

L'inclusion des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme en classe ordinaire

**Adaptations mises en place par les enseignants
généralistes du cycle 1**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Océane Jeanneret-Gris**

Sous la direction de : **Nicole Trachsel**

La Chaux-de-Fonds, avril 2020

Remerciements

Je tiens à adresser mes chaleureux remerciements à Madame Nicole Trachsel, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité, son accompagnement et ses précieux conseils tout au long de la rédaction de ce travail.

Je tiens à remercier également les quatre enseignants interviewés pour avoir pris le temps de répondre à mes questions et pour toutes les précieuses informations données qui ont rendu cette recherche possible.

Finalement, je remercie mes proches pour la relecture et la correction de ce travail ainsi que pour leur soutien tout au long de l'élaboration de ce mémoire de Bachelor.

Avant-propos

Résumé

Cette recherche s'intéresse à l'inclusion des enfants avec un trouble autistique en classe ordinaire et plus précisément aux adaptations mises en place par les enseignants¹ généralistes pour favoriser l'inclusion de ces enfants.

L'objectif de cette recherche est donc de mettre en évidence les méthodes et les outils bénéfiques à l'inclusion des enfants avec un trouble autistique en classe ordinaire.

Ce travail se divise en trois parties. La première partie développe les caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme et la thématique de l'inclusion scolaire d'un point de vue théorique ainsi que les adaptations préconisées par les spécialistes pour favoriser l'inclusion.

La deuxième partie présente la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données. Pour ce faire, quatre enseignants généralistes du cycle 1 ayant dans leur classe un enfant avec autisme ont été interviewés et ont expliqué les adaptations et les méthodes mises en place pour aider l'élève avec autisme.

Finalement, la troisième partie de ce travail présente et analyse les résultats obtenus et compare les adaptations préconisées par les spécialistes avec celles recommandées par les enseignants interviewés.

Cinq mots clés :

- Trouble du spectre de l'autisme
- Inclusion scolaire
- Adaptations en classe
- Différenciation pédagogique
- Outils favorisant l'inclusion

¹ La rédaction de ce travail est faite au masculin dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

Liste des tableaux

Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon.....	27
Tableau 2: Règles de transcription	29
Tableau 3: Présentation du profil des enfants avec TSA.....	31
Tableau 4: Synthèse des adaptations préconisées par les spécialistes et les enseignants.....	47

Liste des annexes

Annexe 1 : Contrat de recherche	I
Annexe 2 : Prise de contact par courriel.....	II
Annexe 3 : Guide d'entretien	III
Annexe 4 : Les 4 éléments de différenciation, ce qu'on peut faire varier.....	VIII

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L’OBJET DE RECHERCHE	3
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.2.1 <i>Définition du Trouble du Spectre de l’Autisme (TSA)</i>	4
1.2.2 <i>Caractéristiques du trouble du spectre de l’autisme</i>	5
1.2.3 <i>Sensibilité sensorielle et perception</i>	7
1.2.4 <i>Symbolisme et imagination</i>	9
1.2.5 <i>Troubles du spectre de l’autisme</i>	9
1.2.6 <i>L’acceptation des personnes avec une déficience au fil des siècles</i>	10
1.2.7 <i>Le développement de l’intégration et de l’inclusion scolaire</i>	11
1.2.8 <i>Aspects politiques liés à l’inclusion scolaire des enfants avec un TSA</i>	12
1.2.9 <i>Adaptations possibles en classe ordinaire</i>	13
1.2.10 <i>Comparaison des adaptations des spécialistes avec les axes de différenciation</i> .	19
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	20
1.3.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	20
1.3.2 <i>Objectifs de recherche</i>	20
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	21
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	21
2.1.1 <i>Méthode de recherche qualitative</i>	21
2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i>	22
2.1.3 <i>Approche à visée heuristique et enjeu ontogénique</i>	23
2.2 NATURE DU CORPUS	23
2.2.1 <i>Moyen de collecte de données : l’entretien semi-directif</i>	23
2.2.2 <i>Stratégies de structure de l’entretien</i>	25
2.2.3 <i>Guide d’entretien</i>	26
2.2.4 <i>Échantillonnage</i>	26
2.2.5 <i>Protocole de recherche et éthique</i>	28
2.3 MÉTHODES D’ANALYSE DES DONNÉES	28
2.3.1 <i>Transcription</i>	28
2.3.2 <i>Présentation et analyse des données</i>	29

2.3.3	<i>L'analyse thématique</i>	30
CHAPITRE 3.	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	31
3.1	LE PROFIL DES ENFANTS AVEC TSA	31
3.2	LES AIDES EXTÉRIEURES	33
3.2.1	<i>Présentation des résultats</i>	33
3.2.2	<i>Interprétation des résultats</i>	33
3.3	DÉTERMINATION DES BESOINS SPÉCIFIQUES DE L'ENFANT AVEC TSA	34
3.3.1	<i>Présentation des résultats</i>	34
3.3.2	<i>Interprétation des résultats</i>	34
3.4	LA GESTION DU COMPORTEMENT	35
3.4.1	<i>Présentation des résultats</i>	35
3.4.2	<i>Interprétation des résultats</i>	36
3.5	LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	38
3.5.1	<i>Présentation des résultats</i>	38
3.5.2	<i>Interprétation des résultats</i>	39
3.6	ADAPTATION DE L'ENVIRONNEMENT	40
3.6.1	<i>Présentation des résultats</i>	40
3.6.2	<i>Interprétation des résultats</i>	40
3.7	LES SUPPORTS VISUELS	41
3.7.1	<i>Présentation des résultats</i>	41
3.7.2	<i>Interprétation des résultats</i>	42
3.8	LES RITUELS	43
3.8.1	<i>Présentation des résultats</i>	43
3.8.2	<i>Interprétation des résultats</i>	43
3.9	DÉROULEMENT D'UNE JOURNÉE D'ÉCOLE ET IMPRÉVUS	44
3.9.1	<i>Présentation des résultats</i>	44
3.9.2	<i>Interprétation des résultats</i>	45
3.10	DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : CHAMPS D'ACTION UTILISÉS PAR LES ENSEIGNANTS	46
3.11	SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	47
CONCLUSION	52
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	57

WEBOGRAPHIE.....	60
ANNEXES.....	I

Introduction

« L'important n'est pas de vivre comme les autres, mais parmi les autres... »

(Tammet, 2007, *cité par Mineau et al.*, 2013, p. 5)

Après de nombreuses années durant lesquelles les différences n'étaient pas acceptées dans la société, les notions d'intégration et d'inclusion scolaire sont apparues à la fin du XX^e siècle avec l'idée que les enfants avec un trouble puissent accéder à un enseignement en classe ordinaire (Rousseau & Bélanger, 2004). La thématique de l'inclusion scolaire qui découle du champ disciplinaire de la pédagogie spécialisée est une question actuelle et importante à laquelle tout enseignant généraliste sera probablement confronté au cours de sa carrière. De ce fait, j'ai décidé de focaliser ma recherche sur l'inclusion scolaire afin de développer davantage de connaissances sur ce thème, ce qui, à mon sens, m'apportera des pistes pour ma future pratique enseignante.

De plus, lors d'un stage en début d'année scolaire dans une classe de 1^{re}-2^e, j'ai été confrontée à l'inclusion en classe ordinaire d'un enfant avec des troubles du spectre de l'autisme. J'ai alors pu observer comment se comportait l'élève en classe et j'ai constaté que l'enseignante était obligée d'adapter son enseignement et les apprentissages pour favoriser l'inclusion de cet élève. Toutefois, étant donné que l'enseignante n'avait jamais vécu une telle situation auparavant, elle ne savait pas toujours comment s'y prendre pour aider cet élève de la meilleure manière qu'il soit. Ainsi, cette situation de stage m'a beaucoup intéressée et je me suis alors demandée comment je m'y prendrais si j'étais à la place de cette enseignante. Il m'est alors venu l'idée de combiner mon intérêt pour l'inclusion scolaire avec le trouble du spectre de l'autisme.

Après avoir défini la thématique de mon travail, je me suis rendue compte que de nombreux enseignants sont confrontés à l'inclusion des enfants avec autisme, mais n'ont pas tous les connaissances, l'expérience ou les outils nécessaires pour faire face à ce type d'inclusion. Ceci a alors conforté mon choix de développer mes connaissances sur ce thème.

J'ai donc décidé de me focaliser, plus particulièrement, sur les méthodes, les outils et les adaptations mis en place par les enseignants généralistes pour favoriser l'inclusion. En effet, il est indispensable d'adapter l'enseignement pour l'enfant avec autisme. Toutefois, j'ai observé qu'une des principales difficultés des enseignants est de connaître les spécificités associées à

l'autisme et de trouver les adaptations qui favorisent l'apprentissage de l'enfant avec autisme. Ainsi, il me paraît intéressant de développer ma recherche sur cette thématique.

Par le biais de ce travail, je cherche donc à développer des connaissances spécifiques sur le trouble du spectre de l'autisme et à découvrir les adaptations préconisées par les chercheurs et les enseignants pour permettre une meilleure inclusion des enfants avec autisme. Il me sera alors possible de comparer ces adaptations et de voir si certaines sont recommandées et plus utilisées par les enseignants que d'autres.

Suite à l'identification de mon thème, j'ai formulé plusieurs questions de départ qui ont guidé ma recherche :

- Quelles sont les spécificités du trouble du spectre de l'autisme ?
- Comment favoriser l'inclusion des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme en classe régulière ?
- Quels outils ou méthodes permettent une meilleure inclusion scolaire des enfants avec autisme ?

Pour construire ce travail, j'ai, tout d'abord, effectué différentes lectures scientifiques dans le but d'en apprendre davantage sur l'autisme et sur les adaptations préconisées par les chercheurs. Cela m'a permis de rédiger mon cadre théorique, d'affiner mon questionnement et de formuler ma question de recherche. Ainsi, je me suis centrée sur les adaptations mises en place par les enseignants généralistes pour favoriser l'inclusion d'un enfant avec autisme.

Par la suite, j'ai sélectionné la méthode avec laquelle les données allaient être recueillies. J'ai alors choisi de mener des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants généralistes ayant dans leur classe un enfant avec autisme, dans le but de découvrir comment les enseignants adaptent leur enseignement pour favoriser l'inclusion. Après avoir contacté les enseignants et recueilli les données, j'ai analysé et présenté les résultats obtenus. Puis, j'ai interprété les données en les comparant aux notions théoriques relevées dans la problématique, ce qui m'a permis de mettre en avant les adaptations préconisées par les enseignants généralistes. Finalement, ce travail se termine par une conclusion rappelant les éléments importants de la recherche ainsi que les apports, les difficultés rencontrées et des pistes futures pour développer cette recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

De nos jours, l'inclusion scolaire en classe ordinaire des élèves à besoins spécifiques est une pratique de plus en plus courante (Tremblay, 2012). Plus particulièrement, l'inclusion des élèves avec un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) pose de nombreuses questions quant à son efficacité. En effet, certains se demandent si les enfants avec un TSA développeraient mieux leurs apprentissages en classe spéciale plutôt qu'en classe ordinaire (Tremblay, 2014).

Tremblay (2014) relève plusieurs facteurs pouvant poser problème à l'inclusion d'un élève avec un TSA en classe ordinaire. Tout d'abord, il mentionne que les enseignants généralistes ne bénéficient pas d'une formation leur permettant d'avoir des connaissances sur les spécificités du syndrome autistique de l'enfant et d'être préparés à ce type d'inclusion. Deuxièmement, il aborde le problème des méthodes mises en place par l'enseignant, qui ne sont pas toujours efficaces, ainsi que ses attentes qui sont souvent trop élevées. Finalement, il évoque l'anxiété que l'enfant avec un TSA peut ressentir face aux imprévus du milieu scolaire. Ainsi, les différents obstacles à l'inclusion amènent à se questionner sur l'efficacité de l'inclusion en classe ordinaire des élèves avec un TSA. Néanmoins, une chose est sûre, l'inclusion de ces enfants est une réalité en réponse à une décision constitutionnelle et un arrêté cantonal dans le but de réduire les inégalités envers les personnes en situation de handicap. Les enseignants généralistes doivent donc les accueillir dans leur classe et les aider à développer des compétences. Tremblay (2012) ajoute :

L'inclusion ne se limite pas à la simple présence physique d'un élève à besoins spécifiques en enseignement ordinaire, mais concerne également et surtout les mesures que l'école ordinaire met en place pour favoriser l'apprentissage et la socialisation de cet élève. (p. 5)

Par cette citation, on comprend que les enseignants ne doivent pas simplement accueillir l'enfant avec autisme dans leur classe, mais qu'ils sont tenus d'adapter leur enseignement et de trouver des outils qui l'aideront à développer au mieux ses compétences dans divers domaines. C'est à ce moment qu'apparaît toute la difficulté de l'inclusion scolaire et ce d'autant que l'enseignant devra non seulement gérer l'inclusion d'un enfant avec un trouble autistique, mais encore ne pas laisser de côté les autres élèves de la classe (Philip, 2012).

Les différents questionnements relevés ci-dessus amènent à se demander comment un enseignant généraliste peut inclure adéquatement un élève avec un TSA dans sa classe, sans pour autant lui consacrer toute son attention et négliger les autres élèves. Il est alors intéressant

de se focaliser sur les adaptations et les outils favorisant le développement des compétences de l'élève avec un TSA, et ce d'autant plus que les enseignants ne sont pas formés spécifiquement sur le TSA. De plus, cette thématique est pertinente, car les enseignants, et même les stagiaires, sont souvent confrontés à une situation d'inclusion et ne savent généralement pas comment s'y prendre.

En tant que future enseignante, il sera alors très enrichissant de découvrir comment agir face à l'inclusion d'un élève avec autisme et plus particulièrement d'acquérir des notions théoriques, notamment au niveau des adaptations à mettre en place dans sa classe pour inclure adéquatement l'élève avec autisme et pour qu'il soit à l'aise dans l'environnement de la classe.

1.2 État de la question

Dans un premier temps, cette partie du travail définit précisément le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) ainsi que les différentes spécificités liées à ce trouble. Puis, dans un deuxième temps, ce chapitre porte sur la thématique de l'inclusion scolaire, son évolution au cours de l'histoire et sur les aspects politiques en lien avec l'inclusion en classe régulière d'un enfant avec un TSA. Finalement, la fin du chapitre présente différents aménagements à mettre en place pour favoriser l'inclusion de l'enfant avec autisme.

1.2.1 Définition du Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)

Le trouble du spectre de l'autisme est un Trouble Envahissant du Développement (TED) qui a un impact sur le cerveau et donc sur le développement de l'enfant. On parle alors d'un trouble neurodéveloppemental (Harrisson & St-Charles, 2018). Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-V), le TSA englobe, à ce jour, plusieurs TED : l'autisme, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié (TEDNS) (American Psychiatric Association, 2013). Anciennement, le DSM-IV regroupait, en plus des trois troubles cités précédemment, deux autres TED : le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance. Néanmoins, bien que ces deux troubles comportent des caractéristiques diagnostiques similaires au TSA, ils ne sont plus classés en tant que tels, mais dans la catégorie des diagnostics différentiels (American Psychiatric Association, 1994).

Ces différents TED se caractérisent donc par des troubles communs, mais également par d'autres caractéristiques qui les différencient les uns des autres (Mineau *et al.*, 2013). Ces différences seront décrites dans la suite du travail.

Ainsi, plusieurs caractéristiques similaires ont été relevées chez les enfants ayant un TSA. En effet, les enfants avec autisme ont habituellement des difficultés au niveau des interactions sociales et de la communication verbale et non verbale². De plus, ils adoptent fréquemment des comportements stéréotypés, c'est-à-dire des gestes répétitifs sans aucun objectif réel, et ont par ailleurs des centres d'intérêt limités. Les troubles susmentionnés forment les caractéristiques types de l'autisme (Kutscher, 2009 ; Mineau *et al.*, 2013).

En conséquence, les enfants avec un TSA ont des déficits dans plusieurs domaines de développement. Un enfant avec un TSA peut, par exemple, avoir des difficultés au niveau de l'attention, de l'imagination, du langage oral et écrit, etc. Ces troubles se manifestent, en général, avant que l'enfant n'ait atteint l'âge de trois ans (Beaupied *et al.*, 2009). Il est également important de garder en tête que les troubles décrits ci-dessus sont fréquents, mais que leur intensité, c'est-à-dire la manière dont le développement de l'enfant est touché, varie beaucoup d'un individu à l'autre (Duquette, 2014). Chacune de ces particularités observées sera détaillée dans le chapitre suivant.

1.2.2 Caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme

a. Communication verbale et non verbale

Comme évoqué précédemment, les enfants atteints d'un TSA ont un trouble développemental à plusieurs niveaux. Tout d'abord, ils éprouvent des difficultés dans la communication, qu'elle soit verbale ou non verbale (Kutscher, 2009).

Premièrement, il est important de comprendre quelles sont les compétences qu'un enfant doit assimiler pour communiquer verbalement et non verbalement. Selon Kutscher (2009), pour que l'enfant emploie le langage sémantique³, il doit comprendre ce qu'un interlocuteur lui dit oralement et/ou décoder les messages écrits. Kutscher parle, dans ce cas, du langage réceptif. De plus, l'enfant doit également s'exprimer oralement ou par écrit au moyen de mots. Ici, Kutscher fait référence au langage expressif. Au niveau des compétences requises pour recourir au langage non verbal, l'enfant doit être capable d'exprimer un sentiment au moyen de gestes ou d'expressions du visage (Kutscher, 2009).

² Le langage non verbal regroupe toutes les manières de communiquer sans utiliser la parole. Ce sont, par exemple, les expressions du visage, les gestes, etc. (Sans, 2014).

³ « Le langage sémantique consiste en l'utilisation et en la compréhension des mots, des propositions et des phrases, concepts abstraits et expressions idiomatiques y compris » (Kutscher, 2009, p. 76).

Un enfant atteint d'un TSA peut donc présenter des spécificités au niveau des compétences essentielles à la communication verbale et non verbale (Kutscher 2009). En effet, le TSA se caractérise majoritairement par un retard dans les compétences langagières verbales, voire même par une absence de celles-ci. De plus, l'enfant n'utilise pas le langage non verbal, c'est-à-dire qu'il n'emploie pas les gestes ou les expressions du visage pour soutenir son déficit au niveau de la parole (Mineau *et al.*, 2013 ; Peeters, 2008). Par ailleurs, il n'est pas non plus capable de capter les messages non verbaux de ses interlocuteurs, thème qui sera développé ci-dessous au point 1.2.2 b.

Ces mêmes auteurs relèvent également que les enfants avec un TSA ont souvent recours à des écholalies⁴ et à un langage stéréotypé et répétitif. Finalement, certains enfants avec un TSA maîtrisent la communication verbale, mais ont généralement de la difficulté à maintenir une conversation avec une tierce personne et une relation à long terme, en raison des problèmes de socialisation (Mineau *et al.*, 2013 ; Peeters, 2008).

b. Interactions sociales

Après avoir détaillé les troubles de la communication, il est pertinent d'aborder les difficultés rencontrées au niveau des interactions sociales, car ces deux dimensions sont liées. En effet, Mineau *et al.*, (2013), Sans (2014) ainsi que Peeters (2008) relèvent, chacun dans leur ouvrage, les difficultés de socialisation d'un enfant avec autisme. Comme mentionné précédemment, un enfant avec un TSA a, dans la majeure partie des cas, une déficience au niveau du langage verbal et non verbal. Cela a donc une incidence sur les interactions sociales de l'individu.

