment de l'entretien tandis que d'autres l'avaient terminée depuis plus d'une année ; plusieurs d'entre elles ont indiqué que leur discours avait évolué par rapport aux premiers mois de l'intégration, et il est possible que nos données reflètent cette disparité.

De plus, le vécu d'une expérience de quelque nature est, par définition, entièrement subjectif. On peut mentionner à titre d'exemple que l'enseignante E a un vécu de l'intégration plus positif que celui de l'enseignante F, alors même qu'elles travaillent dans la même classe (la différence

peut peut-être s'expliquer par le fait que l'enseignante F a la responsabilité supplémentaire de la maîtrise de la classe). Les représentations personnelles quant au rôle et statut de l'enseignant, ainsi que la capacité (ou non) à adopter une attitude positive, influencent aussi le vécu de l'intégration. En effet, plusieurs auteurs citent l'importance d'une telle attitude de l'enseignant face à l'intégration ; une attitude négative peut notamment les conduire à ne pas mettre en place un environnement suffisamment bénéfique aux apprentissages de l'élève à BEP (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Bélanger, 2003). Dans ce travail, nous n'avons pas du tout traité ce facteur. Il serait intéressant, dans une future recherche, de se pencher sur les liens entre l'attitude de l'enseignant par rapport à l'intégration d'un élève ayant un TSA et son vécu de cette intégration.

Enfin, comme le souligne Bardin (2016), le chercheur mettant en œuvre une démarche qualitative est amené à sélectionner des éléments qu'il juge pertinents et significatifs, au risque de négliger des points importants ou, au contraire, de surestimer l'importance de certains aspects. La subjectivité du chercheur est donc également un élément à prendre en compte dans l'interprétation des résultats d'une recherche de ce type.

En conclusion, on ne peut que se réjouir de l'inscription dans les textes de loi du principe de l'école inclusive, mais l'analyse des propos tenus par des enseignants de 1-2P concrètement impliqués dans l'application de ces principes met en évidence la nécessité de se doter de moyens conséquents et d'intégrer ces acteurs de premier plan que sont les enseignants dès les premières étapes de la planification d'une intégration – voire avant celles-ci, dans le cadre de leur formation. C'est à ce prix seulement que l'idéal de l'école inclusive pourra se concrétiser sans que cela implique une charge excessive pour les enseignants, avec les risques que cela présente pour leur bien-être et leur épanouissement professionnel, et pour la qualité de l'encadrement qu'elles peuvent offrir à tous leurs élèves.

6. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2007).
- Autisme suisse romande (2011) Reconnaître et comprendre les troubles du spectre de l'autisme
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Bachmann, P. & Pulzer-Graf, P. (2012). Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoise. *URSP*. (156).
- Bardin, L. (2016) *L'analyse de contenu*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Beaupré, P. & Bouchard, G. (2014). Interventions novatrices en classe primaire favorisant l'inclusion des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Dans Beaupré, P. & Bouchard, G. *Déficiência intellectuelle et autisme, pratique d'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beaulne, S. (2012). La conceptualisation de l'autisme depuis Kanner : où en sommes-nous ? *Le journal sur les handicaps du développement*, 18(1), 43-61.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-55). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C., Dionne et N., Rousseau (Éds). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S., & Rousseau, N. (2003). Identification des attitudes des enseignantes du primaire relatives à l'inclusion scolaire. Présenté au Grand atelier MCX : La formation au défi de la complexité. Lille, 18-19 septembre 2003.

- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bintz, E. (2013). *Scolariser un enfant avec autisme, concrètement que faire ?* Paris: Tom Pousse.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(1), 14-23.
- Bruchon-Schweitzer, M. & Boujut, E. (2014). *Psychologie de la santé : modèles, concepts et méthodes*. 2^e éd. Paris : Dunod.
- Cappe, E., Smock, N. & Boujut, E. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants : sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*, 81(1), 73-91.
- CHUV. Repéré à http://www.chuv.ch/psychiatrie/fiches-psychiatrie_details.htm?fiche_id=538
- Corriveau, L., & Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- Curchod-Ruedi, D., Doudin, P.-A. & Peter, V. (2009). Le soutien social comme facteur de protection du burnout des enseignants. *Prismes*, 10, 55-58.
- Curchod-Ruedi, D. & Doudin, P.-A. (2012). Le soutien social aux enseignants : un facteur de réussite de la démarche inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 229-244.
- 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. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 135-147.
- Denis, P. & Goussé, V. (2013). Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire : l'exemple des troubles du spectre autistique. *Psychol Educ*, 4, 37-51.
- Doudin, P.-A., Curchod, D. & Baumberger, B. (2009). Inclure ou exclure des élèves en