Sans (2014) écrit « l'enfant est enfermé dans son monde, dans sa « bulle ». Il ne répond pas ou peu aux sollicitations, ne cherche pas le contact, ni visuel, ni sonore, ni corporel » (p. 86). L'enfant avec un TSA a donc tendance à éviter le contact visuel avec une autre personne, qu'il peut ressentir comme une agression et qui est susceptible de déclencher les écholalies. De plus, les difficultés qu'il rencontre au niveau de la communication non verbale se ressentent sur la socialisation. Effectivement, il a de la peine à exprimer ses propres émotions et à déchiffrer celles des autres. Selon Peeters (2008), les enfants avec un TSA ont de la difficulté à faire part de leurs découvertes, de leurs émotions, de leurs réussites, bref de ce qui les concerne. En fait, l'enfant ne cherche pas à attirer l'attention. Finalement, l'enfant avec un TSA ne se préoccupe

⁴ Les écholalies sont la répétition des phrases de l'interlocuteur par l'enfant avec autisme (Sans, 2014).

pas non plus de ce que fait ou ressent son entourage. Toutefois, lorsque celui-ci interagit avec une tierce personne, il agit gauchement, en ne respectant généralement pas les conventions sociales. Ce phénomène s'explique du fait que l'enfant ne les acquiert pas automatiquement et qu'il lui est donc difficile de savoir comment se comporter (Sans, 2014).

Pour expliquer les difficultés rencontrées par les enfants avec un TSA au niveau des interactions sociales, Williams et Wright (2010) évoquent le principe de la cécité mentale ou autrement dit de la théorie de l'esprit. De Clercq (2012) définit ce concept comme suit : « La Théorie de l'esprit consiste en la capacité à déduire les états internes (sentiments, idées, intentions) à partir des états externes » (pp. 50-51). Cela a donc une incidence sur les compétences sociales. Williams et Wright expliquent encore comment s'observe la cécité mentale. Par exemple, l'enfant aura de la difficulté à avoir un contact visuel, à exprimer ou comprendre des émotions, à débiter une conversation ou à se préoccuper des autres. Finalement, la théorie de l'esprit change d'un enfant à l'autre, mais est, en règle générale, faible chez un enfant avec un TSA. Il est encore important de noter que la théorie de l'esprit se travaille, mais que cela prend beaucoup de temps, comme tout ce qui a trait aux interactions sociales et qui doit faire l'objet d'apprentissage, puisque rien n'est d'emblée évident.

c. Comportements stéréotypés et intérêts restreints

La troisième manifestation du TSA sont les comportements stéréotypés et les intérêts restreints. En effet, les enfants avec un TSA emploient plus volontiers certains objets que d'autres et, en particulier, certaines parties de ces objets. Par exemple, l'enfant peut avoir un intérêt pour les voitures et principalement pour les roues. On parle alors d'intérêts restreints, car l'enfant utilise constamment ces mêmes objets et de la même manière sans s'intéresser à d'autres. En général, les enfants avec autisme aiment les jeux sensoriels et perceptuels, car ils peuvent les toucher, les sentir, etc., ce qui peut avoir l'effet d'apporter un certain apaisement (Mineau *et al.*, 2013). D'autre part, les enfants avec un TSA ont tendance à exécuter des mouvements répétitifs, comme secouer les doigts (Peeters, 2008). Mineau *et al.* (2013) expliquent que ces mouvements spécifiques sont probablement exécutés dans le but de s'apaiser face à l'environnement qui peut être ressenti comme agressif pour eux.

1.2.3 Sensibilité sensorielle et perception

Quand certains affirment, avec une relative justesse, que les personnes autistes sont dans un autre monde que le nôtre, ils n'évoquent pas seulement un autre monde de pensées et d'émotions, mais aussi une autre

perception du monde : les personnes atteintes d'autismes seraient, "physiquement parlant", dans un monde différent du nôtre. (Beaupied *et al.*, 2009, p. 13)

Plusieurs auteurs relèvent la façon atypique de l'enfant avec autisme à donner du sens à une situation et à la percevoir. Williams et Wright (2010) soutiennent que la majorité des personnes perçoivent une situation dans son ensemble et en retirent les éléments significatifs. Au contraire, les enfants avec un TSA se concentrent sur des détails spécifiques et n'arrivent donc pas à dégager le sens global d'une situation. De Clercq (2012) ajoute que les détails sont déterminés par l'enfant lui-même de telle manière que cela lui apporte du sens. On parle alors « d'hypersélectivité », c'est-à-dire que l'enfant se focalise sur un détail et donne un autre sens à la situation si celui-ci change. Par exemple, De Clercq (2012) décrit, dans son livre, que son fils autiste prononce le mot « pomme » seulement si celle-ci est verte, car un des détails qui lui évoque ce mot est la couleur verte. De plus, elle soulève encore que les enfants avec autisme doivent fréquemment assembler de nombreux détails pour arriver à une conclusion cohérente de la situation. Ainsi, l'enfant avec un TSA aura une perception et une compréhension différentes du monde qui l'entoure que les neurotypiques. De ce fait, il est primordial de prendre en compte sa façon d'appréhender le monde.

Il a également été remarqué que les enfants avec autisme ont une sensibilité sensorielle spécifique. En effet, bien que ces enfants n'aient pas une déficience sensorielle grave, ils réagissent différemment aux stimuli qui les entourent, et ce, sur les cinq sens. Par exemple, au niveau auditif, un enfant avec un TSA peut être sensible à certains sons qui ne posent d'habitude aucun problème. Au niveau tactile, encore, certains ont des difficultés à avoir un contact physique avec quelqu'un tandis que d'autres cherchent la proximité (Beaupied *et al.*, 2009). Williams et Wright (2010) émettent l'hypothèse que leur difficulté à donner un sens général à une situation peut engendrer une focalisation sur certaines particularités et notamment du point de vue sensoriel, ce qui peut expliquer cette sensibilité. Ainsi, chez la personne avec un TSA, un bruit ou un son considéré comme ordinaire par les neurotypiques peut être à l'origine d'une impression d'agression, avec les phénomènes que cela peut engendrer.

En somme, il est essentiel de prendre en compte la perception et la sensibilité sensorielles de l'enfant avec autisme afin de mieux comprendre comment celui-ci interprète le monde qui l'entoure et ainsi lui proposer un environnement qui répond à ses besoins (De Clercq, 2012).

1.2.4 Symbolisme et imagination

Selon De Clercq (2013) « Les personnes avec autisme ont une approche du symbolique très différente et ont des difficultés pour en décoder le sens » (p. 17). Effectivement, les enfants avec un TSA ont de la difficulté à interpréter les symboles et à comprendre des concepts abstraits. Cela pose un grand problème, car la vie quotidienne en est remplie. Il est donc souvent difficile pour ces enfants de comprendre certaines situations, ce qui se ressent d'ailleurs dans leur façon de jouer. Il est vrai qu'à partir de dix-huit mois, les enfants qui se développent normalement accèdent au jeu symbolique qui, par définition, consiste à faire preuve d'imagination et à ne pas se limiter à la réalité pour jouer. Par exemple, une boîte en carton peut devenir une voiture. Par conséquent, l'enfant avec un TSA a souvent de la peine à donner du sens à une situation et manque fréquemment de créativité (De Clercq, 2013).

1.2.5 Troubles du spectre de l'autisme

Après avoir présenté les caractéristiques principales de l'autisme, il est important de différencier les trois TED regroupés dans la dénomination du TSA.

a. L'autisme

Le diagnostic de l'autisme est avéré lorsque l'enfant a une déficience à plusieurs niveaux de développement. Ces déficiences correspondent à des difficultés au niveau de la communication verbale et non verbale ainsi que dans les interactions sociales. De plus, l'enfant a également recours à des comportements répétitifs et a des centres d'intérêts limités. Ces difficultés touchent l'enfant dans toutes situations où ces compétences sont requises (Bintz, 2013). Finalement, Mineau *et al.* (2013) précisent que ces particularités dans le développement de l'enfant doivent être reconnues avant que celui-ci n'ait atteint l'âge de trois ans.

b. Le syndrome d'Asperger

Le syndrome d'Asperger se définit principalement par une déficience au niveau des interactions sociales, par des intérêts restreints et des comportements stéréotypés (Bintz, 2013). Au contraire de l'autisme, l'enfant acquiert le langage de manière ordinaire, c'est-à-dire qu'il emploie des mots et des phrases à un stade développemental adéquat pour son âge. Néanmoins, un enfant ayant le syndrome d'Asperger utilise des expressions ou des mots atypiques, ce qui peut donc engendrer des difficultés lors d'une communication entre pairs (Rogé, 2003). De plus, selon Bintz (2013), le développement cognitif de l'enfant n'est généralement pas touché, ce qui lui permet d'acquérir une certaine autonomie.

Comme décrit précédemment, l'enfant a recours à des comportements répétitifs. Toutefois, cela est moins marqué que dans l'autisme, car l'enfant le fait principalement lorsqu'il se trouve face à une situation angoissante (Rogé, 2003). Comme pour l'autisme, Bintz (2013) relève les intérêts restreints comme étant une caractéristique du syndrome d'Asperger. En effet, Rogé (2003) explique que les enfants atteints du syndrome d'Asperger ont tendance à parler systématiquement d'un seul domaine spécifique. Le principal problème de ce trouble est que l'enfant ne se rend pas compte des effets négatifs que la répétitivité peut avoir sur son entourage. Finalement, on distingue principalement l'autisme du syndrome d'Asperger dans le développement de l'enfant. En effet, une caractéristique du syndrome d'Asperger est que l'enfant se développe de manière ordinaire, voire avancée. En conséquence, le diagnostic de ce syndrome ne peut être posé qu'après l'âge de trois ou quatre ans (Mineau *et al.*, 2013).

c. Le trouble envahissant du développement non spécifié

Le Trouble Envahissant du Développement non spécifié (TEDNS) est diagnostiqué lorsqu'un enfant a seulement quelques-unes des déficiences caractéristiques de l'autisme (Mineau *et al.*, 2013). Bintz (2013) précise qu'un enfant doit au moins avoir deux des trois troubles spécifiques à l'autisme pour être qualifié de TEDNS. Pour rappel, ces trois troubles sont : des déficiences dans la communication verbale et non verbale, des difficultés dans les interactions sociales et finalement, des comportements stéréotypés et des centres d'intérêt limités.

1.2.6 L'acceptation des personnes avec une déficience au fil des siècles

De nos jours, de nombreux enfants ayant une déficience intellectuelle ou physique sont inclus en classe ordinaire. Néanmoins, l'acceptation de la différence n'a pas toujours été dans les mentalités de la société, et ces enfants n'ont donc pas forcément bénéficié d'une aide adaptée à leurs besoins (Tremblay, 2012). Ainsi, il est intéressant de voir comment étaient perçues les personnes avec un handicap au fil des siècles et pourquoi les mentalités ont progressivement évolué.

Lors de l'Antiquité et jusqu'à la chute de l'Empire de Rome, c'est-à-dire jusqu'en 476, les enfants avec une déficience étaient abandonnés et finissaient par mourir (Rousseau & Bélanger, 2004). À cette époque, selon les croyances, la naissance d'un enfant dit « différent » était mal vue. Néanmoins, l'apparition de la religion chrétienne avec l'idée que « Tous les hommes sont égaux ! » (Rousseau & Bélanger, 2004, p. 10) a quelque peu atténué le rejet des personnes avec une quelconque déficience.

Durant le Moyen-Âge, la situation ne s'arrangea pas. En effet, les hommes pensaient : « Si Dieu est parfait, il ne peut engendrer d'enfants imparfaits ! » (Rousseau & Bélanger, 2004, p. 10). C'est pourquoi les hommes créèrent des ghettos, comme « La Cour des Miracles » à Paris, dans lesquels ils rejetaient les individus qu'ils qualifiaient de différents. Cependant, cette façon de traiter les individus ne diminua pas le nombre de personnes avec une déficience, comme nombreux voulaient le croire. Ainsi, une nouvelle vision apparue dans laquelle les « personnes différentes » étaient considérées comme « fous du village » (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Tremblay 2012).

Au cours du XVII^e siècle, la différence des personnes avec un déficit physique ou mental avait moins d'importance. Néanmoins, la scolarisation ne leur était toujours pas autorisée. En France, au XVIII^e siècle, l'enseignement individuel est remplacé par l'enseignement de groupe. Cette évolution n'aide pas à la scolarisation des élèves avec un trouble, car il est impossible pour eux d'apprendre par un enseignement de groupe, étant donné le rythme de travail et les contraintes de leur trouble non prises en compte (Rousseau & Bélanger, 2004).

Au XIX^e siècle, Napoléon Bonaparte créa des écoles publiques qui étaient accessibles pour tous. Ce sera finalement durant le XX^e siècle que les idées évolueront. En effet, suite à la Seconde Guerre mondiale, l'école devint obligatoire pour tous. Bien que les personnes avec une déficience soient scolarisées, les apprentissages n'étaient pas adaptés pour eux. Finalement, c'est à la fin du XX^e siècle que de nombreuses recherches sur l'enseignement sont menées et que l'enfant « différent » commence à être accepté avec l'émergence d'une idée d'intégration et même d'inclusion en classe ordinaire (Rousseau & Bélanger, 2004), deux concepts que je vais développer ci-dessous.

1.2.7 Le développement de l'intégration et de l'inclusion scolaire

Le chapitre précédent a démontré qu'il a fallu du temps à la société pour arriver à accepter les personnes avec une déficience intellectuelle ou physique et à ce que les termes d'intégration et d'inclusion apparaissent. Mais que signifient exactement ces deux concepts ?

Le mot « intégration » peut avoir plusieurs sens en fonction du pays et des systèmes scolaires. Néanmoins, au sens large, Bless définit l'intégration scolaire comme suit : « [...] l'insertion de personnes en situation de handicap ou différentes dans l'entité sociale » (2004, p. 14). Au niveau scolaire, l'intégration signifie qu'un élève en situation de handicap est réintégré dans une école régulière après y avoir été exclu et suit des apprentissages proches de ceux proposés

à tous les élèves de la classe (Tremblay, 2012). Cependant, l'intégration scolaire n'est pas toujours optimale, car, comme le mentionne Thomazet : « [...] les enfants n'étaient réellement intégrés dans les classes ordinaires que s'ils pouvaient suivre les enseignements dispensés » (2008, p. 127).

C'est alors qu'apparut la notion d'inclusion ou d'école inclusive. Ce nouveau principe se base sur le fait que l'école doit être accessible à tous les enfants, qu'elle doit s'adapter aux besoins des élèves et, que ce n'est donc pas à l'élève de s'adapter à elle. En conséquence, l'enseignant est tenu d'évaluer les besoins spécifiques de l'élève et de proposer des aides s'incluant dans l'enseignement ordinaire. On parle alors de pédagogie différenciée (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, *cité par* Thomazet, 2008). Ainsi, l'école inclusive se définit par un : « [...] placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier » (Rousseau & Bélanger, 2004, p. 39).

La différence majeure entre l'intégration et l'inclusion scolaire est que dans une pratique inclusive, l'enfant à besoins spécifiques fait partie intégrante de la classe dans laquelle il est scolarisé et vit donc la totalité de son enseignement avec celle-ci. Or, il est important de garder en tête que l'enseignant n'est pas seul pour amener l'élève à atteindre un apprentissage, mais qu'il bénéficie d'aides de professionnels, comme des orthophonistes, des psychologues, etc. Au contraire, l'intégration d'un élève à besoins spécifiques émet l'idée que l'enfant ne fait pas vraiment partie de la classe, ce qui évoque déjà la notion de différence (Tremblay, 2012).

1.2.8 Aspects politiques liés à l'inclusion scolaire des enfants avec un TSA

D'un point de vue politique, la Confédération suisse a pris des mesures concernant l'accompagnement des personnes atteintes d'un TSA. Dans son rapport, la Confédération veut contribuer à une intégration plus optimale des personnes avec un handicap dans la société et notamment du point de vue scolaire.

En Suisse, la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand) a mis en vigueur, le premier janvier 2004, une loi visant à faire disparaître les inégalités qui touchent les personnes avec un handicap. Ainsi, cette loi a pour but de favoriser l'autonomie de ces personnes en leur proposant des moyens aidant à l'intégration sociale. Plus particulièrement, une partie de cette loi touche le domaine scolaire. Voici un extrait de l'article de loi décrivant les mesures au sujet de la scolarisation (Confédération suisse, 2020).

Art. 20

1 Les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques.

2 Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé.

De plus, en mai 2014, la Suisse a adhéré à la Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées (CDPH). Cette convention a pour but de favoriser l'inclusion des personnes avec un handicap dans la société. Un des articles vise à ce que les enfants avec un quelconque handicap puissent accéder à l'enseignement en classe régulière. Voici un extrait de cet article de loi (Confédération suisse, 2019).

Art. 24

2 Aux fins de l'exercice de ce droit, les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées ne soient pas exclues, sur le fondement de leur handicap, du système d'enseignement général et à ce 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.

Ainsi, par ces différents extraits, on observe une volonté du système suisse d'inclure les enfants avec un handicap, dès leur plus jeune âge, dans des classes régulières. Cette thématique d'inclusion est donc une préoccupation à laquelle la Confédération cherche des solutions.

1.2.9 Adaptations possibles en classe ordinaire

Les enfants atteints d'un TSA ont donc le droit d'être scolarisés dans l'école ordinaire la plus proche de chez eux (Beaupied *et al.*, 2009). Ainsi, l'enseignant devra impérativement trouver des moyens d'aider l'élève avec autisme à s'inclure dans la classe autant du point de vue de la socialisation que des apprentissages (Tremblay, 2012). Pour cette raison, ce chapitre présente différentes adaptations et outils pouvant aider les enseignants à favoriser l'inclusion scolaire d'un enfant avec un TSA.

a. L'aide à l'inclusion par les intervenants extérieurs

En plus des outils et méthodes mis en place par l'enseignant, il est important de relever la présence d'accompagnateurs, d'éducateurs ou d'enseignants spécialisés, qui est offerte à l'élève avec autisme, à son enseignant et à sa classe, pour favoriser cette inclusion, et ce, dix périodes

au maximum par semaine. Ces personnes ainsi que parents et enseignant examinent ensemble la situation lors de séances de réseau afin de déterminer les ressentis positifs ou négatifs de cette vie en classe. Dès lors, des ajustements peuvent être amenés à tout moment, par exemple suite à une décision collective de placer l'enfant à temps partiel dans une structure institutionnelle, où il bénéficiera d'aides plus ciblées par des spécialistes du TSA, mais en ne côtoyant que des personnes avec des troubles ou difficultés importantes.

Les aides apportées à l'enseignant interviennent non seulement auprès de l'enfant avec autisme, mais sont également présentes pour l'ensemble de la classe. Ainsi, l'enseignant bénéficie de soutien afin de garantir un enseignement qui se préoccupe des besoins spécifiques de chaque élève (Tremblay, 2014).

b. L'importance de l'observation

Avant de mettre en place diverses adaptations pour aider l'élève avec un TSA, il est indispensable d'observer l'élève ou du moins de se renseigner auprès de son entourage ou des professionnels qui le suivent afin de connaître ses difficultés, ses comportements spécifiques ou encore les particularités liées au TSA. Ainsi, l'observation permet de prendre en compte les caractéristiques de l'élève afin de pouvoir adapter au mieux l'environnement de la classe et les apprentissages (Mineau *et al.*, 2013).

De plus, selon Mineau *et al.* (2013), l'observation donne la possibilité d'utiliser dans son enseignement les intérêts particuliers de l'élève afin de l'intéresser davantage à une tâche. Finalement, comme le cite Mineau *et al.* (2013) : « [...] l'enfant autiste perçoit, enregistre et traite les informations de façon différente » (p. 43). Ainsi, pour que les informations soient compréhensibles, l'enseignant doit être capable de les communiquer et de les expliquer de manière adaptée.

Par ailleurs, l'observation permettra à l'enseignant d'identifier l'élément récurrent à l'origine d'un trouble du comportement, comme une crise, puis donc d'anticiper une situation problématique. En effet, il arrive fréquemment que les enfants avec un TSA aient un comportement inadéquat par rapport aux règles de vie d'une classe ordinaire. C'est-à-dire qu'un enfant avec autisme peut avoir de la difficulté à comprendre les règles rigides du contexte de la classe ordinaire (lever la main pour poser une question, ne pas gesticuler sur le banc, etc.).

Il est alors important pour l'enseignant de pouvoir les gérer. La psychoéducatrice Audrey Duquette préconise l'utilisation de la méthode ACC (Antécédant-Comportement-

Conséquence). Cette méthode consiste, tout d'abord, à comprendre l'élément déclencheur de la crise qui peut être : un inconfort dû à un sentiment d'agression de l'environnement, un imprévu qui provoque de l'anxiété, une frustration ou encore une incompréhension d'une situation, bref les facteurs peuvent être multiples. Par la suite, l'enseignant devra gérer le comportement inadapté dans le contexte de la classe. Toutefois, avant tout agissement, il est important d'apaiser l'enfant avec un TSA en l'emmenant dans un endroit calme ou en détournant son attention. Seulement après cette phase d'apaisement, il est possible de revenir sur le comportement en lui expliquant pourquoi cela était inadéquat, en lui donnant des solutions qui permettent d'éviter la crise à l'avenir et en lui demandant de modifier son comportement. D'autre part, elle conseille que les enseignants prennent des notes des faits précédant la crise. Si certains faits engendrent fréquemment un comportement inapproprié dans le contexte de la classe ordinaire, l'enseignant pourra alors les éviter (Dufour, Duquette & Gauvreau-Jean, 2017).

c. La différenciation pédagogique

Une fois que l'enseignant connaît le profil de l'enfant avec un TSA et ses spécificités, il est impératif qu'il ait recours à la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins de l'élève. Selon Guay, Legault et Germain (2006), « différencier signifie analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier » (p. 1). En d'autres termes, la différenciation pédagogique consiste à ce que l'enseignant propose des situations d'apprentissage adaptées à chaque élève de la classe en respectant les caractéristiques particulières de chacun (Feyfant, 2016). Feyfant (2016) précise également que « une pratique différenciatrice doit prendre en compte l'élève en tant qu'individu, ses apports culturels, ses représentations, ses modes d'expression, ses problèmes matériels, mais aussi, en termes d'apprentissage, ses besoins, ses modes de compréhension » (p. 5).

L'enseignant peut faire varier les apprentissages en fonction de quatre champs d'action : le processus, la production, la structure et le contenu. Ces axes de différenciation ne sont pas isolés les uns des autres, mais peuvent se combiner (Caron, 2007, repris dans le tableau de Trachsel, 2020). Pour comprendre ce sur quoi l'enseignant peut différencier les apprentissages, il est important de définir ces quatre concepts. Le processus consiste à offrir des moyens pour aider l'élève dans ses apprentissages et dans l'évaluation, par exemple, en modifiant la police et la grandeur de l'écriture sur un document. Le domaine de la production est la façon dont l'élève présente les compétences qu'il a développées, c'est-à-dire qu'un enfant peut utiliser un

ordinateur pour produire un texte qui se ferait habituellement de manière manuscrite. La structure, quant à elle, est l'environnement où l'élève développe les apprentissages. Par exemple, la table d'un élève pourrait être éloignée des fenêtres pour éviter les distractions provenant de l'extérieure. Finalement, le dernier axe consiste à modifier le contenu de l'apprentissage, c'est-à-dire qu'un élève peut recevoir un autre texte à lire plus adapté à ses compétences (Przesmycki, 2008, repris dans le tableau de Trachsel, 2020 ; Commission scolaire des Phares, 2010).

Du point de vue de l'élève avec un TSA, celui-ci ne pourra donc suivre les apprentissages de la classe que s'ils sont adaptés à ses compétences. Ainsi, pour employer adéquatement la différenciation pédagogique, Duquette (2014) précise qu'il est impératif de connaître les difficultés et les forces de l'élève. Puis, dans un deuxième temps, il faut toujours avoir en tête l'objectif d'apprentissage de l'activité. Une fois ces éléments respectés, l'enseignant peut adapter son enseignement en fonction de l'enfant avec un TSA. Bien entendu, l'enseignant aura également recours à la différenciation pédagogique et procédera de la même manière pour tous les élèves de la classe

d. L'aménagement de l'environnement

Après avoir relevé les caractéristiques spécifiques de l'enfant avec autisme, il est alors possible d'aménager l'environnement de la classe dans laquelle il va se développer. Tout d'abord, il est important de comprendre comment l'enfant avec un TSA perçoit son environnement. Selon De Clercq (2013), l'enfant avec autisme observe son environnement en se focalisant sur des détails qui seraient insignifiants pour un autre enfant. Pour cette raison, l'enfant avec autisme peut se sentir agressé et anxieux face aux nombreux stimuli qui l'entourent.

Pour remédier à cela, De Clercq (2013) et Bintz (2013) proposent, au préalable, de ne pas charger l'espace de travail par des stimuli superflus sur lesquels l'enfant avec un TSA se focaliserait à la place de s'intéresser à la tâche demandée. De plus, le fait d'enlever les objets non nécessaires permet de prévenir les écarts de comportement. Par exemple, l'enfant pourrait lancer un objet se trouvant près de sa place de travail au risque même de blesser quelqu'un (De Clercq, 2013).

Les enfants avec autisme ont de la difficulté à donner du sens à ce qu'ils doivent faire. C'est pourquoi l'enseignant peut aménager sa classe en la divisant en différents coins, par exemple, le coin lecture, le coin jeu, le coin des discussions de groupes, etc. qui correspondent chacun à une tâche spécifique. Ainsi, l'élève avec un TSA saura quelle est la tâche attendue en fonction

de l'endroit indiqué (Bintz, 2013 ; De Clercq, 2013 ; Mineau *et al.*, 2013). D'autre part, De Clercq (2013) mentionne, dans son ouvrage, plusieurs outils visuels qui permettent de délimiter clairement les différents espaces de travail. Elle propose de mettre des étagères ou des armoires sur lesquelles est écrit ce qu'il y a dedans ou encore des rubans adhésifs de couleur pour indiquer où se trouvent les meubles. Ainsi, l'espace sera clairement défini et les délimitations permettront que l'enfant ne voie pas des stimuli qui pourraient le perturber dans sa tâche.

Toutefois, il est important de garder en tête qu'il n'est pas forcément nécessaire d'aménager un environnement aussi structuré dans sa classe. Il faut donc que l'enseignant observe l'élève pour définir ses besoins et agir en conséquence (Bintz, 2013). Néanmoins, un tel aménagement est souvent profitable à tous les autres élèves, ou au moins à une partie d'entre eux.

e. Les supports visuels

De Clercq (2013) explique que les enfants avec un TSA utilisent principalement la pensée visuelle pour traiter une information, c'est-à-dire qu'ils vont se représenter mentalement la situation. Ainsi, il est important que l'enseignant utilise ce style d'apprentissage dans son enseignement pour aider l'élève. Comme le mentionne Duquette (2014) « Les supports visuels ont un aspect permanent que les instructions orales n'ont pas, celles-ci n'étant disponibles qu'au moment où vous les prononcez » (p. 146). En effet, lors d'une activité, l'enfant pourra se référer à tout moment aux indices visuels et ainsi mieux comprendre ce qu'on attend de lui.

Il existe alors différents supports visuels que l'enseignant peut employer. Par exemple, des pictogrammes, des images, des dessins, des objets ou encore du texte écrit (Beaupré & Bouchard, 2014). L'enseignant pourra alors les utiliser dans différents contextes d'apprentissage, par exemple, pour illustrer la planification de la journée, pour faire comprendre le comportement à adopter et montrer ce qui est permis ou non, pour expliquer les différentes étapes d'une activité ou encore pour demander à l'élève comment il se sent (Beaupré & Bouchard, 2014 ; Duquette, 2014).

Mottron (2006) précise que les enfants avec un TSA ont besoin qu'une tâche soit décortiquée étape par étape pour y trouver du sens. Dans ce cas, les indices visuels sont d'une grande aide pour permettre à l'enfant de comprendre ce qu'on attend de lui et favorisent son autonomie.

Il existe également différentes méthodes qui emploient l'aide visuelle et favorisent la communication et l'autonomie. Premièrement, la méthode PECS (Système de Communication par Échange d'Images) aide les enfants ayant des troubles du langage à communiquer. L'enfant

apprend progressivement à exprimer ses envies ou encore ses émotions, tout d'abord, au moyen d'images, puis, petit à petit en y ajoutant le langage oral. D'autres méthodes encore, comme le MAKATON ou le Soutien Gestuel, favorisent la communication en associant un geste précis à un mot (Laurent, s.d.).

f. Structuration d'une journée d'école ou d'une tâche

Il est également important pour les élèves ayant un TSA de voir concrètement comment va se dérouler leur journée. Néanmoins, il leur est souvent difficile de se projeter sur une journée complète. Par conséquent, l'enseignant devra introduire progressivement les différentes étapes d'une journée et commencer, par exemple, par l'enchaînement de deux activités (Peeters, 2008).

De ce fait, pour aider l'élève à comprendre le déroulement de deux activités, l'enseignant peut employer des outils visuels. Peeters (2008) propose d'abord des objets, puis des photos de ces objets, et ensuite des images ou pictogrammes, et finalement des mots écrits. Le type d'outils est à définir en fonction de l'élève, mais il faut chercher là encore un progrès. Finalement, par le biais des indices visuels, l'enfant comprendra quelle tâche il doit faire à quel moment. Cependant, ce moyen ne donne pas la durée de l'activité. Or, l'enfant a besoin de savoir combien de temps il doit travailler et se concentrer dans la tâche. Afin de faire comprendre ce concept abstrait, l'enseignant peut présenter un schéma qui illustre le nombre de tâches à réaliser. La forme du schéma dépendra de l'enfant, par exemple, chaque tâche peut être symbolisée par un objet ou une image placée devant l'élève. Celui-ci peut enlever le symbole correspondant à la tâche une fois celle-ci terminée (Peeters, 2008).

Il est également possible d'utiliser un sablier ou un time timer pour structurer la tâche (Perrier, 2008, *cité par* Beaupré & Bouchard, 2014).

g. Rituels et changements

Mottron (2006) souligne que le fait d'instaurer des routines ou des rituels permet à l'élève avec autisme de se sentir moins stressé face à une situation. En effet, il sera rassuré par le caractère répétitif de la tâche qui lui permet de savoir exactement ce qu'on attend de lui. Ainsi l'enseignant pourra instaurer certains rituels dans sa classe qui aideront l'élève à se sentir en confiance.

Néanmoins, si les routines sont bousculées, il est important que l'enseignant les explique préalablement à l'élève avec autisme afin qu'il s'y prépare. De Clercq (2013) précise que l'emploi d'indices visuels pour annoncer les changements de routine sera plus bénéfique qu'une

simple explication orale. En effet, comme développé précédemment, les indices visuels sont concrets et permanents, ce qui permet à l'élève de mieux comprendre la situation.

h. La méthode TEACCH

La méthode TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) a été développée aux États-Unis en 1972 par le psychologue Éric Schopler. Cette méthode consiste à aider les enfants avec un TSA et leurs familles en répondant à leurs besoins spécifiques et en favorisant ainsi leur inclusion, tant au niveau scolaire que dans la vie quotidienne. Ce programme se base sur le fait que l'école collabore avec les parents afin que ceux-ci puissent appliquer chez eux les méthodes utilisées en classe. Ainsi, des classes incluant plusieurs enfants avec autisme ont été ouvertes en milieu ordinaire. Ces classes bénéficient de l'aide d'intervenants extérieurs pour garantir une aide individualisée en fonction des besoins de chacun et ainsi proposer une meilleure inclusion en milieu ordinaire (Rogé, 2003). Finalement, il est intéressant d'aborder cette méthode, car elle est utilisée dans le canton de Neuchâtel et est une aide à l'inclusion des enfants avec un TSA.

1.2.10 Comparaison des adaptations des spécialistes avec les axes de différenciation

Comme mentionné précédemment, l'enseignant peut varier les apprentissages en fonction de quatre domaines de différenciation. Il est alors intéressant de comparer les adaptations préconisées par les spécialistes du TSA avec ces quatre axes afin de déterminer si un ou plusieurs axes de différenciation sont priorités par les spécialistes.

Je constate alors que les spécialistes du TSA préconisent principalement des adaptations au niveau de la structure et du processus. En effet, plusieurs auteurs (Bintz, 2013 ; De Clercq, 2013 ; Duquette, 2014 ; Mineau *et al.*, 2013) recommandent des adaptations au niveau de l'environnement. Toutes ces formes d'adaptation consistent à aménager l'environnement de travail de l'enfant, ce qui correspond à des adaptations au niveau de la structure. De plus, d'autres adaptations préconisées agissent également au niveau de ce même axe. En effet, Mottron (2006) propose d'instaurer des rituels qui rendent l'environnement de l'apprentissage plus rassurant. Peeters (2008), quant à lui, propose de présenter la structure de la journée et Perrier (2008, *cité par* Beaupré & Bouchard, 2014) conseille d'employer un outil de la gestion du temps. Toutes ces adaptations agissent donc également au niveau de la structure.

Par ailleurs, les spécialistes cités précédemment recommandent d'utiliser des aides visuelles pour soutenir le langage oral et la compréhension. Dans ce cas, les adaptations proposées se

rangent au niveau du processus. Ainsi, les spécialistes du TSA préconisent peu d'adaptations au niveau du contenu ou de la production, mais se focalisent sur la structure et le processus.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Mes différentes lectures ainsi que la rédaction du cadre théorique m'ont amenée à me questionner sur les pratiques mises en place pour favoriser l'inclusion des élèves avec un TSA en classe régulière ainsi que leur efficacité. En effet, on remarque qu'il existe de nombreuses pistes d'action, mais sont-elles réellement toutes efficaces ? Je me demande également si les enseignants généralistes appliquent les adaptations décrites précédemment et s'ils en préconisent certaines plus que d'autres. De plus, il est possible que les enseignants aient trouvé d'autres outils efficaces qui ne sont pas mentionnés ici.

Ainsi, pour apporter des réponses et des précisions à mon questionnement, ma question de recherche est la suivante : « **Comment les enseignants généralistes du cycle 1 adaptent-ils leur pratique pour inclure un élève avec un trouble autistique en classe régulière ?** ».

1.3.2 Objectifs de recherche

Le principal objectif de cette recherche est de définir précisément les adaptations mises en place pour inclure un élève avec un TSA en classe régulière en interrogeant plusieurs enseignants généralistes ayant un élève avec un TSA dans leur classe. Deuxièmement, cette recherche a pour objectif de déterminer quelles adaptations sont les plus efficaces et donc lesquelles sont préconisées par les enseignants. Finalement, elle vise à déterminer si les adaptations mises en place sont bénéfiques à l'inclusion en classe régulière.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Cette partie du mémoire présente la méthode qui va permettre de répondre à la question de recherche formulée précédemment et la manière dont je vais recueillir des données auprès d'un public source. Elle explique également les avantages et les limites des différentes méthodes, en justifiant chacun des choix méthodologiques.

2.1.1 Méthode de recherche qualitative

Afin de répondre à ma question de recherche, je vais employer la méthode qualitative. Par définition, la recherche qualitative est un « type de recherche dans lequel les données ne sont pas numériques, mais sont des caractéristiques qu'il s'agit de grouper selon des critères de classification » (Lamoureux, 2006, p. 38). Kakai (2008) précise également que :

C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et les comportements observatoires des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel (p. 22).

Lamoureux (2006) ajoute que cette méthode, dans laquelle le chercheur et les sujets sont en perpétuelle interaction, permet d'étudier un phénomène dans l'environnement propre des individus et d'ainsi mieux le comprendre. De plus, le chercheur choisit un petit échantillon de personnes à étudier, c'est pourquoi l'échantillon ne représente en aucun cas une population. Finalement, le but principal d'une recherche qualitative est de comprendre un nombre restreint de personnes. Ainsi, une telle recherche permet de mettre en évidence des éléments qui ne sont pas généralisables à l'ensemble d'une population (Dumez, 2013 ; Lamoureux, 2006).

Cette méthode de recherche comporte certains avantages. Tout d'abord, elle permet de développer ses questionnements tout au long de la recherche. En effet, lors de la récolte de données, le chercheur peut relever des informations inattendues qui peuvent faire évoluer sa recherche. De plus, cette méthode laisse une marge de manœuvre importante qui permet d'adapter son guide d'entretien à la situation (Chatelain, 2019). Néanmoins, la recherche qualitative comporte certaines limites auxquelles il est impératif de prêter attention. Premièrement, l'échantillonnage réduit ne permet pas de généraliser les résultats obtenus. De ce fait, il est important que le chercheur prenne cet aspect en compte lors de l'interprétation des données afin de ne pas extrapoler les résultats comme étant la norme. Deuxièmement, étant donné que le chercheur relève de nombreuses données, leur interprétation est susceptible de

varier d'un chercheur à un autre et sera donc subjective (Roche, 2007). Finalement, Boutin (2018) mentionne que l'interaction entre le chercheur et le sujet peut être influencée par différents facteurs. En premier lieu, il explique que le sujet peut imaginer au préalable le comportement ou la réponse que le chercheur attend et ainsi répondre en ne relatant pas toujours la vérité ou en idéalisant ses propos par peur d'être jugé négativement. Deuxièmement, il explique que le sujet peut ne pas se sentir en confiance face au chercheur, ce qui peut également modifier ses propos.

Par opposition à la recherche qualitative, la recherche quantitative vise à définir des caractéristiques précises d'une population (Dumez, 2013). Lamoureux définit la recherche quantitative comme suit : « type de recherche dans lequel les données sont des mesures numériques qu'il est possible d'analyser de façon statistique » (2006, p. 40). En effet, dans ce type de recherche, le chercheur s'intéresse à des mesures numériques pour expliquer un phénomène et utilise donc des instruments de mesure, comme un questionnaire, qui ne nécessitent pas d'interactions avec les sujets. Cette distance entre chercheur et sujet est l'une des principales différences avec la recherche qualitative. De plus, l'échantillon est défini aléatoirement en essayant de représenter au maximum la population. Finalement, cette méthode met en évidence des caractéristiques généralisables à la majorité de la population (Lamoureux, 2006).