- difficultés : quelles conséquences pour les enseignants et les enseignantes ? In P.-A. Doudin & S. Ramel (Dir.), *Intégration et inclusion scolaires. Du déclaratif à leur mise en œuvre, Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, Neuchâtel, CDHEP, 11-31.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D. & Moreau, J. (2011). Le soutien social comme facteur de protection de l'épuisement des enseignants et enseignantes. In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune et N. Lafranchise, *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, 9-37. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Eldar, E., Talmor, R. & Wolf-Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97-114.
- Emam, M.M. & Farrell, P. (2009). Tensions experienced by teachers and their views of support for pupils with autism spectrum disorders in mainstream schools. *European journal of special needs education*, 24(4), 407-422.
- Favazza, P.C. & Odom, S.L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63 (3), 405-418.
- Finke, E., McNaughton, D. & Drager, K. (2009). All Children should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with ASD who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25, 110-122.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2016). *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière. Informations à l'intention des enseignants sur les troubles, les mesures de différenciation pédagogiques et la compensation des désavantages*.
- Goupil, G. (2006). Des périodes à risque pour des élèves à risque ? In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guirimand, N. & Mazareau, P. (2016). Inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions, *Carrefours de l'éducation*, 2, 47-60.

- Humphrey, N. & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teachers attitudes experience and knowledge. *International journal of inclusive education*, 17, 32-46.
- Humphrey, N., & Lewis, L. (2008). « Make me normal?»: The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Ferraioli, S.J., & Harris, S.L. (2011). Effective educational inclusion of students on the autism spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 19-28.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, 2^{ème} édition. Montréal : Beauchemin.
- Laurent, L. (2016). D'une classe à l'autre, identifier les gestes professionnels qui favorisent l'école inclusive. Grasse, France : AFD.
- Lawson, W. (2011). *Comprendre et accompagner la personne autiste*, Paris, Dunod.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de Soi*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/maintreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1),1-24.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (2002).
- Loi sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2011 (2011).
- Loi sur la pédagogie spécialisée (2015).
- Mainardi, M. (2015), La formation à l'intégration et à l'inclusion scolaire et l'évolution vers une école inclusive. Dans Kalubi, J.-C. & Gremion, L. *Intégration/inclusion scolaire et nouveaux défis dans la formation des enseignants*. Québec : Editions Nouvelles.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York.

- Peeters, T. (2014), *L'autisme, De la compréhension à l'intervention*, Paris, Dunod.
- Philip, C. (2009). L'enfant avec autisme a-t-il sa place à l'école ? Dans G. Chapelle & M. Crahay (Dir), *Réussir à apprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pinell, P., & Zafirooulos, M. (1983). *Un siècle d'échec scolaire*. Paris : Les éditions ouvrières.
- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N. & Forget, J. (2005). L'inclusion scolaire des enfants autistes. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 265-286.
- Prud'Homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Education et francophonie*, 24(2), (p. 6-23).
- Ramel, S. & Longchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin & S. Ramel (Dir.), *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, Neuchâtel, CDHEP, 47-75.
- Ramel, S. & Benoît, V. (2011). Intégration et inclusion scolaire : quelles conséquences pour le personnel enseignant ? In P.-A. Doudin, D. Curchod-Ruedi, L. Lafortune & N. LaFranchise (Eds), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes* (pp.203-220). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Rivard, M. & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12, 271-295.
- Rogé, B. (1999). L'autisme et les autres troubles graves du développement. Dans E. Habimana, L. Ethier, D. Petot & M. Tousignant (Dir.), *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Rogers, S. Dawson, G. (2013). *L'intervention précoce en autisme. Le modèle de Denver pour jeunes enfants*. Paris : Dunod.
- Rousseau, N. & Bélanger, S. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. 2^e éd. Québec : Presses de l'université du Québec.