Dans ce travail, j'ai donc préconisé la recherche qualitative, car elle permet de comprendre et d'expliquer précisément les adaptations mises en place par les enseignants généralistes pour inclure en classe ordinaire un enfant avec un TSA. En effet, une démarche quantitative ne m'aurait pas donné la possibilité de relever des informations détaillées sur les différentes adaptations, mais de quantifier un certain nombre de données. En somme, un contact direct avec les enseignants est bénéfique pour récolter des données précises. Grâce à la méthode qualitative, il me sera également possible d'adapter mes questionnements en fonction des sujets et de leurs réponses.

2.1.2 Démarche compréhensive

La démarche de cette recherche est compréhensive. Comme le définissent Fortin et Gagnon (2010), la recherche qualitative « privilégie la compréhension des phénomènes humains tels qu'ils sont vécus par les participants » (p. 258). En effet, les données seront recueillies auprès d'enseignants dans le but de comprendre leur pratique et les outils qu'ils mettent en place pour aider les enfants avec un TSA. Paillé et Muchielli (2012) ajoutent que l'approche

compréhensive repose sur le fait qu'un individu peut comprendre un autre et qu'au terme de la récolte de données et de l'analyse, le chercheur pourra « formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation "en compréhension" de l'ensemble étudié » (p. 40).

2.1.3 Approche à visée heuristique et enjeu ontogénique

L'approche à visée heuristique tente de « décrire les pratiques enseignantes dans le but de pouvoir, dans un premier temps, les comprendre et, dans un temps ultérieur, les expliquer » (De Saint-André, Montésinos-Gelet & Morin, 2010, p. 165). Au cours de ma recherche, j'emploierai donc ce type d'approche. En effet, l'approche heuristique vise à approfondir ses connaissances au niveau de la pratique enseignante, sans pour autant en juger la pertinence ou la bonne application (De Saint-André *et al.*, 2010). Dans mon travail, je vais, dans un premier temps, découvrir différentes adaptations que les enseignants mettent en place dans leur classe pour aider l'inclusion des enfants avec un TSA. Puis, dans un deuxième temps, j'analyserai les données recueillies et les expliquerai afin d'enrichir mes connaissances sur cette thématique.

L'enjeu principal de ce travail de recherche est ontogénique. Van der Maren (2003) explique que cet enjeu consiste à « se perfectionner, se développer par la réflexion sur l'action » (p. 23). En effet, par le biais de ce travail, j'ai, tout d'abord, enrichi mes connaissances sur le TSA au moyen de différentes lectures et de la construction du cadre théorique. Puis, en collectant les données pour répondre à ma question de recherche, je découvrirai probablement d'autres pistes pour savoir comment inclure un enfant avec un TSA dans sa classe et plus particulièrement quels sont les outils propices à l'accompagnement de cette inclusion. En somme, ce travail me permettra de développer ma pratique enseignante.

2.2 Nature du corpus

Cette partie de la méthodologie décrit le moyen utilisé pour collecter les données ainsi que l'échantillon sélectionné et la démarche pour contacter les participants.

2.2.1 Moyen de collecte de données : l'entretien semi-directif

Après avoir défini la méthode de recherche qui est dans ce cas qualitative, il est nécessaire de choisir une ou plusieurs méthodes de collecte de données. Selon Fortin et Gagnon (2016), « le choix de la méthodologie de collecte des données dépend du niveau de recherche, du type de phénomène et des instruments disponibles » (p. 315). Les méthodes utilisées fréquemment pour récolter des données qualitatives sont : les entretiens, les observations non structurées et les

discussions focalisées⁵. Pour la récolte des données quantitatives, les méthodes souvent employées sont : l'observation structurée, l'entretien dirigé et le questionnaire (Fortin & Gagnon, 2016).

Dans le cadre de ma recherche, je mènerai des entretiens auprès d'enseignants du cycle 1. J'ai préconisé cette méthode, car elle apporte plusieurs avantages. Tout d'abord, contrairement au questionnaire qui empêche l'interaction, elle permet de créer une certaine confiance entre le chercheur et les personnes interviewées. De plus, il est possible d'ajuster la discussion en fonction de la personne et ainsi d'expliquer une question qui n'aurait pas été comprise (De Saint-André *et al.*, 2010).

L'entretien est un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes ; ses questions abordent des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire » (Lamoureux, 2006, p. 147). Boutin (2018) précise également « qu'il s'agit d'une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face-à-face entre l'intervieweur et l'interviewé et qu'elle revêt effectivement plusieurs formes » (p. 23). En effet, il existe de nombreuses formes d'entretiens. Coilot, Jeanguiot, Peynet et Raynert (2014) en distinguent trois principales : l'entretien directif, non directif ou semi-directif.

Le premier est un entretien très structuré dans lequel les questions peuvent être ouvertes⁶ ou fermées⁷. Leur ordre est déterminé à l'avance. L'avantage de l'entretien directif, au contraire du questionnaire, est qu'il permet à l'interviewer d'éclaircir ses questions et laisse l'interviewé développer ses réponses ouvertement sans avoir recours à la structure contraignante du questionnaire (Coilot *et al.*, 2014 ; Lamoureux, 2006). Au contraire, l'entretien non directif n'est ni structuré ni dirigé. En effet, l'interviewer pose des questions ouvertes et vastes sur lesquels le sujet parle en détaillant ses propos. Ici, le chercheur n'attend pas de réponses précises, mais laisse, au contraire, le sujet s'exprimer librement (Coilot *et al.*, 2014 ; Lamoureux, 2006). Finalement, l'entretien semi-directif est « un entretien au cours duquel l'interviewer aborde une série de thèmes, à l'aide de questions préparées » (Coilot *et al.*, 2014, p. 130) dans un guide d'entretien. Bien que ces questions soient définies au préalable, le chercheur a une marge de manœuvre et peut donc changer l'ordre en fonction des réponses du

⁵ « Technique d'entrevue qui réunit un petit groupe de participants et un modérateur dans le cadre d'une discussion orientée sur un sujet particulier » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 322).

⁶ Questions qui n'induisent pas de réponses précises, mais où la personne répond librement (Coilot *et al.*, 2014).

⁷ Questions qui induisent une réponse et ne laissent pas la personne développer ses propos (Coilot *et al.*, 2014).

sujet. De plus, les questions posées sont principalement ouvertes, ce qui permet à l'interviewé de développer ses propos en étant tout de même guidé par l'interviewer (Coilot *et al.*, 2014 ; Lamoureux, 2006).

Ainsi, j'ai décidé de collecter mes données au moyen de l'entretien semi-directif. En effet, cette méthode a l'avantage de permettre la récolte d'informations détaillées et développées. De plus, il est possible de préciser ses questions et de les reformuler afin que le sujet en ait une bonne compréhension. L'entretien semi-directif permet également de discerner des indices non verbaux chez l'interviewé, par exemple de l'incompréhension ou du doute, et de ce fait, d'agir en conséquence (reformuler, rassurer, etc.). Finalement, au contraire des deux autres types d'entretiens, l'entretien semi-directif permet de recueillir de nombreuses informations tout en dirigeant les propos afin de ne pas s'éloigner du sujet (Lamoureux, 2006).

Néanmoins, comme toute méthode, l'entretien pose certaines difficultés auxquelles il faut faire attention. De Saint-André *et al.* (2010) parlent du phénomène de « désirabilité sociale » et le définissent ainsi : « risque d'amener l'enseignant à donner la réponse qu'il pense adéquate en fonction des attentes du chercheur, afin que celui-ci génère une image positive de lui » (p. 166). Ces mêmes auteurs mettent en évidence le fait que les données recueillies se basent uniquement sur les propos des enseignants et donc sur ce qu'ils veulent dire. Pour contrer ce biais, elles proposent de demander des traces d'élèves ou du travail des enseignants. Pour finir, elles évoquent la difficulté d'interprétation des données à cause de leur caractère subjectif.

2.2.2 Stratégies de structure de l'entretien

Lors du déroulement de l'entretien semi-directif, il est possible que les propos de l'interviewé s'écartent du sujet ou encore qu'il ne développe pas la question en profondeur. Ainsi, Blanchet et Gotman (2015) énumèrent plusieurs techniques pour structurer l'entretien et guider l'interviewé dans ses réponses. Une des plus utilisées est la relance qui est une « sorte de paraphrase plus ou moins déductive et plus ou moins fidèle, intervention subordonnée, qui s'inscrit dans la thématique développée par l'interviewé » (p. 78). Les relances sont donc des interventions de l'interviewer, lors de l'entretien, qui permettent de favoriser une suite au discours de l'interviewé. Blanchet et Gotman (2015) définissent plusieurs types de relances. La plus utilisée est la réitération où « le locuteur reprend, en le répétant, un point de vue énoncé par l'interlocuteur » (p. 80). Ces auteurs mentionnent également l'interrogation comme type de relance, qu'ils définissent par « l'interviewer pose une question à l'interviewé » (p. 80).

L'interrogation permet donc de poser une nouvelle question ou d'en reformuler une afin de développer le discours de l'interviewé.

Au cours des entretiens, j'utiliserai donc des stratégies de relances afin de favoriser le développement des propos des personnes interrogées.

2.2.3 Guide d'entretien

Le guide d'entretien est élaboré par le chercheur avant de procéder aux entretiens semi-directifs. Selon Blanchet et Gotman (2015), ce guide est constitué de « l'ensemble organisé des thèmes que l'on souhaite explorer (le guide d'entretien) et les stratégies d'intervention de l'interviewer visant à maximiser l'information obtenue sur chaque thème » (p. 58). Le but principal du guide d'entretien est donc de structurer la discussion, en rappelant notamment au chercheur les thématiques à aborder et différentes questions de relances pour avoir le plus possible de données pertinentes à analyser.

Mon guide d'entretien se compose de trois parties (cf. annexe 3). Premièrement, l'introduction qui rappelle le sujet de la recherche, expose le contrat et demande quelques informations personnelles sur l'interviewé. Deuxièmement, les questions posées aux interviewés et classées en fonction de thématiques ainsi que les possibilités de relances. Finalement, la conclusion qui clôture l'entretien et remercie les enseignants.

2.2.4 Échantillonnage

L'échantillonnage est une « procédure par laquelle on détermine un sous-ensemble d'une population à partir duquel se fera la collecte de données » (Lamoureux, 2006, p. 169). Ainsi, l'échantillon d'une recherche est choisi en fonction de caractéristiques que le chercheur lui-même va déterminer. La grandeur de l'échantillon dépendra de la question et du but de la recherche (Lamoureux, 2006).

Pour cette recherche, je mènerai des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants primaires et plus particulièrement auprès d'enseignants du cycle 1. J'ai décidé de me focaliser sur le premier cycle, car il est évident que les adaptations des différents enseignants seront très diverses entre les deux cycles. De ce fait, j'ai choisi de me concentrer sur un seul cycle afin que les données récoltées soient comparables et plus précises. Finalement, le choix du cycle 1 m'a paru meilleur, car c'est dans ce cycle que débute l'inclusion des enfants avec un TSA.

Bien que les personnes interrogées soient toutes des enseignants du cycle 1, l'échantillon sera hétérogène en ce qui concerne d'autres caractéristiques : genre, formation de base, formation

complémentaire, cours de formation continue, formation en autodidacte, années d'expérience dans l'enseignement et expériences multiples ou non avec des enfants avec un TSA. Ainsi, l'échantillon sélectionné sera, dans la mesure du possible, représentatif de l'ensemble de la population enseignante du cycle 1 ayant travaillé avec des enfants avec autisme. Le tableau 1 présente les caractéristiques des participants ayant accepté de participer à la recherche.

Tableau 1: Caractéristiques de l'échantillon

	Ens1	Ens2	Ens3	Ens4
Genre	Homme	Femme	Femme	Femme
Lieu	Ville	Ville	Campagne	Campagne
Degré	4 ^e	1 ^{re} -2 ^{ème}	1 ^{re} -2 ^{ème}	3 ^e
Années d'enseignement	13 ans	15 ans	21 ans	18 ans
Date du diplôme	2007	2003	1998	2002
Expérience avec des enfants avec TSA	3 enfants avec TSA (7 ans d'expérience)	Pas d'autres expériences	Travail de quelques années dans une institution spécialisée	Pas d'autres expériences
Type de Formation	Formation de base	Formation de base	Formation de base	Formation de base
Nbr de périodes où l'enfant avec TSA est présent dans la classe	20 périodes	12 périodes	4 périodes	26 périodes

2.2.5 Protocole de recherche et éthique

Pour recruter ces participants, j'ai pris contact avec différents enseignants du cycle 1 ayant dans leur classe un élève avec un TSA. Sachant que plusieurs étudiants de la HEP avaient été en stage dans des classes avec des élèves avec autisme, je les ai, dans un premier temps, contactés pour leur demander les coordonnées des enseignants. Par la suite, j'ai contacté les enseignants par courriel pour leur demander de participer à un entretien.

Après que les enseignants aient accepté de participer à ma recherche, nous avons agendé un entretien selon leurs disponibilités. Ces entretiens ont eu lieu dans leur salle de classe et ont été enregistrés afin de garantir une meilleure exploitation des données. Ainsi, cela pose des questions d'éthique. Le code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques énumère sept principes à respecter lors d'une recherche. En résumé, il est impératif que le chercheur respecte les droits fondamentaux des personnes qu'il va interroger. De plus, il est important que les personnes interviewées soient renseignées sur le sujet et le but de la recherche, le moyen de récolte de données, la confidentialité et que les personnes concernées les acceptent. Le chercheur doit également être attentif à la confidentialité des données recueillies et ne diffuse donc aucun élément sans en garantir l'anonymat. Finalement, le chercheur s'engage à respecter ce code d'éthique tout au long de son travail (Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques, 2002). Afin que chacun soit informé des différentes conditions de l'entretien, un contrat de recherche a été présenté et signé par les deux parties au début de chaque entretien (cf. annexe 1).

2.3 Méthodes d'analyse des données

Cette partie présente la technique d'analyse des données recueillies lors de l'entretien.

2.3.1 Transcription

Après avoir mené les différents entretiens semi-directifs, il est important de les retranscrire complètement, même si cela prend du temps. La retranscription permet de mieux structurer le propos, de pouvoir à tout moment s'y référer et de se remémorer tous les propos afin de ne pas passer à côté d'informations pertinentes (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Les règles de transcription établies pour ce travail sont répertoriées dans le tableau suivant.

Tableau 2: Règles de transcription

Symboles et abréviations	Significations dans les transcriptions d'enregistrements d'entretiens.
CH	Chercheur
Ens₁	Enseignant 1
Ens₂	Enseignant 2
Ens₃	Enseignant 3
Ens₄	Enseignant 4
...	Phrase laissée en suspens ou non terminée
<i>Italique</i>	Dialogue dans le discours des enseignants

Informations complémentaires :

- La ponctuation traditionnelle (point, virgule, etc.) est ajoutée dans le but de faciliter la lecture.
- Les « mmm » d'approbation de la part de la chercheuse n'ont pas été transcrits afin de ne pas interrompre la continuité du discours de l'enseignant.
- Pour des raisons d'anonymisation, chaque prénom prononcé au cours de l'entretien est remplacé par un prénom d'emprunt dans la transcription. De plus, toutes les références à des institutions ou villes reconnaissables ont été remplacées par « XX ».

2.3.2 Présentation et analyse des données

Après avoir retranscrit les entretiens, il est nécessaire de présenter les résultats obtenus sans interprétation et en restant objectif. Pour soutenir la présentation des résultats, il est intéressant d'illustrer les propos par des extraits de verbatim. Par la suite, il sera alors possible de procéder à l'analyse des propos recueillis. Blanchet et Gotman (2015) indiquent que l'analyse des données « consiste à sélectionner et à extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses aux faits » (p. 89).

Coilot *et al.* (2014) définissent deux moments distincts dans l'analyse des données. Dans un premier temps, ils parlent de l'analyse descriptive qui consiste à faire des liens entre les propos des interviewés. Elle « a pour but de présenter les données brutes puis de rédiger les données recueillies en les classant, les organisant, les rassemblant par thèmes » (p. 140). Dans un deuxième temps, le chercheur aura recours à l'analyse interprétative. Ces mêmes auteurs mentionnent que « c'est la comparaison entre les informations recueillies lors de l'enquête et les concepts développés dans la question de recherche » (p. 139). Finalement, ce type d'analyse vise à comprendre et communiquer les constats tirés de l'analyse des données.

2.3.3 L'analyse thématique

Afin de pouvoir interpréter les données, le chercheur doit sélectionner un type spécifique d'analyse parmi les nombreux existants. Pour ce faire, j'ai choisi d'utiliser l'analyse thématique. Blanchet et Gotman (2015) indiquent que « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens » (p. 96). Ils ajoutent que ce type d'analyse est pertinent lorsque le chercheur veut expliquer une pratique.

Dans le cas de ce travail, l'analyse thématique me paraît adéquate, car cette recherche vise à comprendre et expliquer différentes pratiques enseignantes pour adapter l'enseignement en faveur de l'enfant avec un TSA. Ainsi, plusieurs thématiques seront établies et il sera alors possible de comparer les adaptations des différents enseignants en fonction de ces thèmes. De plus, pour m'aider à définir les thèmes, j'emploierai des couleurs pour mettre en corrélation les informations du cadre théorique et les questions formulées dans le guide d'entretien.

Toutefois, Coilot *et al.* (2014) mettent en garde quant à l'utilisation de cette technique. En effet, il est important que le chercheur interprète les données de manière conforme aux propos de l'interviewé afin de ne pas exagérer ou déformer ses propos et les généraliser comme étant une norme.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Suite aux entretiens, j'ai divisé les propos recueillis en différents thèmes. Pour chaque thématique, je vais, dans un premier temps, présenter les résultats obtenus, puis, analyser et interpréter les données en les mettant en lien avec le cadre théorique.

Il me paraît également important de connaître le profil de chaque enfant avec TSA afin de pouvoir mieux comprendre les adaptations mises en place par les enseignants. En effet, au cours des entretiens, j'ai remarqué que chaque enfant a différentes spécificités liées à l'autisme, ce qui peut provoquer des changements au niveau des moyens mis en place pour favoriser l'inclusion. Ainsi, je vais consacrer un premier chapitre à la présentation de chaque enfant en me focalisant sur les troubles typiques de l'autisme relevés en amont dans le cadre théorique.

3.1 Le profil des enfants avec TSA

Tableau 3: Présentation du profil des enfants avec TSA

Thèmes	Entretien 1 Jules / 4 ^e	Entretien 2 Marjorie / 1 ^{re}	Entretien 3 Sam / 2 ^e	Entretien 4 Luc / 3 ^e
Communication verbale et non verbale				
Niveau de langage	Niveau de langage peu élevé (enchaînement de mots, pas de phrases construites).	On comprend à peu près ce qu'elle dit.	Niveau de langage très bas (mots ou bouts de phrases). Vocabulaire restreint.	Niveau de langage adéquat pour un enfant de son âge.
Prendre la parole en classe	Ne prend pas beaucoup la parole. Répondre à des questions ouvertes est compliqué.	Prend la parole très rarement.	Prend la parole principalement pour répéter les propos de la personne qui parle.	Ne prend pas spontanément la parole.
Expressions particulières	Non	Non	Écholalies	Non

Langage non verbal	Ne l'utilise pas.	Ne l'utilise pas.	Utilise beaucoup le tactile pour solliciter.	Ne l'utilise pas, surtout au niveau émotionnel.
Compréhension des consignes	Comprend des phrases courtes et directives (ordres à l'impératif). Pas de questions ouvertes (trop abstrait).	Comprend la plupart du temps ce qu'on lui demande de faire.	Comprend avec l'aide d'un soutien visuel.	Bonne compréhension générale. Difficulté de compréhension au niveau émotionnel et des concepts abstraits.
Interactions sociales				
Socialisation	Ne cherche pas le contact de ses camarades.	Joue beaucoup toute seule. N'entre pas en relation avec les autres.	Interaction par le tactile et le regard. Contact maladroit.	Joue souvent tout seul. Ne cherche pas le contact de ses camarades.
Intérêts restreints				
Centres d'intérêt	Joue au même jeu pendant une certaine période et change. Tout ce qui est en rapport avec les avions.	Les chiffres et les lettres. Le coin livre et le coin bouge.	Toucher de la matière.	Les chiffres.
Comportements stéréotypés				
Comportement particulier	Aucun	Aucun	Toucher les fils, les câbles d'ordinateur.	Aucun

3.2 Les aides extérieures

3.2.1 Présentation des résultats

Lors des entretiens, j'ai relevé que les quatre enseignants interviewés bénéficient d'une aide extérieure pour favoriser l'inclusion de l'enfant avec TSA. Néanmoins, la fréquence à laquelle cette aide est présente varie d'une classe à l'autre. En effet, pour deux des enseignants (Ens2 ; Ens3), une éducatrice de la petite enfance est présente la totalité des périodes auxquelles assiste l'élève avec TSA. L'Ens1, quant à lui, bénéficie de l'aide d'une enseignante de soutien pédagogique spécialisé (SPS) 8 périodes sur les 22 faites par l'élève. Finalement, une enseignante de SPS est présente 4 périodes sur 26 dans la classe de l'Ens4.

Les deux enseignantes ayant une aide permanente en classe estiment qu'elles ne pourraient pas travailler sans cette personne.

Ens3 : « Oui, à chaque fois qu'il y a Sam, à 100 pourcents il y a quelqu'un. Je pourrais pas faire sans ».

Pour sa part, l'Ens1 mentionne que cette aide n'est pas assez présente pour soutenir l'enfant avec autisme et qu'il doit donc souvent lui proposer d'autres activités qu'il peut faire seul.

Ens1 : « avec 8 périodes sur 22, j'ai 20 élèves, c'est pas une classe gigantesque, mais c'est déjà une bonne classe pour des cycles 1 et moi il y a des moments où j'ai juste pas le temps (...). C'est pour ça que maintenant on opte pour le fait de faire d'autres activités où il peut être autonome, où il peut faire quelque chose plutôt que quand moi je fais du travail oral, quand il y a des notions qu'il arrive pas à faire, comme le singulier pluriel, il comprend pas, moi je suis bien obligé de le faire quand même avec ma classe. ».

Au contraire, l'Ens4 n'a formulé aucune remarque quant à un manque d'aide dans sa classe.

Finalement, les quatre enseignants ont tous relevé les apports positifs de cette personne pour l'élève avec autisme, mais également pour les autres élèves et pour eux-mêmes.

Ens3 : « (...) il y a quand même des moments où Sam il joue, il est un petit coup autonome, même si on doit toujours un peu le surveiller. Des fois, c'est aussi moi qui ai un œil dessus et puis du coup si les élèves...ça m'arrive de dire *passer vers l'éducatrice, elle va te corriger* et puis, elle est toujours d'accord de donner un petit coup de main. Finalement, c'est pratique quand même ».

Ens4 : « (...) il y a des enfants qui lisent moins bien que certains autres, qui ont des difficultés encore, donc elle fait des cartes ».

3.2.2 Interprétation des résultats

Après l'analyse de ces propos, je retiens que les aides extérieures sont indispensables pour permettre de soutenir l'élève avec autisme. En effet, ces enfants ont quasiment besoin d'un

soutien permanent dans leurs apprentissages, ce que les enseignants généralistes ne peuvent pas apporter seuls. Par les propos recueillis, je ressens le soulagement éprouvé par certains des enseignants d'avoir quelqu'un pour s'occuper spécifiquement de l'élève avec autisme et de pouvoir ainsi se concentrer sur les autres élèves de la classe. Comme le mentionne l'Ens1, certaines notions doivent être obligatoirement abordées par les élèves, mais ne peuvent pas toujours l'être par l'enfant avec autisme, même si celles-ci sont adaptées. Dans ce type de situations, les aides extérieures sont donc d'autant plus importantes pour l'élève avec autisme.

Par ailleurs, dans mon cadre théorique, j'ai soulevé l'apport bénéfique de cette aide pour tous les acteurs de la classe. Cet aspect est largement ressorti dans les quatre entretiens. Finalement, les données recueillies permettent de confirmer les apports bénéfiques de ces aides pour tous les acteurs et montrent qu'il serait inenvisageable d'inclure un élève avec TSA en classe ordinaire sans ce soutien.

3.3 Détermination des besoins spécifiques de l'enfant avec TSA

3.3.1 Présentation des résultats

La deuxième thématique abordée avec les enseignants est la démarche utilisée pour déterminer les besoins spécifiques de l'enfant avec TSA. Trois enseignants (Ens1 ; Ens3 ; Ens4) précisent qu'ils observent et découvrent l'élève sur le terrain, ce qui leur permet d'en apprendre davantage sur ses compétences et ses besoins. Toutefois, ce n'est pas la seule façon pour eux de connaître les spécificités de l'élève. En effet, tous les enseignants avaient connaissance du profil de l'enfant avec autisme avant que son inclusion débute. Trois des enseignants (Ens2 ; Ens3 ; Ens4) précisent que cette connaissance s'est faite au moyen de réseaux avec les différents acteurs en relation avec l'élève (enseignants, parents, orthophonistes, éducateurs, etc.).

Ens3 : « j'ai pu poser plein de questions avant qu'il arrive. Après bien sûr, on le découvre...mais quand même j'avais beaucoup d'informations ».

Ens4 : « on a des réseaux, pour des enfants comme lui, on a des réseaux où on voit la psychologue, on voit l'orthophoniste, la personne du SPS et les parents et nous les enseignants et du coup, là on regarde s'il y a des choses qu'on doit un peu plus travailler ».

3.3.2 Interprétation des résultats

Comme le mentionne Mineau *et al.* (2013), il est impératif pour l'enseignant d'observer l'élève afin de prendre connaissance de ses caractéristiques spécifiques. Ainsi, lors des différents entretiens, j'ai relevé que les enseignants observaient régulièrement l'élève avec autisme, ce

qui leur permet non seulement de déterminer ses besoins spécifiques, mais également d'évaluer ses compétences et de définir les objectifs en fonction. Je remarque également que l'enseignant n'est pas la seule personne à observer l'élève. En effet, quand elle est présente en classe, l'aide extérieure travaille principalement avec l'élève et peut ainsi l'observer en permanence.

Ens4 : « quand il y avait des règles, des choses où l'enseignante de SPS observait, ben justement si on faisait un *Jacques a dit*, elle observait quand même des choses après qu'elle prenait pour travailler après avec lui ».

Ainsi, lors de l'inclusion d'un élève à besoins spécifiques, je remarque qu'il est important que l'enseignant et les autres acteurs présents dans la classe observent l'élève. Il est également important que ces observations soient répertoriées dans un cahier afin d'en garder une trace et de pouvoir, par la suite, définir les objectifs qui seront travaillés avec l'élève.

3.4 La gestion du comportement

3.4.1 Présentation des résultats

De manière générale, les quatre enseignants estiment que les élèves avec autisme n'émettent pas particulièrement plus d'écarts de comportement que les autres élèves présents dans la classe. Toutefois, l'Ens3 relève que certains comportements émis par l'élève avec TSA sont qualifiés d'inadéquats à cause du contexte rigide de la classe ordinaire.

Ens3 : « Ouais, à chaque fois qu'il était là, il y avait sur une matinée quand même plusieurs fois où il avait des comportements pas adaptés, mais pas adaptés dans un contexte de classe qui est très figé, en fait l'école normale c'est très rigide...on a des règles, être assis, écouter ».

Bien que les enseignants n'aient pas observé davantage de comportements inadaptés, trois d'entre eux (Ens1 ; Ens2 ; Ens3) mentionnent, tout de même, que l'élève avec autisme peut parfois faire des crises dues, selon eux, à différents facteurs : l'évacuation du stress, la frustration, les imprévus et le refus de répondre à une exigence. Ils confient également que ces crises peuvent être difficiles à gérer.

Ens3 : « les crises qu'il faisait, ça c'était compliqué parce qu'après il y a le reste de la classe qui...là, ils le regardaient et de façon..., (...) il se lançait presque un peu par terre. Enfin, il avait des comportements qui étaient vraiment pas agréables pour le reste du groupe et puis pour lui ».

Ens2 : « (...) sitôt qu'il y a plus de deux ou trois personnes qu'elle ne connaît pas dans la classe, on a eu cet exemple-là la semaine passée, elle a piqué une crise. (...) une crise c'est je hurle, je me mets sur la table, je suis une chiffé molle, j'arrive pas à essayer de trouver...et puis je fais qu'à ma tête ».

Pour réguler le comportement, trois des enseignants (Ens1 ; Ens2 ; Ens3) n'utilisent pas d'outils particuliers pour l'élève avec TSA, mais celui employé pour toute la classe. Néanmoins, chacun d'eux a sa méthode spécifique. Par exemple, l'Ens2 utilise « la chaise à réfléchir » comme moyen de régulation. Cela consiste à envoyer l'élève s'asseoir sur cette chaise pour réfléchir à son comportement et finalement discuter avec lui sur ce qui n'a pas été respecté. Au contraire, l'Ens3 utilise un outil spécifique pour l'élève avec TSA. En effet, lorsque celui-ci ne respecte pas une règle de vie de la classe, l'enseignante rappelle que ce comportement est inapproprié dans le contexte de la classe ordinaire en lui montrant un pictogramme.

Ens3 : « Alors si c'est parce qu'il répète pendant les histoires (...), c'était difficile pour les autres d'écouter, on lui disait de faire doucement, on lui sortait son pictogramme de silence, alors il répétait d'ailleurs *silence* ».

Ainsi, j'ai observé qu'une des principales inquiétudes de deux enseignantes (Ens2 ; Ens3) était que les autres élèves de la classe suivent certains comportements de l'élève avec TSA ou inversement. Pour remédier à cela, elles ont confié avoir directement discuté avec les autres élèves de la classe pour rappeler le cadre.

Ens3 : « Alors, au début, j'avais un peu souci parce que souvent les classes avec un enfant comme ça, ils peuvent suivre, ils suivent tous. (...) je leur ai tout de suite dit *attendez, là Sam il fait comme ça, mais parce que Sam, voilà pour certaines choses il a besoin de temps pour comprendre, mais vous ferez pas ça*.

Ens2 : « Elle recopie beaucoup sur les autres, donc si un enfant, il saute ou il bouge sans cesse sur le banc, elle va faire la même chose. (...) C'est vraiment quelque chose que j'ai dit à la classe en leur expliquant *voilà, elle fait la même chose que vous, elle vous recopie, vous êtes son modèle, donc du coup, elle a envie de faire comme vous. Tenez-vous correctement, comme ça, elle arrivera à se tenir correctement* ».

3.4.2 Interprétation des résultats

Comme mentionné dans le cadre théorique, les élèves avec autisme peuvent émettre régulièrement des comportements inappropriés par rapport aux règles de vie d'une classe ordinaire. Faire face à ces écarts de comportement au moyen d'une méthode ou d'outils est une forme d'adaptation que l'enseignant devra mettre en place pour gérer ces situations. Après avoir questionné les enseignants, j'ai appris que les élèves n'émettaient pas forcément beaucoup de comportements inappropriés, mais que certains d'entre eux pouvaient avoir occasionnellement des crises qui, comme j'ai pu le constater, étaient source de soucis pour l'enseignant. Cela amène à se demander comment font les enseignants pour gérer ces crises. Pour répondre à ce questionnement, j'ai découvert deux méthodes employées par les enseignants. Comme décrit précédemment, une des enseignantes utilise la technique de la chaise à réfléchir. En comparant

mes recherches théoriques aux résultats obtenus, je constate que cette méthode ressemble à la méthode ACC préconisée par Dufour *et al.* (2017). En effet, dans les deux cas, l'enseignant calme l'élève pour, par la suite, revenir sur ce qui s'est passé. La deuxième méthode utilisée est celle de montrer les interdits par des pictogrammes.

Je constate que ces deux techniques peuvent être efficaces. Tout d'abord, la méthode de la chaise réflexive permet de revenir sur le comportement inapproprié et recherche donc, à long terme, la disparition des crises ou autres écarts étant qualifiés d'inadaptés dans le contexte de la classe ordinaire. Néanmoins, cette méthode pose certaines questions d'éthique. En effet, l'élève ayant émis le comportement inadapté dans le contexte de la classe ordinaire sera envoyé toujours au même endroit, ce qui pourrait engendrer un jugement de la part des autres élèves de la classe, voire même une forme de stigmatisation. Ainsi, lors de l'utilisation de cet outil, il faudrait faire attention à ne pas accentuer cette exclusion du groupe classe. Il serait alors possible de demander aux élèves de réfléchir à leur comportement, sans pour autant utiliser une place spécifique qui induit le jugement.

D'un autre côté, la technique des interdits sous forme de pictogrammes est claire et directe, si toutefois l'élève avec TSA comprend et utilise habituellement les pictogrammes. Elle permet donc de réguler directement le comportement, mais ne revient pas sur ce qui ne doit pas être fait. Il serait peut-être alors intéressant de discuter, à la fin de la journée, sur ce qui s'est passé dans le but de faire comprendre à l'élève que cela n'est pas adéquat dans la classe.

Lors de l'élaboration du cadre théorique, je n'ai pas pris en compte l'aspect des écarts du comportement du côté des autres élèves de la classe, mais me suis focalisée sur l'élève avec autisme. Néanmoins, j'ai constaté que deux enseignants s'inquiétaient de l'impact que les comportements inappropriés peuvent avoir sur l'élève avec TSA ou les autres élèves de la classe. Ainsi, je me suis aperçue qu'il est important de prendre le temps d'expliquer au reste de la classe la raison pour laquelle l'élève avec TSA émet ces comportements. En effet, garder un cadre solide permettra à l'enseignant d'inclure au mieux l'élève avec autisme et de ne pas se laisser déborder par les événements.

Finalement, je constate qu'il existe différentes méthodes pour gérer un trouble du comportement chez l'enfant avec autisme. Lors d'une inclusion, l'enseignant devra alors mettre en place la méthode qui convient le mieux à l'élève et qui lui permet de comprendre que ces comportements sont inappropriés dans le contexte de la classe ordinaire.

3.5 La différenciation pédagogique

3.5.1 Présentation des résultats

Lors des entretiens, la question de la différenciation pédagogique a été discutée. Deux des enseignants (Ens1 ; Ens3) affirment faire beaucoup de différenciation pédagogique dans les apprentissages. L'Ens3 ajoute qu'il y a une grande irrégularité dans les domaines de compétences de l'élève. Par exemple, celui-ci suit le même programme en ACM que les élèves de la classe, tandis que la plupart des autres domaines doivent être adaptés.

Ens3 : « C'est simplement que c'est irrégulier, dans un domaine, par exemple il sait des choses assez surprenantes et puis d'autres choses pas du tout encore ».

L'Ens2, quant à elle, confie qu'elle n'adapte pas spécialement les apprentissages, mais que l'élève avec autisme bénéficie constamment de l'aide de l'éducatrice pour réaliser les différentes tâches. Finalement, l'Ens4 adapte seulement les apprentissages dans le domaine du français, car l'élève avec TSA est déjà lecteur, au contraire du reste de la classe. Hormis la lecture, il arrive à effectuer les mêmes tâches que les autres.

Finalement, les enseignants ont exposé la façon dont ils fixaient les objectifs à atteindre pour l'élève avec TSA. Deux des enseignants (Ens1 ; Ens3) fixent, avec l'aide du soutien extérieur, des objectifs spécifiques pour l'élève avec autisme en fonction de ses compétences. Ceux-ci sont constamment rediscutés en fonction de ce que l'élève a atteint.

Ens1 : « Finalement, en français, les objectifs il y en a très très peu. On a dit on en prend très peu et quand on est sûr que ceux-là ils vont, on peut en rajouter un à la fois en essayant d'aller plus loin ».

Ens3 : « Oui il a ses propres objectifs. (...) Donc maintenant, on essaie de regarder ce qu'on pourrait...où on pourrait le faire avancer pour que gentiment, il progresse. Mais on choisit par exemple, un matin, elle va travailler ça avec lui. On essaie de varier aussi ».

L'Ens4, quant à elle, a élaboré avec l'enseignante de SPS un Projet Pédagogique Individualisé (PPI) dans lequel sont notés tous les objectifs que les enseignants veulent travailler avec lui ainsi que des commentaires sur l'évolution de sa progression.

Ens4 : « Donc là, on l'a rempli en début d'année, par exemple là (...) *Exprimer ses émotions : chaque fois que des occasions se présentent, les enseignants reprennent des situations pour parler des émotions et pour les identifier. On voit que Luc est capable d'identifier des émotions de base dans des exercices. Difficile d'identifier ses propres émotions, mais un peu plus chez lui* (commentaire du PPI lu par l'enseignante) ».

3.5.2 Interprétation des résultats

Dans mon cadre théorique, j'ai mentionné qu'il était impératif pour l'enseignant de différencier les apprentissages afin qu'ils soient accessibles pour l'élève avec TSA (Feyfant, 2016). Globalement, je constate que les enseignants ont recours à la différenciation pédagogique pour permettre à l'élève avec TSA d'atteindre des objectifs et de progresser. Un autre point important relevé est que les enseignants interviewés connaissent les difficultés et les forces de l'élève, et ce dans les différentes disciplines. Cet élément est mis en évidence par Duquette (2014), qui qualifie cette connaissance de l'élève indispensable pour permettre la différenciation pédagogique. Toutefois, un des enseignants affirme ne pas faire de différenciation pour l'élève avec TSA, mais qu'il bénéficie de l'aide permanente de l'éducatrice pour réussir les apprentissages. Dans ce cas, il est intéressant de se demander si cette aide n'est pas déjà une forme de différenciation. En effet, en aidant l'élève avec TSA, l'éducatrice lui donne probablement des stratégies ou des outils que les autres élèves de la classe n'utilisent pas forcément pour réussir l'apprentissage.