- Ruel, M.-P., Poirier, N. & Japel, C. (2014). La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*, 43(2), 37-61.
- Ryan, T.G. (2009). Inclusive attitudes : A pre-service analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(3), 188-198.
- Sensosti, J. & Sensosti, F. (2012). Inclusion for students with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decision making. *Psychology in the schools*, 49, 917-931.
- SESAF & Ecole pour enfants atteints d'autisme (2013). *Module 20 heures*. Repéré à https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/Formulaires_institutions/OES_Rapport_module_20_heures.pdf
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms: facilitating learning for all students. Baltimore, MD: P H. Brookes Publishing Co.
- Tardif, C. & Gepner, B. (2010). *L'autisme*. Paris : Armand Colin.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive!, *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tremblay, P. (2014) Inclusion d'un élève avec TSA-syndrome d'asperger dans une classe de co-enseignement, une étude de cas. Dans Beaupré, P. & Bouchard, G. *Déficiência intellectuelle et autisme, pratique d'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J & Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff : Dunod.
- Vienneau, R. (2004). Impacts de l'inclusion sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 126-152). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne et N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7-32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Vitello, S. & Mithaug, D. (2016). *Inclusive schooling. National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Routeledge.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : ONU.
- XANTHOS, Aris (2014). Textable : programmation visuelle pour l'analyse de données textuelles. In *Actes des 12èmes Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles (JADT 2014)*, pp. 691-703. <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2014/01-ACTES/57-JADT2014.pdf>
- Yumak, N. & Akgul, E. (2010). Investigating elementary school administrators' and teachers' perceptions on children with autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 910-914.

7. ANNEXES

1. GUIDE D'ENTRETIEN

(En orange = relances si nécessaire)

- 1) Pouvez-vous vous présenter en quelques mots ?

Votre formation, votre parcours professionnel, année d'expérience, taux d'activité ?

- 2) Quelle connaissance avez-vous du trouble du spectre de l'autisme ?

Préalables à l'accueil de l'élève, acquises dans la formation de base, formation continue, lectures et recherches personnelles, ou connaissances acquises suite à cette expérience ? Combien d'élèves diagnostiqué avec un TSA avez-vous accueilli dans votre classe ?

- 3) Comment avez-vous su que vous alliez avoir un élève avec un trouble du spectre de l'autisme dans votre classe ?

Comment avez-vous été informée de l'arrivée de cet élève dans votre classe ? Avez-vous été consultée ? Qu'avez-vous ressenti à cette annonce ? Avez-vous eu un réseau avant l'été pour organiser l'intégration de l'élève ? Est-ce que cette intégration était partielle ou totale ? Quel était l'objectif annoncé de l'intégration de cet élève dans le milieu ordinaire ?

- 4) Pouvez-vous me décrire en quelques mots cet élève ?

Ses compétences, ses difficultés, les particularités liés à son TSA ? Est-ce que l'élève avait déjà un diagnostic en arrivant dans votre classe ?

- 5) Comment s'est passé l'intégration de cet élève ?

Pour lui, pour les autres élèves, pour vous ?

- 6) Qu'est-ce qui a été mis en place autour de l'intégration de cet élève ?

Avez-vous eu de l'aide dès la rentrée scolaire ? Si vous en aviez besoin, avez-vous dû la demander ? quel type d'aide ? Avez-vous connaissance des possibilités d'aide que vous pouviez recevoir ? de quel type ? (Personnels en plus, module 20h, DINO, formation, livres, etc.), comment avez-vous vécu cela ?

- 7) Les autres élèves étaient-ils au courant que l'élève avait un trouble du spectre de l'autisme ?

De quelle manière l'ont-ils appris ? En avez-vous parlé avec eux ?

- 8) Est-ce que cette intégration a modifié votre pratique ?

Adaptations dans votre manière de travailler ou des aménagements dans votre salle de classe par rapport à la présence de cet élève ? Utilité pour d'autres élèves ?

9) Comment s'est passée la collaboration autour de cet élève ?

Avec le réseau, la direction, les parents, les professionnels autour de l'enfant ?

10) Comment avez-vous vécu cette intégration ?

Quelles ont été les difficultés lors de l'intégration de cet élève dans votre classe ? Pour vous, pour lui, pour les autres élèves ?

Quelles ont été les points positifs lors de cette intégration ? Qu'est-ce qui vous a aidé ? Voyez-vous des aspects positifs à la présence de cet élève dans votre classe ? Pour vous, pour lui, pour les autres élèves ?

11) Que pensez-vous de l'intégration des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme en classe ordinaire ?