J'ai également noté que trois enseignants formulent des objectifs différenciés pour l'élève avec TSA. Pour ce faire, ils utilisent différentes démarches. L'Ens4 crée un PPI avec l'aide de l'enseignante de SPS. Cet outil a l'avantage de réunir l'ensemble des objectifs formulés ainsi que les commentaires illustrant la progression de l'élève. De plus, ce PPI suit l'élève tout au long de sa scolarité et permet donc d'observer la progression d'année en année. Les autres enseignants n'ont pas mentionné avoir élaboré un PPI. Néanmoins, je remarque qu'ils posent des objectifs avec l'aide du soutien extérieur. Ces objectifs doivent constamment être redéfinis en fonction des observations.

Finalement, je retiens que l'inclusion d'un élève avec TSA implique obligatoirement de faire de la différenciation pédagogique dans la plupart des domaines disciplinaires. Pour mener à bien cette adaptation des apprentissages, il est également important de connaître les capacités de l'élève et de fixer des objectifs à sa portée qu'il faudra toujours avoir en tête lors de l'élaboration d'une tâche.

3.6 Adaptation de l'environnement

3.6.1 Présentation des résultats

Au niveau des adaptations de l'environnement de la classe, trois des enseignants (Ens1 ; Ens2 ; Ens4) confient qu'ils n'ont procédé à aucun changement dans l'environnement de leur classe depuis que l'élève avec TSA est présent.

Ens1 : « Aucune différence, honnêtement, aucune différence. Il est juste assis dans un bord parce que la maîtresse de SPS doit pouvoir se mettre vers lui...mais non, je fais aucune adaptation ».

Au contraire, l'Ens3 a prévu une place spécifique pour l'élève avec TSA. En effet, dans les degrés 1^{re}-2^e, les élèves n'ont pas de places attitrées, mais travaillent dans différents coins en fonction de la tâche qu'ils ont à effectuer. L'Ens3 confie donc avoir fait cette adaptation afin que l'élève ait un point de repère et sache que cette table est l'endroit où il doit travailler. De plus, elle mentionne également qu'elle range le matériel de l'élève avec TSA toujours au même endroit afin que celui-ci puisse facilement le trouver.

Ens3 : « Non, la seule chose que j'ai fait, c'était aménager au début un endroit où lui il s'asseyait, où je lui ai réservé un coin pour lui. Lui, il avait sa place et en fait, au début, je pense que c'était très important parce qu'il avait aussi tous ces changements d'école et tout ça, il avait besoin de ces repères et puis, il savait qu'à cet endroit-là, il travaillait, que s'il était pas à cet endroit-là, il pouvait jouer, mais qu'à cet endroit-là, c'était la place du travail ».

3.6.2 Interprétation des résultats

Je constate que les adaptations de l'environnement ne sont pas les plus exploitées par les enseignants. Ce constat amène à se demander si ce résultat correspond seulement au fait que ces élèves n'en ont pas besoin ou alors que les enseignants n'ont pas connaissance de ce type d'adaptation.

Toutefois, je note qu'un des enseignants a proposé un coin réservé à l'enfant avec TSA dans le but de lui apporter un point de repère et de lui indiquer qu'à cet endroit-là, il doit travailler. Ce choix coïncide avec les propos relevés par Bintz (2013) et De Clercq (2013) sur le fait de diviser la classe en espaces de travail afin de donner du sens à la tâche demandée. L'idée d'adaptation de ces auteures fait penser à l'environnement d'une classe de 1^{re}-2^e. Néanmoins, dans le cas de l'enseignante interviewée, elle a voulu rassurer l'élève en lui permettant d'être toujours à la même place pour un travail. Finalement, en mettant en commun ces deux visions, il serait alors possible d'aménager des coins différenciés en fonction de la tâche, mais en proposant à chaque fois une place spécifique à l'élève avec autisme afin qu'il garde ses points de repère. Cependant,

une telle adaptation n'est peut-être pas possible dans le contexte de la classe ordinaire, faute de place ou de moyens.

Un des autres points importants soulevés dans le cadre théorique est la présence de nombreux stimuli qui pourraient perturber et aggraver l'enfant avec TSA (De Clercq, 2013). Néanmoins, cet aspect n'a pas été abordé par les enseignants et aucun d'eux n'a ressenti le besoin d'enlever des objets de la vue de l'élève avec autisme. À nouveau, ce constat amène à se demander si certains enfants avec TSA seraient moins ou peu sensibles aux stimuli de l'environnement et n'auraient donc pas besoin d'une telle adaptation.

3.7 Les supports visuels

3.7.1 Présentation des résultats

Dans le cadre théorique, j'ai mis en évidence le fait que les supports visuels pouvaient être un outil aidant à la compréhension et la communication. Premièrement, deux des enseignants (Ens1 ; Ens3) relèvent devoir s'adresser à l'élève avec autisme en formant des phrases courtes et directives afin qu'il puisse mieux comprendre ce qu'on lui demande.

Ens3 : « Alors évidemment, vu qu'il a une compréhension qui est différente, je vais lui parler...je vais pas faire des immenses phrases. Je vais être assez simple dans mes phrases et faire des phrases courtes en allant droit au but, mais en formant quand même une phrase complète parce que même si lui il les fait pas, voilà il faut qu'il les apprenne (...) ».

Ensuite, deux enseignants (Ens2 ; Ens3) affirment utiliser des pictogrammes pour aider l'élève avec autisme dans la compréhension orale et dans la communication. L'Ens3 précise que ces pictogrammes sont utilisés pour différentes raisons : émettre une demande (pictogramme *Je veux*), les interdits (je n'arrache pas le jouet des mains du copain), certaines règles de vie (silence, attendre) ou encore les besoins (aller aux toilettes). L'Ens2, quant à elle, les utilise principalement pour rappeler le déroulement de la journée et les différentes tâches que l'élève doit effectuer.

Ens2 : « Le matin quand elle arrive, elle sait qu'elle doit aller vers ses pictogrammes, qu'il y a l'image des ateliers autonomes et puis qu'après, il y a le regroupement. Elle a ce support visuel qui lui permet de savoir comment se déroule la journée ».

Contrairement à ces deux enseignants, l'Ens1 et l'Ens4 mentionnent ne pas avoir besoin d'outils spécifiques pour aider l'élève avec TSA dans la compréhension et dans la communication.

3.7.2 Interprétation des résultats

Dans le cadre théorique, j'ai mis en évidence l'importance d'utiliser la pensée visuelle dans son enseignement (De Clercq, 2013). Lors des entretiens, j'ai relevé que seule la moitié des enseignants interviewés employait ce style d'apprentissage. De plus, il existe de nombreux outils visuels, néanmoins, les enseignants ont seulement évoqué les pictogrammes. Par le biais de mes lectures, j'ai remarqué que l'outil visuel choisi avait une grande importance, car l'élève avec autisme peut avoir des difficultés à en interpréter le sens (Peeters, 2008). Ainsi, les pictogrammes semblent convenir parfaitement aux deux élèves avec TSA. Cependant, un des enseignants (Ens1) confie avoir essayé d'utiliser des pictogrammes, mais que ceux-ci n'apportaient rien à l'élève. Cela amène à se questionner si ce sont les pictogrammes en particulier qui ne lui correspondent pas ou alors le style visuel en général.

De plus, les outils visuels ne sont pas seulement un soutien dans la compréhension orale, mais également une aide à la communication verbale et non verbale. Une des enseignantes (Ens3) propose les pictogrammes dans différents contextes, ce que relevaient également Beaupré et Bouchard (2014) et Duquette (2014). Ainsi, ils servent tant du côté de la compréhension que de la communication, car l'élève peut montrer un pictogramme pour faire une demande ou exprimer un besoin.

Par ailleurs, les enseignants adaptent leur langage lorsqu'ils s'adressent à l'enfant avec TSA pour favoriser sa compréhension. En effet, ils émettent des phrases courtes et directes, sans utiliser des concepts abstraits qui sont difficiles à comprendre et interpréter (De Clercq, 2013). Je découvre ici une autre adaptation que je n'avais pas présentée spécifiquement dans mon cadre théorique.

Ainsi, lors de l'inclusion d'un élève avec TSA, je remarque qu'il est important de tester un outil visuel, voire même plusieurs types pour trouver lequel lui parle le plus. En effet, cela permet de se rendre compte si cet outil est bénéfique à la compréhension et à la communication de l'élève avec TSA et s'il faut donc le développer dans son enseignement. De plus, je note qu'il faut particulièrement faire attention au langage employé pour s'adresser à cet élève et l'adapter en fonction de son niveau de langage et de compréhension.

3.8 Les rituels

3.8.1 Présentation des résultats

Les quatre enseignants interviewés ont confirmé avoir plusieurs rituels quotidiens, et ce principalement pour l'accueil et la fin de la journée d'école. L'Ens1 a observé que l'élève avec TSA est très autonome pendant ces moments ritualisés.

Ens1 : « Mais tout ça, c'est des choses qu'il sait faire. Il y a pas besoin d'être derrière, il le fait tout seul ».

L'Ens4 insiste sur le fait que ces rituels sont importants et rassurants pour l'élève avec autisme.

Ens4 : « Il aime bien tout ce qui est ritualisé, tous les repères, toutes les choses qui se répètent (...) ».

L'Ens3, quant à elle, propose un rituel spécifique le jour où l'élève avec TSA est présent dans la classe. En effet, les autres jours, le début de la matinée peut varier en fonction des élèves et de leurs envies. Ainsi, pour garder une structure, l'enseignante commence par un regroupement avec une discussion, suivi d'un chant et d'une histoire. L'enseignante a d'ailleurs remarqué que si ce rituel n'est pas tout à fait respecté, l'élève se manifeste et veut faire l'activité qui était prévue.

Ens3 : « À chaque fois qu'il y a Sam, c'est toujours comme ça. Alors d'ailleurs quand les enfants disent *on peut*, je dis *non aujourd'hui on fait comme d'habitude*, ils savent très bien, avec Sam c'est comme ça ».

3.8.2 Interprétation des résultats

Tous les enseignants ont instauré des rituels dans leur classe et relèvent, tout comme Mottron (2006), que ces moments rassurent l'élève et lui permettent d'être autonome. Je constate alors l'importance de ces moments pour l'élève avec autisme. En effet, étant dans un contexte de classe ordinaire où la majorité des activités doivent être adaptées, il est probablement rassurant et motivant pour l'élève de savoir exactement ce qu'il doit faire et de le réussir par lui-même.

Toutefois, ces moments ritualisés ne demandent pas une grande adaptation de la part des enseignants. En effet, ils les faisaient déjà avant que l'élève arrive dans leur classe. Seule une des enseignantes a rapporté adapter les rituels d'accueil en fonction de l'élève avec TSA. Étant dans une classe de 1^{re}-2^e, les activités faites pendant le regroupement peuvent varier d'un jour à l'autre. Ainsi, lorsque l'élève avec autisme est présent, l'enseignante veille à faire les mêmes activités dans le même ordre.

Finally, I observe that rituals have an important place in the day of students with ASD. I also notice that students with autism can easily adapt to the usual rituals that teachers propose, as long as they remain stable.

3.9 Déroulement d'une journée d'école et imprévus

3.9.1 Présentation des résultats

Two of the teachers (Ens2 ; Ens3) use pictograms representing the different tasks to be performed. These pictograms are attached to a support and placed in chronological order of appearance. On the contrary, the other two teachers (Ens1 ; Ens4) do not use tools to present the program of a school day.

The question of unforeseen events was also addressed. Two of the teachers (Ens2 ; Ens4) emphasized that these unforeseen events could be difficult to manage for the student with ASD. In fact, Ens2 observed that certain changes could provoke crises in the student with autism. On the other hand, Ens4 mentions that these unforeseen events preoccupy the student and that he manifests this by repeating that he has had this change for several days or even several weeks.

Ens4 : « si tout à coup l'enseignante de SPS peut pas venir un jour parce qu'elle doit tout d'un coup aller à quelque part ou remplacer un jour, si ces rituels très très spécifiques sont changés, il a de la peine avec ça. Il peut le répéter plusieurs semaines de suite ».

To prevent changes in the usual routine, teachers use different methods. Ens1 reports that unforeseen events do not affect the student with ASD in his class. Nevertheless, having had several students with ASD, the teacher adds that unforeseen events were difficult to manage for one of them. To remedy this, he explained the change in advance and at several reprises and also warned the mother so that she could remind him at home.

Ens1 : « Avec Sophie que j'ai eue trois ans, on devait tout annoncer à l'avance. Il fallait dire trois jours avant si on allait à la piscine. Il fallait dire trois jours avant si on allait faire une sortie, c'était très compliqué parce que tout était sujet d'angoisse ».

Ens2 also informs parents in case of unforeseen events so that they can discuss them at home with the student. In case of unusual events, Ens3 explains several times the change to the student with ASD. She adds that it might be useful to illustrate the change

par un pictogramme, mais qu'au final l'élève ne le connaîtrait pas. Finalement, l'Ens4 indique un changement en plaçant une image sur le calendrier de la classe.

Ens4 : « La patinoire, on l'annonce à l'avance, mais pas à lui spécialement. Par exemple, je le mets sur le calendrier. Par exemple, on a le déjeuner en classe la semaine prochaine, j'ai mis le petit panneau. Quand il avait la piscine, d'une semaine à l'autre je mettais le petit panneau piscine, donc il savait par ce biais-là ».

Pour structurer et indiquer la durée d'une tâche, deux enseignantes (Ens2 ; Ens3) utilisent le time timer. Elles confient que cet outil est important pour permettre à l'élève avec TSA de savoir le temps qu'il lui reste pour effectuer un travail ou une activité.

Ens2 : « Tout ce qui est atelier, elle les fait, mais avec le time timer. Elle sait quand elle a fini de jouer...souvent elle veut pas venir à l'atelier tout de suite, elle dit *encore jouer*, alors on met le time timer, quand il sonne c'est vraiment une chose qui lui permet de venir à ce moment-là ».

Ens3 : « (...) le time timer, on utilise beaucoup parce qu'en fait le time timer lui permet de savoir et de visualiser combien de temps il lui reste. Pour lui ça c'est important, *non, tu restes encore cinq minutes, on fait encore cinq minutes de travail* ».

3.9.2 Interprétation des résultats

Pour rassurer l'élève et savoir ce qu'il a à faire lors d'une journée, j'ai constaté que deux enseignantes utilisaient des pictogrammes représentant les tâches ou les événements à venir. Peeters (2008) met en évidence l'importance de la présentation de la structure de la journée et propose également l'emploi d'outils visuels. Néanmoins, cet auteur conseille une progression dans l'utilisation des outils visuels, en commençant par le plus concret et en terminant par le plus abstrait, ce que les enseignantes n'ont pas eu besoin de faire. Dans le cas de l'aide à la compréhension par les outils visuels, il serait alors peut-être pertinent de tester quel outil correspond le mieux à l'élève en y allant de manière progressive.

En plus de présenter la structure de la journée, Peeters (2008) relève l'importance de la durée. J'ai remarqué que deux enseignantes utilisent le time timer pour montrer combien de temps l'élève doit effectuer une tâche. Ainsi, le time timer illustre visuellement le concept abstrait du temps et peut donc être très bénéfique pour l'élève. De plus, cet outil peut motiver l'élève dans un travail ou lui montrer qu'il devra bientôt aller travailler et éviter ainsi des écarts de comportement.

Comme présenté dans le chapitre précédent, les rituels sont importants pour l'élève avec autisme. Toutefois, il est important de garder en tête qu'un rituel bousculé n'est, en général, pas

un problème pour un élève ordinaire, mais peut l'être pour un élève avec TSA. J'ai noté que les enseignants ont différentes méthodes pour éviter que l'élève avec autisme soit stressé face aux changements. De Clercq (2013) observe que les outils visuels sont plus efficaces que les indications orales, car ils sont permanents. Au niveau des enseignants, j'ai constaté que certains utilisaient des outils visuels tandis que d'autres des indications orales. Quelle que soit la méthode, un des éléments mis en évidence a été le fait de répéter à plusieurs reprises le changement, même si celui-ci est illustré par un pictogramme ou une image. Cependant, une des enseignantes employant habituellement les pictogrammes soulève une question intéressante quant au fait que l'élève avec TSA ne connaîtrait pas le pictogramme, étant donné que celui-ci est nouveau et qu'il ne signifierait donc rien à l'élève. Dans ce cas, l'apport d'une aide visuelle est-il réellement efficace ? Pour répondre à ce questionnement, il est possible que l'enseignant introduise, plusieurs jours avant le changement, le nouveau pictogramme. Ainsi, celui-ci prendrait peut-être du sens pour l'élève. Il serait alors intéressant de tester cette hypothèse sur le terrain, en gardant en tête que chaque enfant avec autisme est différent.

3.10 Différenciation pédagogique : champs d'action utilisés par les enseignants

Après avoir présenté et mis en lien les différentes adaptations faites par les enseignants du cycle 1 avec mon cadre théorique, il est intéressant de mettre en évidence les champs d'action de différenciation pédagogique privilégiés par les enseignants pour inclure un enfant avec TSA et de les comparer avec ceux préconisés par les spécialistes du TSA.

De manière générale, j'ai observé que les enseignants interviewés différenciaient leur enseignement pour l'enfant avec TSA principalement au niveau du contenu. En effet, un des éléments principaux fait par les enseignants est l'observation de l'élève avec TSA dans le but de définir des objectifs adaptés à ses compétences. Ainsi, le contenu de l'apprentissage est adapté en fonction du profil de l'élève avec autisme. J'ai également relevé d'autres adaptations au niveau du contenu. La plupart des enseignants varient la complexité de la tâche à nouveau en se basant des compétences de l'élève avec TSA.

Par ailleurs, je constate que les enseignants différencient également les apprentissages au niveau du processus. En effet, tous les enseignants interviewés ont mentionné bénéficier d'une aide extérieure qui guide plus ou moins l'élève avec TSA dans les différentes tâches à effectuer. Je remarque également que deux enseignants utilisent des outils visuels aidant à la compréhension et l'expression orale. Pour finir, je relève une dernière adaptation au niveau du processus. Deux enseignants adaptent leur langage lorsqu'ils s'adressent à l'enfant.

Finally, I observe that teachers use several adaptations at the level of the structure. In effect, all propose rituals instilling a serene climate. In addition, two teachers present the program of the day or use a time management tool.

Thus, by analyzing the different adaptations of teachers, I note that the action fields recommended to favor the inclusion of a student with TSA are the adaptations at the level of the content, the process and the structure. If I compare this finding with the action fields recommended in the literature, I notice that the adaptations at the level of the structure and the process are on both sides. However, the teachers interviewed also propose a number of adaptations at the level of the content, which I did not find in my theoretical framework. Finally, on the one hand and on the other, I did not observe any adaptation at the level of production. This is probably explained by the fact that this work does not focus on evaluation and therefore on the way in which the student shows what he has learned, but on the adaptations to develop a learning.

3.11 Synthèse des résultats

After having presented and interpreted the results obtained, it is important to define clearly whether the adaptations recommended by specialists are used by generalist teachers and whether they use others not presented in the theoretical framework. The table below gives an overview of the adaptations recommended by specialists and those used by teachers, which facilitates the comparison of data.

Tableau 4: Synthèse des adaptations préconisées par les spécialistes et les enseignants

Thème	Spécialistes	Ens1	Ens2	Ens3	Ens4
Aides extérieures	Bénéfique pour tous	Bénéfique pour tous Indispensable	Bénéfique pour tous Indispensable	Bénéfique pour tous Indispensable	Bénéfique pour tous
Déterminer les besoins spécifiques	Se renseigner sur les caractéristiques de l'enfant Observer l'enfant	Observation de l'enfant	Se renseigner sur les caractéristiques de l'enfant lors de réseaux	Observation de l'enfant Se renseigner sur les caractéristiques de l'enfant lors de réseaux	Observation de l'enfant Se renseigner sur les caractéristiques de l'enfant lors de réseaux

	Utiliser les intérêts particuliers Observer un élément à l'origine d'un mauvais comportement				
Comportement	Méthode ACC	Crise	Crise Chaise à réfléchir Discussion avec la classe	Crise Pictogrammes des interdits Discussion avec la classe	/
Différenciation pédagogique	Proposer des apprentissages adaptés Connaître les difficultés et les forces	Beaucoup de différenciation Objectifs spécifiques	Enfant aidé par le soutien extérieur	Beaucoup de différenciation Objectifs spécifiques	Différenciation au niveau des forces PPI
Aménagement de l'environnement	Éviter les stimuli superflus Diviser l'espace en fonction des tâches Structurer la classe avec des outils visuels	/	/	Place spécifique pour le travail	/
Supports visuels	Utiliser la pensée visuelle Outils visuels pour soutenir le langage oral et favoriser la compréhension Décortiquer une tâche étape par	Adaptation du langage oral	Pictogrammes pour soutenir le langage oral et favoriser la compréhension	Adaptation du langage oral Pictogrammes pour soutenir le langage oral et favoriser la compréhension	/

	<p>étape avec des outils visuels</p> <p>Méthodes PECS, MAKATON et le Soutien Gestuel</p>				
Structure d'une journée	<p>Utilisation d'outils visuels</p> <p>Schématiser les tâches à effectuer</p> <p>Illustrer le temps (time timer, sablier)</p>	/	<p>Utilisation d'outils visuels</p> <p>Illustration du temps avec le time timer</p>	<p>Utilisation d'outils visuels</p> <p>Illustration du temps avec le time timer</p>	/
Rituels et changements	<p>Rituels bénéfiques pour l'enfant</p> <p>Prévenir les changements avec des outils visuels</p>	<p>Rituels bénéfiques pour l'enfant</p> <p>Prévenir l'entourage des changements</p> <p>Prévenir à l'avance et plusieurs fois</p>	<p>Rituels bénéfiques pour l'enfant</p> <p>Prévenir l'entourage des changements</p>	<p>Rituels bénéfiques pour l'enfant</p> <p>Expliquer le changement plusieurs fois</p>	<p>Rituels bénéfiques pour l'enfant</p> <p>Illustrer le changement par une image sur le calendrier</p>
Méthode TEACCH	<p>Favoriser l'inclusion des enfants avec autisme</p> <p>Collaboration entre les différents acteurs</p>	/	/	/	/

Ainsi, en comparant les adaptations recommandées par les spécialistes et celles utilisées par les enseignants, je remarque que les quatre enseignants interviewés utilisent des adaptations préconisées par les spécialistes. Ces adaptations sont :

- Apporter un soutien à l'élève avec autisme par les aides extérieures.
- Introduire des rituels fixes.

Par ailleurs, certaines méthodes ou adaptations mentionnées par les spécialistes sont employées par un ou plusieurs enseignants interviewés :

- Observer l'élève pour déterminer ses caractéristiques spécifiques (Ens1 ; Ens3 ; Ens4).
- Se renseigner lors de réseaux des caractéristiques spécifiques de l'enfant (Ens2 ; Ens3 ; Ens4).
- Différencier les apprentissages en fonction des difficultés et des forces de l'enfant (Ens1 ; Ens3 ; Ens4).
- Proposer une place spécifique pour le travail (Ens3).
- Utiliser des outils visuels pour soutenir le langage oral et favoriser la compréhension (Ens2 ; Ens3).
- Utiliser des outils visuels illustrant et structurant la journée d'école (Ens2 ; Ens3).
- Illustrer le concept du temps avec un time timer (Ens2 ; Ens3).
- Prévenir les changements par des outils visuels (Ens4).

Finalement, certaines adaptations recommandées par les spécialistes ne sont pas employées par les enseignants généralistes :

- Utiliser les intérêts particuliers de l'enfants avec autisme.
- Observer pour mettre en évidence un élément récurrent d'un comportement inapproprié dans le contexte de la classe ordinaire.
- Utilisation de la méthode ACC pour gérer un comportement inapproprié par rapport aux règles mises en place dans la classe ordinaire.
- Éviter de charger l'environnement par des stimuli superflus.
- Diviser l'espace en fonction des tâches à effectuer.
- Structurer la classe avec des outils visuels.
- Les méthodes PECS, le MAKATON et le Soutien Gestuel pour soutenir le langage oral.
- La méthode TEACCH.

Au contraire, les enseignants généralistes ont mis en place des adaptations dont je n'avais pas parlé dans mon cadre théorique :

- La méthode de la chaise à réfléchir pour gérer un comportement inadéquat dans le contexte de la classe ordinaire (Ens2).
- La méthode des pictogrammes pour gérer un comportement inadéquat par rapport aux règles de vie de la classe ordinaire (Ens3).
- Discuter avec tous les élèves de la classe pour éviter que les comportements inappropriés soient émis par toute la classe (Ens2 ; Ens3).
- Élaborer un PPI qui suit la progression de l'élève et fixe des objectifs adaptés (Ens4).
- Adapter le langage oral pour s'adresser à l'enfant avec autisme (Ens1 ; Ens3).
- Prévenir l'entourage de l'enfant avec autisme pour annoncer un changement (Ens1 ; Ens2).
- Expliquer un changement qui va survenir à plusieurs reprises (Ens1 ; Ens3)

Conclusion

Pour conclure ce travail, je vais revenir à ma question de recherche afin de la confronter aux résultats obtenus. Par la suite, je discuterai des apports de cette recherche ainsi que des limites rencontrées. Finalement, je proposerai d'autres pistes de recherche sur la base de ce travail.

Mise en lien des résultats avec la question et les objectifs de recherche

Pour commencer, il me semble important de rappeler ma question de recherche : **Comment les enseignants généralistes du cycle 1 adaptent-ils leur pratique pour inclure un élève avec un trouble autistique en classe régulière ?**

Par le biais de ce travail, j'ai cherché à mettre en évidence les adaptations principales faites par les enseignants généralistes du cycle 1 pour favoriser l'inclusion des élèves avec un TSA. Suite aux entretiens, il est tout d'abord possible de confirmer que les enseignants interrogés adaptent leur pratique de quelque manière qu'il soit. En effet, j'ai pu relever différentes adaptations mises en place dans leur classe et ainsi répondre à ma question de recherche. La première adaptation est l'aide extérieure qui va étayer et soutenir l'élève avec autisme dans ses apprentissages. La deuxième est l'observation quotidienne de l'élève avec TSA pour pouvoir formuler des objectifs adaptés en fonction des particularités de l'élève. J'ai également relevé que les enseignants doivent faire preuve d'une gestion particulière au niveau du comportement pour gérer les éventuelles crises de l'enfant avec autisme. Il est également important de discuter avec l'ensemble de la classe afin que les élèves comprennent les écarts de comportement de l'enfant avec autisme. Deux méthodes ont été soulevées pour gérer ces comportements : *la chaise à réfléchir* qui permet de réfléchir et de revenir sur les comportements inappropriés dans le contexte de la classe ordinaire ainsi que *la technique des interdits* qui illustre par un pictogramme ce que l'élève n'est pas autorisé à faire. Un autre élément mis en évidence par les entretiens est que les enseignants ne proposent pas beaucoup d'adaptations de l'environnement, au contraire de ce que j'ai constaté dans mes recherches théoriques. Seul un des enseignants a instauré une place fixe à l'élève avec TSA pour lui indiquer l'endroit où il doit travailler. Finalement, une des principales adaptations apportées à l'élève avec TSA est l'aide visuelle au moyen de pictogrammes. Les enseignants utilisent principalement ces aides pour permettre à l'élève avec autisme d'émettre une demande ou un besoin, pour indiquer les interdits, pour rappeler certaines règles de vie ou encore pour expliquer le déroulement de la journée d'école. De plus, j'ai remarqué que les rituels ont une place importante dans le quotidien de l'enfant

avec autisme, c'est pourquoi les enseignants en ont instauré plusieurs et essaient de les garder les plus stables possible. Finalement, un dernier outil aidant l'élève avec TSA est le time timer qui permet d'illustrer le concept du temps et d'indiquer la durée d'une tâche.

Par ailleurs, cette recherche m'a permis de mettre en évidence différentes adaptations préconisées par les spécialistes du TSA, mais qui ne sont pas employées par les enseignants généralistes interviewés. Premièrement, les spécialistes recommandent d'intégrer dans l'enseignement les intérêts particuliers de l'enfant avec TSA dans le but de le motiver. Ils proposent également d'observer l'enfant avec autisme afin de relever un élément annonciateur d'un comportement inapproprié dans le contexte de la classe ordinaire et d'utiliser la méthode ACC pour la gestion du comportement. D'un autre côté, les spécialistes recommandent plusieurs adaptations au niveau de l'environnement : diviser la classe en fonction du travail à effectuer, ne pas charger l'espace de travail par de nombreux stimuli et structurer la classe avec des outils visuels. Finalement, les spécialistes proposent d'utiliser la méthode PECS, le MAKATON ou le Soutien Gestuel pour soutenir le langage oral par des outils visuels. Ainsi, le constat de non-application des recommandations de spécialistes, me fait réfléchir à la question « théorie et réalité du terrain ». En effet, il est tout d'abord important de relever que chaque enfant avec autisme présent dans les classes des enseignants interviewés a des manifestations du trouble du spectre de l'autisme très différentes, ce qui peut expliquer que les enseignants généralistes n'emploient pas toutes les adaptations préconisées par les spécialistes pour un seul élève. De plus, la réalité du terrain fait que l'enseignant n'aura pas toujours la possibilité de mettre en place toutes les adaptations préconisées à cause de différents facteurs (argent, temps, infrastructure, profil de l'enfant, etc.). Finalement, je constate qu'il y a une grande différence entre la réalité du terrain et la théorie. Lorsqu'on se renseigne dans des ouvrages théoriques, il est donc important d'avoir conscience que les adaptations préconisées permettent de guider l'enseignant au sujet des adaptations à mettre, mais qu'elles ne pourront probablement pas toutes être mises en place telles quelles sur le terrain. Cependant, il convient de se demander à ce stade dans quelle mesure les enseignants interviewés se sont renseignés, ont mené des recherches ou suivi des cours spécifiques pour obtenir des pistes d'intégration d'un élève présentant un trouble et dans quelle mesure ils préfèrent tâtonner pour trouver leur propre voie.

Avant de débiter mes entretiens, j'ai fixé trois objectifs pour ma recherche :

- déterminer les adaptations utilisées en classe par les enseignants généralistes.
- déterminer quelles adaptations sont les plus efficaces, donc les plus utilisées.

- déterminer si les adaptations mises en place sont bénéfiques à l'inclusion en classe régulière.

Suite à l'analyse des résultats, j'ai pu répondre à mon premier objectif. En effet, par le biais des entretiens, j'ai découvert différentes adaptations mises en place par les enseignants généralistes pour inclure un élève avec TSA. Ainsi, il m'a été possible de comparer les adaptations préconisées par les spécialistes mentionnés dans mon cadre théorique et celles recommandées par les enseignants généralistes. Comme j'ai pu le constater précédemment, les adaptations relevées dans mes lectures ne sont pas toutes employées par les enseignants en raison des profils différents des élèves avec autisme.

Mon deuxième objectif était de définir quelles méthodes sont les plus efficaces pour inclure un élève avec autisme. Toutefois, il m'est difficile de prendre position. En effet, étant donné que l'échantillon interrogé est relativement restreint, il est difficile de savoir si une méthode spécifique est préconisée par les enseignants. Pour répondre à cet objectif, il serait alors peut-être intéressant d'interviewer d'autres enseignants généralistes du cycle 1 afin d'avoir davantage de données à analyser. Néanmoins, je relève tout de même que les adaptations préconisées par la plupart des enseignants interviewés sont le niveau de guidance par l'aide extérieure, les adaptations au niveau des objectifs d'apprentissage, l'aide par les outils visuels et la stabilité des rituels.

Finalement, le dernier objectif de ma recherche était de voir si les adaptations mises en place par les enseignants sont bénéfiques à l'inclusion d'un élève avec autisme. Cette recherche m'a montré qu'il est indispensable d'adapter son enseignement et les apprentissages pour inclure un élève avec TSA. Ainsi, je constate que l'ensemble des adaptations mises en place sont bel et bien bénéfiques à l'inclusion de l'élève avec autisme.

Auto-évaluation du travail

Grâce à ce travail, j'ai découvert quelles sont les spécificités des troubles du spectre autistique. En effet, je n'en connaissais que quelques-unes avant de débiter mes recherches théoriques. Par la suite, j'ai découvert théoriquement et par le biais des entretiens de nombreuses manières d'adapter son enseignement pour accueillir un élève avec TSA en classe régulière. Cette recherche m'a également permis de comprendre que l'autisme est un trouble qui varie d'un enfant à l'autre et qu'il faut donc prendre cet aspect en considération lorsque l'on inclut un enfant avec autisme dans sa classe. Suite à ce travail, j'ai le sentiment d'avoir fait évoluer ma

pratique professionnelle en ayant acquis des connaissances spécifiques sur l'inclusion d'un élève avec TSA. Ainsi, si je devais un jour être confrontée à l'inclusion d'un élève avec autisme, je saurais mieux comment adapter mon enseignement grâce à ce travail.

Par ailleurs, j'ai appris à élaborer un mémoire de Bachelor et quelle est la procédure d'une démarche de recherche. Ce travail m'a également permis de penser à garder un esprit critique lors de la recherche d'informations dans les ouvrages théoriques. En effet, les informations lues à une seule reprise ne doivent pas être vues comme une généralité. De plus, par le biais de mes lectures, j'ai appris à sélectionner des informations pertinentes et coïncidant avec mon questionnement de départ. Finalement, ce travail m'a appris comment récolter des données sur le terrain et à gérer un entretien semi-directif (respect de la parole, relancer les propos de l'interviewé, faire attention à ne pas induire de réponses).

D'un autre côté, j'ai dû mener plusieurs travaux en parallèle (mémoire de Bachelor, stage, travaux de la HEP) et donc réussir à m'organiser. De ce fait, j'ai l'impression d'avoir gagné de la confiance en moi et en mes propres capacités, car cette recherche m'a montré que j'étais capable de fournir un tel travail en gérant d'autres contraintes en parallèle. Finalement, j'ai l'impression d'avoir atteint un objectif dans ma formation en enseignement primaire.

Une des principales limites de ce travail concerne le profil des enfants avec autisme. En effet, les troubles autistiques varient énormément d'un enfant à l'autre et ces différences ont donc un impact sur les adaptations préconisées par les enseignants. Une adaptation peut paraître indispensable pour un enfant et ne pas l'être pour un autre. Ainsi, étant donné que l'échantillon est petit, il est difficile de définir globalement si une méthode est préconisée par les enseignants et d'en connaître réellement l'efficacité. De plus, étant donné que la recherche se base sur quatre enseignants, il existe probablement d'autres adaptations possibles qui n'ont pas été mentionnées par les enseignants interrogés. Finalement, la principale difficulté rencontrée concerne la recherche de l'échantillon. En effet, ne pouvant bénéficier d'aucune information des institutions spécialisées, il m'a été difficile de trouver des enseignants répondant complètement au profil recherché et acceptant de participer à un entretien.

Perspective d'avenir

Cette recherche s'est focalisée sur les adaptations mises en place par les enseignants généralistes du cycle 1. Pour donner suite à ce travail, il serait intéressant d'interviewer des enseignants du cycle 2 et de comparer les adaptations entre ces deux cycles. Est-ce que les

adaptations sont similaires ou au contraire diverses entre le cycle 1 et 2 ? Existement-ils des adaptations spécifiques au cycle 2 ?

D'un autre côté, ce travail a montré qu'il existe de nombreuses adaptations à mettre en place dans sa classe pour favoriser l'inclusion d'un élève avec TSA. Toutefois, les adaptations relevées ne se focalisent pas sur un domaine disciplinaire particulier. Ainsi, il pourrait être intéressant d'approfondir la recherche en réfléchissant quelles sont les adaptations mises en place par les enseignants généralistes pour aider un élève avec autisme dans la lecture, la compréhension de textes en français ou encore dans la résolution de problèmes en mathématiques.

Enfin, cette recherche a mis en évidence de nombreuses adaptations utilisées par les enseignants généralistes pour inclure un enfant avec TSA. Dans une perspective d'avenir, il serait possible de faire une nouvelle recherche pour déterminer si les adaptations préconisées sont réellement bénéfiques et efficaces pour les enfants avec autisme et s'il faut donc les mettre en place dans les classes.

Références bibliographiques

- American Psychiatric Association (1994/1996). *Mini DSM-IV. Critères diagnostiques* (trad. par J.-D. Guelfi). Paris : Masson.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd.). Washington, DC : APA.
- Beaupied, M., Bourgoïn, T., Dutilleux, G., Jacquet, D., Payen, P., Philip, C., ... Woimant, A. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. France : Canopé – CNDP.
- Beaupré, P., & Bouchard, G. (2014). *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bintz, E. (2013). *Scolariser un enfant avec autisme : concrètement, que faire ?* Paris : Éditions Tom Pousse.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne, Suisse : Edition SZH/CSPS.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien. Cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-supports*. Montréal (Québec) : Chenelière Education.
- Chatelain, N. (2019). *Ateliers mémoire 1720 : méthodologie* (cours de recherche). La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE.
- Coilot, M.-M., Jeanguiot, N., Peynet, H., & Raynert, A. (2014). *Initiation à la démarche de recherche*. Paris : De Boeck-Estem.

- Conférence des directeurs des hautes écoles pédagogiques (CDHEP) (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles pédagogiques*. Neuchâtel : CIIP. Repéré à https://extranet.hep-bejune.ch/docs/Documents/Etudiants/FPRI/02_Formation/24_Suivi_Encadrement/M%c3%a9moire_Professionnel_Bachelor_1821/code_d_ethique.pdf
- De Clercq, H. (2012). *Dis maman, c'est un homme ou un animal ?* Mouans Sartoux : AFD.
- De Clercq, H. (2013). *L'autisme vu de l'intérieur : un guide pratique*. Grasse, France : AFD.
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. & Morin, M. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative : les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Duquette, C. (2014). *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers : guide complet pour les accompagner vers la réussite*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFE*, 113, 1-32. Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=113&lang=fr>
- Fortin, M.-F., Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fortin, M.-F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Guay, M.-H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Harrisson, B., & St-Charles, L. (2018). *L'autisme expliqué aux non-autistes*. France : Marabout (Hachette Livre).
- Kakai, H. (2008). *Contribution à la recherche qualitative*. Cadre méthodologique de rédaction de mémoire, Université de Franche-Comté.