Point positifs et négatifs pour l'élève, les pairs, l'enseignant ?

12) Souhaitez-vous ajouter quelque chose sur ce sujet ?

13) Comment qualifieriez-vous votre expérience vécue par rapport à l'intégration dans votre classe de cet élève ?

1= très mauvaise

2= plutôt mauvaise

3 = moyenne

4= plutôt bonne

5= très bonne

2. MESSAGE ENVOYÉ AUX DIRECTEURS DES ÉTABLISSEMENTS DE NOTRE RÉGION

Madame la Directrice,

Je suis étudiante en Maitrise en éducation précoce spécialisée à la HEP et à l'Université de Genève et travaille également comme pédagogue en éducation précoce à la Fondation de Verdeil. Dans le cadre de mon mémoire de master, j'ai choisi de m'intéresser à l'intégration scolaire en 1P des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme et plus particulièrement au vécu des enseignants lors de ces intégrations.

Je suis donc à la recherche d'enseignants de 1-2P qui accueillent ou ont accueillis des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme et qui accepteraient de participer à un entretien individuel avec moi-même d'une durée d'une heure maximum.

Vous serait-il possible de transmettre le message ci-dessous aux enseignants de 1-2P qui travaillent au sein de votre établissement ?

En vous remerciant vivement pour votre aide par avance, veuillez recevoir, Madame, mes meilleures salutations.

Noémie Marendaz Xanthos

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en Maitrise en éducation précoce spécialisée à la HEP et à l'Université de Genève. Je travaille également comme pédagogue en éducation précoce spécialisée à la Fondation de Verdeil depuis 7 ans. Proche du terme de ma formation universitaire, je dois maintenant réaliser un travail de mémoire en lien avec ma pratique professionnelle.

Depuis quelques années, la prise en charge des enfants à besoins éducatifs particuliers a évolué dans le sens d'une école plus inclusive, ouverte à tous les élèves. Je m'intéresse à l'intégration des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) et plus particulièrement au vécu des enseignants dans ce cadre. Comment concilier la réalité vécue dans une classe de 1-2P avec les besoins particuliers qu'amène l'intégration d'un élève avec un TSA ? Quels sont les obstacles, les facilitateurs, les besoins des enseignants ?

Pour réaliser ce travail, je suis à la recherche d'enseignants de 1-2P qui accueillent actuellement ou ont accueilli entre 2014 et 2017 un élève présentant un TSA dans leur classe et qui accepteraient de participer à un entretien individuel d'une durée d'une heure maximum avec moi-même.

Si vous êtes dans ce cas et que vous seriez prêt à participer à ma recherche, je vous serais reconnaissante de me contacter d'ici au **19 janvier** afin que nous puissions échanger sur les modalités de cette recherche et fixer un entretien à votre convenance.

Par avance je vous remercie vivement de l'attention que vous porterez à ma demande, et vous adresse mes cordiales salutations.

Noémie Marendaz Xanthos

3. EXTRAIT DE LA GRILLE D'ANALYSE⁹

Descriptifs des catégories	Citation des enseignants
4.1. Obstacles	
4.1.1. Manque de formation	<p><i>On est pas préparé à ça, à la HEP on nous prépare pas à ça... (ENS A)</i></p> <p><i>Mais l'aide me disait mais qu'est-ce que je dois faire, et moi je lui répondais je n'en sais rien parce que j'ai jamais vu un enfant pareil, donc je ne sais pas. On peut essayer ça ou ça mais moi je ne suis pas une spécialiste de l'autisme, je n'ai jamais étudié ce qu'est l'autisme, je n'ai pas fait de formation. (ENS B)</i></p>
4.1.2. Manque de moyens à disposition	<p><i>On n'a pas la structure, on n'a pas de salle de dégagement par exemple, ce qui est arrivé quelque fois avec mon élève, il part en crise, on fait quoi ? (ENS D).</i></p> <p><i>Donc on a demandé le module « 20 heures » et c'est là qu'on nous a dit « pas avant une année ». Nous on s'est dit « dans une année, on sera toutes par terre et les élèves aussi » donc ça ne va pas ! (ENS B).</i></p>
4.1.3. Manque de sens à l'intégration	<p><i>Justement l'enseignante spécialisée de DINO nous a préparé les pictogrammes qu'on va commencer bientôt à utiliser. Je sais pas, je verrais, ça m'embête un peu de commencer ça en plein milieu de l'année, c'est un peu bête parce qu'on est déjà fin janvier, j'entends, ça aurait été mieux que ça commence dès le début, ça manque un peu de sens du coup. Mais bon, on m'a dit qu'il fallait faire donc je vais faire, en espérant que ça serve à quelque chose, on verra. (ENS D)</i></p>
4.1.4. Écueils dans la collaboration	<p><i>On avait pas du tout la même vision des choses, la même compréhension et pis, souvent, c'est ce que nous, les instits, on remarque, c'est qu'il y a souvent un décalage entre ceux qui l'ont en individuel et nous qui l'avons en collectif. (ENS E)</i></p> <p><i>Je me suis dit mais comment est-ce que le monde médical et éducatif peut faire ça à une maman qui est ici toute seule, d'origine africaine, qui ne parle pas très bien le français, et de se retrouver autour de 15 personnes qui sont en train de lui parler de son enfant, je me suis mise à sa place et j'aurai</i></p>

⁹ La grille d'analyse complète est à disposition si besoin.

	<p><i>fini sous la table, je l'ai trouvée hyper courageuse. Je me suis dit qu'on avait atteint le sommet de la maltraitance au niveau social dans des entretiens de réseau avec des parents et j'avais honte de faire partie de ça. (ENS B)</i></p>
4.1.5. Obstacles liés aux représentations du statut et rôle d'enseignant	<p><i>Où est-ce qu'on va pouvoir l'amener, est-ce qu'il va pouvoir continuer l'école, pfff, et ouai, je sais pas, je vois beaucoup à long terme parce que je sais ce que j'attends d'un enfant de deuxième année, et je le vois pas du tout là-dedans... et je vais faire quoi, de la garderie ? Et moi, je veux absolument pas tomber dans ça, parce que c'est pas mon boulot la garderie. (ENS D)</i></p> <p><i>Comment pouvoir intégrer un élève de ce type-là dans une classe avec une vingtaine d'autres élèves qui a besoin de travailler, dont on a des objectifs. On a un plan d'étude romand, les objectifs sont quand même très pointus. Les maitresses du primaire nous serinent tout le temps avec leur ECR de fin de 4ème et qu'on doit atteindre certains objectifs en classe enfantine et on nous donne un élève de ce type-là et c'est juste pas possible. (ENS B)</i></p>
4.1.6. Obstacles liés à l'élève et au TSA	<p><i>On a dû mettre un protocole de police en place parce qu'il s'échappait, il a traversé des routes cantonales en zigzagant avec l'aide à l'intégration qui lui courait après, un jour on a été 3 à lui courir après, on savait plus où il était, on a dû appeler la police (ENS B).</i></p> <p><i>Il y avait toujours les cris, je pouvais pas avoir le silence, même en groupe, au début je me disais mais c'est pas possible, avec les grands on doit faire l'écoute et y a jamais le silence. (ENS G)</i></p>
4.1.7. Obstacles liés aux pairs	<p><i>Au tout début, les enfants qui étaient à la limite du chagrin du matin, difficile de quitter maman, des trucs tout à fait normaux pour un enfant de 4 ans ben du coup ils basculaient aussi dans l'angoisse parce qu'il y avait cet enfant qui hurlait donc du coup je suis parachuté dans une classe où il y a un enfant qui hurle ben je n'ai pas envie de rester, forcément. (ENS A)</i></p> <p><i>Il y avait des moments où ça allait et des moments où les enfants étaient eux-mêmes agacés, ils voulaient s'en mêler alors on a dû trouver des stratégies pour qu'ils ne se mêlent pas de maintenir cet enfant, ce qui fait qu'assez rapidement il sortait. (ENS B)</i></p>
4.1.8. Obstacles liés à l'aide à l'intégration	<p><i>Nous, on n'est pas aussi naturelles avec les enfants s'il y a une autre personne dans la classe. (ENS F)</i></p>

	<p><i>C'était délicat parce que ça me soulageait pas, parce qu'il fallait que je lui dise ben essaie de faire ça avec lui, moi j'essayais aussi un peu d'improviser parce que personne m'avait dit ce que je devais faire dans ces moments-là. (ENS F)</i></p>
--	--