- Kutscher, M. (2009). *Les enfants atteints de troubles multiples : un guide pour professionnels, enseignants et parents*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Beauchemin.
- Mineau, S., Duquette, A., Elkouby, K., Jacques, C., Ménard, A., Nérette, P.-A., ...Thermidor, G. (2013). *L'enfant autiste : stratégies d'intervention psychoéducatives*. Montréal, Québec : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Mottron, L. (2006). *L'autisme : une autre intelligence. Diagnostic, cognition et supports des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont : Mardaga.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Peeters, T. (2008). *L'autisme. De la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.
- Philip, C., Magerotte, G. & Adrien, J.-L. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED : Vers l'inclusion*. Paris : Dunod.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Roche, D. (2007). *Rédiger et soutenir un mémoire avec succès*. Paris : Eyrolles Éditions d'Organisation.
- Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir : santé, éducation, insertion*. Paris : Dunod.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, Canada : Presses de L'université du Québec.
- Sans, P. (2014). *Autisme, sortir de l'impasse : du diagnostic à l'inclusion*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

- Trachsel, N. (2020). *Les 4 éléments de différenciation : ce qu'on peut faire varier* (Cours de pédagogie spécialisée). La Chaux-de-Fonds : HEP-BEJUNE.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck Éducation.
- Tremblay, P. (2014). Inclusion d'un élève avec TSA – Syndrome d'Asperger dans une classe de coenseignement : Une étude de cas. In P. Beaupré & G. Bouchard (Ed.), *Déficiência intellectuelle et autisme : pratique d'inclusion scolaire* (pp. 47-73). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Williams, C., & Wright, B. (2010). *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme : stratégies pour les parents et les professionnels*. Montréal, Canada : Chenelière éducation.

Webographie

- Laurent, L. (s.d.). *Quelques stratégies pédagogiques pour enseigner à un enfant atteint d'autisme ou autres TED en maternelle*. Récupéré sur Epsilon à l'école:
http://www.canalautisme.com/uploads/2/4/1/3/24138100/strategies_pour_enseigner_aux_enfants_avec_autisme_en_maternelle.pdf
- Confédération suisse. (2019, juin). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>
- Confédération suisse. (2020, janvier). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/index.html#a24>

Commission scolaire des Phares (2010). *La différenciation pédagogique au cœur de la réussite* (tableau de synthèse). Repéré à

<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwjTws3T6qroAhUyy8QBHXLzBkMQFjAEegQIBRAB&url=http%3A%2F%2Fwww.fcpq.qc.ca%2Fsites%2F24577%2FEHDAA%2Fguides-et-references%2Fsynthese%2520Differentiation%2520pedagogique.pdf&usg=AOvVaw28saZ32Fy3MnMaGFvRXNk0>

Dufour, B., Duquette, A., Gauvreau-Jean, S. (2017). Autisme au quotidien : la gestion des crises. Repéré à <https://www.chusj.org/fr/soins-services/T/Trouble-du-spectre-de-l-autisme/La-gestion-de-crisis>

Annexes

Annexe 1 : Contrat de recherche

En signant, les parties prennent connaissance et acceptent les conditions suivantes de l'entretien :

L'entretien sera enregistré dans le but d'analyser et d'interpréter les données.

Les données seront traitées de manière strictement confidentielle.

Les données seront utilisées uniquement dans le cadre de ce travail.

Les enregistrements seront supprimés une fois les données analysées.

Date et signature de l'enquêtrice :

Date et signature de l'interviewé(e) :

Annexe 2 : Prise de contact par courriel

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante en troisième année à la HEP-BEJUNE et vous contacte dans le cadre de mon travail de mémoire. L'objectif de ma recherche est d'identifier les adaptations mises en place par les enseignants généralistes afin d'inclure un enfant avec autisme en classe ordinaire, ceci afin d'en tirer profit pour ma propre conduite enseignante.

Sachant que vous avez un enfant avec ce profil dans votre classe, je me permets de vous contacter dans le but de mener un entretien d'une trentaine de minutes. Il est évident que je m'engage à respecter le principe de confidentialité et que je détruirai toutes les données obtenues une fois ma formation terminée.

Seriez-vous disponible et intéressé(e) à participer à cette recherche ? Si c'est le cas, vous pouvez me répondre par mail et/ou me communiquer votre numéro de portable, et je vous appellerai. Vous pouvez aussi m'atteindre au 077 483 26 30.

Dans l'attente de votre réponse, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes respectueuses salutations.

Océane Jeanneret-Gris

Annexe 3 : Guide d'entretien

Introduction

Remerciements : remercier l'interviewé(e) pour sa disponibilité.

Rappel de l'objectif de la recherche : cette recherche vise à découvrir et comprendre quelles adaptations il est possible de mettre en place dans sa classe pour inclure un enfant avec un TSA en classe ordinaire.

Présentation et signature du contrat de recherche : rappeler les éléments stipulés dans le contrat (entretien enregistré ; confidentialité des données ; suppression des données).

Informations personnelles :

- Dans quel degré travaillez-vous actuellement ?
- Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- En quelle année avez-vous terminé la HEP ou l'École normale ?
- Êtes-vous le seul enseignant dans la classe ?
- Depuis combien de temps avez-vous un enfant avec un TSA dans votre classe ?
- Est-ce la première fois que vous êtes confronté à l'inclusion d'un élève avec un TSA ?
- Durant combien de périodes l'élève avec un TSA est présent dans votre classe ?
- Est-ce la première année que l'enfant avec un TSA est inclus dans une classe ordinaire ?

Questions

Questions	Relances possibles
Triade autistique : communication, interactions sociales, comportements stéréotypés et intérêts restreints	
1. L'enfant avec un TSA prend-il volontiers la parole ? Si oui , dans quelles circonstances ?	- Quel est le niveau de langage de l'enfant avec un TSA ?

<p>Si non, pour quelle(s) raison(s) ne prend-il pas la parole ?</p> <p>2. De manière générale, comprend-il facilement ses interlocuteurs ?</p> <p>Si oui, comment observez-vous cette compréhension ?</p> <p>Si non, avez-vous des exemples de situations d'incompréhension ?</p>	<p>- Utilise-t-il des expressions particulières ?</p> <p>- Utilise-t-il le langage non verbal ?</p> <p>Si oui, comment et dans quelles circonstances ?</p> <p>Si non, avez-vous un exemple de l'inutilisation de ce type de langage ?</p>
<p>3. Communique-t-il fréquemment avec les autres ?</p> <p>Si oui, comment communique-t-il avec ses camarades ?</p> <p>Si non, avez-vous un exemple de situations où l'enfant ne communique pas avec les autres ?</p>	<p>- Quels comportements particuliers a-t-il lors d'une discussion avec une personne ?</p> <p>- Comment s'est passée l'intégration de cet élève dans la classe ?</p> <p>- Comment se passent les travaux en groupe ?</p>
<p>4. Quelles sont les centres d'intérêts de l'enfant avec un TSA ?</p> <p>5. Quelles sont les particularités de l'élève avec un TSA au niveau de son comportement quotidien ?</p>	<p>- Quels comportements émet-il fréquemment ?</p> <p>- Dans quelles circonstances émet-il ces comportements ?</p>
<p>Aides extérieures</p>	
<p>6. Bénéficiez-vous dans votre classe de la présence d'aides extérieures ou d'un soutien afin de favoriser l'inclusion de l'enfant avec un TSA ?</p>	<p>- Dans quelles mesures trouvez-vous ces aides extérieures bénéfiques pour l'élève avec un TSA ? et pour vous-même ? et pour la classe ?</p>

<p>Si oui, quelles sont ces aides et à quelle fréquence sont-elles présentes ?</p> <p>Si non, pourquoi n'en bénéficiez-vous pas ?</p>	<p>- Comment avez-vous bénéficié de ces aides ?</p>
<p>Observation</p>	
<p>7. Comment faites-vous pour déterminer les besoins spécifiques de l'enfant avec un TSA ?</p>	<p>- Avant l'arrivée de l'enfant avec un TSA dans votre classe, aviez-vous connaissance de certaines caractéristiques spécifiques de l'enfant ?</p> <p>Si oui, comment et lesquelles ?</p> <p>Si non, comment en avez-vous pris connaissance par la suite ?</p>
<p>Gestion du comportement</p>	
<p>8. En règle générale, comment se sent l'élève avec un TSA dans la classe ?</p> <p>9. Comment gérez-vous les écarts de comportement dans votre classe et plus particulièrement auprès de l'enfant avec un TSA ?</p>	<p>- Dans quelles situations l'enfant avec un TSA se sent-il moins à l'aise ?</p> <p>- Avez-vous instauré un outil aidant à la régulation du comportement ?</p> <p>Si oui, lequel et que permet-il ?</p> <p>Si non, comment procédez-vous ?</p> <p>- Avez-vous observé des éléments annonciateurs de comportements problématiques ? Et si oui, avez-vous modifié quelque chose suite à cette observation ?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - A quelle fréquence l'enfant avec un TSA émet-il des comportements inadéquats ? - Dans quelles situations cela se produit-il ?
Différenciation pédagogique	
<p>10. Dans quelles mesures devez-vous adapter les apprentissages pour l'enfant avec un TSA ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels sont les domaines où l'enfant avec un TSA a besoin d'aides particulières ? - Au contraire, quels sont les domaines dans lesquels il est très autonome ?
Adaptation de l'environnement	
<p>11. Comment avez-vous aménagé l'environnement de votre classe ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle est la disposition des tables ? - Comment est rangé le matériel ? - Auriez-vous aménagé la classe différemment si cet élève avait été dans une autre classe ? <p>Si oui, comment l'auriez-vous aménagé ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p>
Supports visuels	
<p>12. Comment vous adressez-vous à l'enfant avec autisme pour qu'il comprenne ce qu'on attend de lui ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quels outils ou méthodes utilisez-vous pour favoriser sa compréhension ? - Utilisez-vous ces outils ou méthodes pour tous les élèves ? <p>Si oui ou non, pourquoi ?</p>

	- Comment lui expliquez-vous les consignes d'une activité
Rituels et changements	
13. Comment accueillez-vous les élèves chaque matin ?	- Quels rituels avez-vous instaurés avec vos élèves ?
14. Comment expliquez-vous aux élèves le déroulement de la journée d'école ?	- Comment se sent l'élève avec un TSA face à une journée inhabituelle ? - Comment annoncez-vous ces changements aux élèves ?
Autres outils ou méthodes utilisés	
15. Quels autres outils ou méthodes utilisez-vous spécifiquement pour l'élève avec autisme ?	- Est-ce que votre manière de travailler a changé depuis que l'élève avec TSA est dans votre classe ? Si oui , qu'est-ce qui a changé ? Si non , pourquoi n'en avez-vous pas eu besoin ? - Comment avez-vous su qu'il était bien d'utiliser ces outils ?

Conclusion

Fin : annoncer la fin de l'entretien et demander si l'enseignant a des questions particulières.

Remerciements : remercier l'enseignant pour sa disponibilité et ses réponses.

Annexe 4 : Les 4 éléments de différenciation, ce qu'on peut faire varier

Les 4 éléments (domaines, axes) de différenciation : ce qu'on peut faire varier

Tous ces éléments de différenciation peuvent se combiner ; ex. Différenciation au niveau du processus ainsi que différenciation sociale. Ou même : différenciation par rapport au processus, à la production, au contenu et à la structure.
(Représentation non exhaustive réalisée par Nicole Trachsel en 2020, pour les cours PS-INC.)

1. PROCESSUS

Stratégies cognitives pour l'acquisition, l'emmagasinement (garder l'info en MCT, si en MLT <-> en faisant des liens), **l'utilisation de l'info** : démarche inductive, déductive, pour résoudre un problème, par hypothèses, par estimation, par expérimentation, par calculs, pour vérification ; selon les styles cognitifs, les intelligences multiples, etc. (-> apprendre à apprendre grâce à une réflexion métacognitive ; stratégies de révision, stratégies d'élaboration) ; stratégies d'organisation (ex. / catégories ; ordonner les idées...) ; révision de prérequis, exprimer les objectifs

Stratégies métacognitives : app. à apprendre, développement de sa gestion d'apprendre (exploitation de l'erreur, qui est positive), **stratégies de planification** / choix de la/les bonne-s stratégie-s et choix du traitement de l'info (survol ou pluriot...) ; **stratégies de contrôle et de régulation** (focalisation de l'attention sur..., **auto-examen**, suscitant peut-être des ajustements ; ex. ajustement de sa vitesse de lecture, besoin de relire un §, etc...). En se posant des questions, par **phases de rétroaction** avec corrections constantes et systématiques... aboutissant à un savoir explicite ; (/ techniques et procédures claires). **Par remédiation** (même but final : clarté des objets enseignés et appris).

Stratégies de gestion des ressources (pour adapter l'environnement ou s'adapter à lui) : horaires, choix de l'endroit, **gestion des erreurs** (cf. ci-dessus ou par remédiation après-coup), **gestion des corrections, (gestion de l'effort)...**

Outils : obligatoires ou à disposition (comme matériels à manipuler ou comme outils de référence : manuels scolaires, audiovisuels, I-pad, écrits documentaires, témoignages, jeux, référence-s...).
Attention aussi à la présentation de votre document, à la police choisie (ex. Comic sans MS), aux couleurs, à la quantité de texte sur la feuille, à la présence ou non d'images, à la disposition des éléments sur la feuille...

Temps : organisation du temps : horaire, buts. Temps segmenté/massé, tps différents selon les enfants : allongés ou raccourcis (cf. guidage léger), longueur de la tâche. Utilisation ou non du time-timer.

Thème abordé avec niveau de facilité/ difficulté (tenant compte des compétences personnelles des élèves (attention à ne pas sous-estimer un enfant) et de leurs intérêts (choix d'amorces différentes) ; faire travailler dans la ZPD, si nécessaire, adapter le nombre de contraintes ; complexifier ou non ; #

Degré de guidage (fort, moyen, léger laissant place aux initiatives de l'apprenant et un espace-temps à sa guise), par ajustements progressifs au gré des observations de l'adulte, soit dans l'immédiateté, soit après-coup. +/- d'autonomie.
Rappel : but final : participation active de l'élève, son autonomie et responsabilisation de l'élève... l'enseignant peut se faire oublier.

Formalisation, institutionnalisation : sous quelles formes ?

Devoirs : variétés au niveau du fond et/ou de la forme, et surtout du temps qu'implique la tâche (2 fois 5 min par jour en 3-4H ; 10-15 min en 5-6H ; 15-25 min en 7-8H)

Evaluation (sa finalisation : sa forme, le temps à disposition, le nombre de réponses à donner, le barème...) ; les exigences quant au fond et à la forme <-> productions.

2. PRODUCTIONS



3. STRUCTURES

Différenciation sociale : seul, avec des pairs, en dyades, en groupes avec mêmes consignes ; groupes avec d'autres consignes ; groupes pré-définis ; groupes aléatoires ; groupes de niveaux ; groupes homogènes, groupes de besoin ; groupes hétérogènes (-> pour un conflit sociocognitif), ateliers, tutorat, monitorat)... -> collaboration, coopération...

En atelier dirigé (petit groupe d'élèves avec un enseignant-e présent-e tout au long tandis que les autres élèves travaillent, soit en ateliers autonomes avec une feuille de route, soit avec un plan de travail (liberté de choix / ordre des travaux à réaliser) ;

En ateliers autonomes (avec affichage fonctionnel)

Lots décimaux	Dés fractions	Qui suis-je ?	Fractions : parts de tartes
Gaelan Robin Lucy	Nora France Nathan Gauthier	Sam Tim Suzy	Tom Clara Emma

Ex. Affichage des groupes

Ex. Affichage des groupes

Gestion du bruit, si possible en autorégulation

Environnement, cadre de travail, organisation de l'espace : en classe à un endroit bien précis ou indifférent, corridor, cour ou autre lieu du collège, dans la vraie vie sur le terrain ; ex. Magasins ; endroit défini ou non, obligatoirement calme ou non, possibilité d'intégrer ou non l'espace comme marque de progression, etc.

Organisation pratique du travail :

- en classe :
 - ~ personnalisée par moments/semaines à travers des plans de travail (différents par les consignes, la quantité, le contenu, la forme, le niveau d'exigences, etc.) ; par étapes ; libre ; l'élève peut déterminer l'endroit où il souhaite travailler, pour autant qu'il soit confortable, qu'il puisse se concentrer et qu'il puisse être saisi de son travail ;
 - ~ négociée entre élève et enseignant par rapport à un programme hebdomadaire, journalier ou hebdomadaire, par rapport à un sujet ou une activité, ou par rapport à une branche ; avec un plan de travail ;
 - ~ en classes flexibles (disposition variable de la classe ; # postures et positions des élèves <https://spark.adobe.com/page/2MMVBG2A3nUg/>) ;
 - ~ en classes inversées.
- en dehors de la classe :
 - ~ utilisation des corridors, d'un couloir central, des escaliers du collège, voire d'un préau couvert ; et ailleurs, si activités hors-cadres...

Niveau	Préparation	Matériel	Contenu	Forme	Quantité	Support	Technique

Matériel didactique : mettre à disposition divers objets à utiliser ; objets à manipuler ; supports matériels et techniques (s'approvisionner à la médiathèque)

docs de références : manuels scolaires, dictionnaires, photos, audio-visuels, documentaires, témoignages, affiches, TN ; microscopes...
 docs à lire de niveaux #, texte allégé, avec +/- d'images, complexification du vocabulaire ou non... insertion de synonymes, etc.

Sujet, thème : peut aussi être différent (ex. Travail de recherche personnelle ou /groupe, Q « défi », dossier personnel de chaque E avec diverses offres, en pédagogie de projet...)
Niveau de difficulté : graduer le travail autour d'une même notion avec des approches et des exercices différents ; exercices progressifs (mais sans repartir à zéro quand un élève est déjà à l'étape 3, par ex. Prendre en considération la ZPD).

4. CONTENUS

Bibliographie et webographie :

Caron, J. (2007). Différencier au quotidien. Cadre d'implémentation avec points de repère et outils-soutiens. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur. Chenelière Education.
 Gagné, G. (2010). Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur. Chenelière Education.
 Gagné, G. (2010). Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Montréal (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur. Chenelière Education.
 Marsik, L. (2012). Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive. In : La pédagogie de l'inclusion scolaire. Plétes d'actions pour apprendre tous ensemble. Québec : Presses de l'Université du Québec.
 Prassemycki, H. (2008). La pédagogie différenciée. Paris : Hachette.
 Rousseau, M. (dir.) (2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire. Plétes d'actions pour apprendre tous ensemble. Québec : Presses de l'Université du Québec.
 CARTE MENTALE DE LA DIFFÉRENCIATION : <https://www.pedagogie.net/ressources/la-différenciation>
 ISTE/BOURGOIN/UNIVERSITÉ DE BRUXELLES : <https://www.iste.be/fr/ressources/la-différenciation>
 ISTE/BOURGOIN/UNIVERSITÉ DE BRUXELLES : <https://www.iste.be/fr/ressources/la-différenciation>