4. TABLEAUX DES OBSTACLES, FACILITATEURS, BÉNÉFICES ET CONSÉQUENCES
NÉGATIVES NOMMÉS PAR LES ENSEIGNANTS

Obstacles	Ens A	Ens B	Ens C	Ens D	Ens E	Ens F	Ens G
Manque de formation	xx	x		x			x
Manque de moyens	x	x	xx	xxx		xx	
Manque de sens		x	x	x			
Collaboration		xxxx	x		x	xx	
Statut et rôle de l'enseignante		x		xx		x	
Élève et au TSA	x	xxx	x	x	x	x	xx
Pairs	x	x	x			xx	
Aide à l'intégration		x	x	x		xxxx	xx
Ressenti¹⁰ (Comment qualifieriez-vous votre expérience vécue par rapport à l'intégration dans votre classe de cet élève avec un TSA?)	3	1	3	4	4	3	5/2
	5 nommés	13 nommés	7 nommés	9 nommés	2 nommés	13 nommés	5 nommés

¹⁰ 1= très mauvaise ; 2= plutôt mauvaise ; 3= moyenne ; 4= plutôt bonne ; 5= très bonne

Facilitateurs	Ens A	Ens B	Ens C	Ens D	Ens E	Ens F	Ens G
Ajout de ressources prof formées	xxxx		x	xx	xx	x	xx
Soutien	xxx			x	xx	xx	x
Collaboration	xx			x		x	xx
L'élève et ses progrès				xxx	xx	x	xx
Les pairs				x	x	x	x
Enseignante		x		x	x		
Ressenti¹¹ (Comment qualifieriez-vous votre expérience vécue par rapport à l'intégration dans votre classe de cet élève avec un TSA ?)	3	1	3	4	4	3	5/2
	9 nommés	1 nommé	1 nommé	9 nommés	8 nommés	6 nommés	8 nommés

Bénéfices	Ens A	Ens B	Ens C	Ens D	Ens E	Ens F	Ens G
Pour l'élève	xx			x		x	x
Pour les pairs	x		x	x	x	x	
L'enseignante		x		xx	xx	xx	x

Conséquences négatives	Ens A	Ens B	Ens C	Ens D	Ens E	Ens F	Ens G
Climat de classe	x	x	xx		xx	xx	
Surcharge de travail	x						x

¹¹ 1= très mauvaise ; 2= plutôt mauvaise ; 3= moyenne ; 4= plutôt bonne ; 5= très bonne

Résumé

Dans notre pratique professionnelle de pédagogue en éducation précoce spécialisée, nous accompagnons des familles qui ont un enfant à besoins éducatifs particuliers dans la mise en place d'une scolarisation adaptée. Lorsque la problématique de l'enfant est liée à un trouble du spectre de l'autisme (TSA), l'expérience montre que la scolarisation dans le milieu ordinaire peut être difficile à vivre, tant pour l'enfant et sa famille que pour l'enseignant. Dans ce travail, nous souhaitons donc mieux comprendre la réalité vécue par les enseignants lors de l'intégration en 1-2P d'un élève ayant un TSA, afin de mieux préparer ces intégrations. En particulier, notre objectif est d'identifier les facteurs favorisant un meilleur vécu de l'intégration pour l'enseignant.

Après un passage en revue des éléments de la littérature portant sur les concepts d'intégration et d'inclusion, les TSA et le positionnement des enseignants quant à l'intégration de ces élèves en classe ordinaire, nous présentons les choix méthodologiques qui sous-tendent cette étude. Notre démarche est basée sur la conduite d'entretiens semi-structurés avec des enseignantes de 1-2P. Les données récoltées sont transcrites puis codées selon une grille d'analyse visant à attribuer des fragments de propos des enseignantes à 4 grandes catégories : les obstacles et facilitateurs de l'intégration, ainsi que leurs conséquences positives et négatives.

Nous présentons et discutons ensuite des exemples caractéristiques de chaque catégorie, avant d'observer leur répartition au sein des témoignages des enseignantes. Cette analyse montre notamment que l'expérience de l'intégration des enfants avec un TSA est vécue par les enseignantes comme un défi considérable, parfois insurmontable, où les obstacles sont nombreux et de nature diverse. Surtout, nos résultats mettent en évidence la nécessité de se doter de moyens conséquents et de faire participer les enseignants dès les premières étapes de la planification d'une intégration – voire avant celle-ci, dans le cadre de leur formation.

Mots-clés : Intégration, Trouble du spectre de l'autisme, Élèves, Enseignants, Obstacles, Facilitateurs