

**De quelle manière le cycle 3 répond-il aujourd’hui aux singularités des adolescents avec autisme ? Peut-il être amélioré et comment ?**

**Etude menée dans le contexte d’un établissement scolaire neuchâtelois.**

Master en pédagogie spécialisée, volée 2020-2023

Mémoire de master de Nicoletta Taddei

Sous la direction de José Rodriguez Diaz

Date : 30 avril 2023

## Le résumé

Le passage du cycle 2 au cycle 3 est un moment souvent redouté par nos élèves. Il l'est encore plus pour les élèves porteurs de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ils doivent en effet se préparer à un collège hors du village, à de nouvelles classes, à de nouveaux enseignants, à une nouvelle organisation et à un système beaucoup plus complexe avec des disciplines à niveau (Beaupré et al., 2017). Lors de cette transition vers le cycle 3 (9<sup>ème</sup> HarmoS), nous observons que ces élèves sont parfois en situation d'échec scolaire et vivent parfois un mal-être profond.

Pour la rentrée d'août 2022-2023, une nouvelle classe est ouverte dans l'établissement scolaire auquel s'intéresse cette recherche. Appelée classe Projet<sup>1</sup>, elle accueille dix élèves de 9<sup>ème</sup> année, dont deux avec TSA. A la tête de cette classe, un enseignant généraliste enseigne le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie, le dessin et la formation générale. Pour les autres disciplines, les dix élèves rejoignent leurs classes de formation régulière et changent de classe, d'enseignant et de camarades.

Est-ce que cette classe permet une meilleure transition entre les deux cycles ? Permet-elle aux élèves avec TSA de vivre la première année au cycle 3 de manière plus sereine ?

**Cette recherche propose un regard croisé entre la vision de l'enseignant titulaire de la classe Projet, les enseignants de formation régulière et le vécu des élèves TSA sur l'efficacité de cette classe ouverte en août 2022 dans un établissement neuchâtelois.**

## Les cinq mots-clés

TSA, cycle 3, classe Projet, spécificités cognitives, inclusion.

---

1 Nom donné dans cette recherche pour assurer l'anonymat.

## **Remerciements**

Je tiens à remercier toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenue, accompagnée et supportée durant l'écriture de ce travail.

Merci tout d'abord à mon directeur, José Rodriguez Diaz, pour sa grande disponibilité, pour ses conseils et pour tous ses retours si précis et toujours bienveillants.

Merci à mon mari et à mes enfants d'avoir supporté mes sauts d'humeur, d'avoir effacé mes doutes et d'avoir cru en moi, toujours.

Merci à Delphine et Manon, mes acolytes hep-iennes qui ont donné une douce saveur à ces trois ans de Master. Nos partages, nos discussions, nos kilomètres partagés et nos rires vont me manquer.

Merci enfin à tous mes collègues qui ont accepté de participer à cette recherche, à ma direction pour sa confiance, à Lucia pour sa relecture attentive et à Cendrine pour nos échanges si précieux.

## Liste des figures et des tableaux

Figure 1 : DSM 5 : les comportements répétitifs et restreints. (Consulté le 11.04.2023 sur <a href="https://comprendrelautisme.com/le-fonctionnement/les-interets-specifiques/">https://comprendrelautisme.com/le-fonctionnement/les-interets-specifiques/</a> ).....	7
Figure 2: Trois niveaux de soutien. (J. Rodriguez Diaz, 2021-202, cours 1, slide 36). ....	9
Figure 3: Autisme et troubles associés (J. Rodriguez Diaz, 2021-2022, cours 1, slide 28)...	10
Figure 4: Divers modèles de prise en charge des besoins éducatifs particuliers. (Sénat, s.d.) .....	19
Figure 5: Différence entre l'égalité, l'équité et l'inclusion. (Crédit image : UQÀM) .....	21
Figure 6: La structure du cycle 3. (SEO, 2022) .....	22
Figure 7: Le processus itératif de la recherche qualitative. (Crabtree & Miller, 1992). ....	28
Figure 8: Moniteurs pour l'autisme dans les écoles secondaires. (Attwood & Garnett, 2023). .....	58
Tableau 1: Les fonctions exécutives et leurs caractéristiques (J. Rodriguez Diaz, 2021-2022, cours 1, slide 45). ....	11
Tableau 2: Spécificités cognitives de l'autisme et points d'appui pour les apprentissages. (Centre Ressources Autisme Auvergne, 2013). ....	15
Tableau 3:Tableau de signification des symboles utilisés dans les transcriptions. ....	36
Tableau 4: Analyse des données qualitatives. (Andreani & Conchon, 2015, p. 2).....	37

## Liste des sigles ou des abréviations

APA	American Psychiatric Association
BEP	Besoins éducatifs particuliers
C3	Cycle 3
CERAS	Centre régional d'apprentissages spécialisés
CIM	Classification Internationale des Maladies
CPM	Centre pédagogique de Malvilliers
CSPS	Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée
DSM	Diagnostic and statistical manual of mental disorders
MOOC	Massive Open Online Courses
OES	Office de l'Enseignement Spécialisé
OFS	Office fédéral de la statistique
PES	Procédure d'évaluation standardisée
PPI3	Projet pédagogique individualisé de niveau 3
SPS	Soutien pédagogique spécialisé
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
ZPD	Zone proximale de développement

## Table des matières

1. La problématique	5
1.1 Définition et importance de l'objet de recherche	5
1.2 Etat de la question : conceptualisation du problème et de ses enjeux.	6
1.2.1 L'autisme, vers une définition.	6
1.2.1.1 Historique et dépistage	8
1.2.1.2 Fonctionnement et besoins des élèves TSA	9
1.2.1.3 Spécificités cognitives de l'autisme et fonctions exécutives	11
1.2.1.4 Autisme et adolescence	15
1.2.2 Intégration, inclusion et principe d'accessibilité	17
1.2.2.1 Fondements historiques	17
1.2.2.2 Législation et espace BEJUNE	18
1.2.2.3 Divers modèles de prise en charge des BEP	19
1.2.3 Réforme du cycle 3 et son fonctionnement	21
1.2.4 L'élève avec TSA au cycle 3	23
1.3. Question(s) de recherche et objectifs du travail	24
1.3.1 La classe Projet	24
1.3.2 La question de recherche	26
2. Méthodologie	26
2.1 Opérationnalisation de la question de recherche	26
2.2 Les fondements méthodologiques	27
2.3 La visée de recherche	28
2.4 Type d'approche et de démarche	28
2.5 La nature du corpus	30
2.5.1 Outils de collecte de données : l'observation, l'entretien et le journal de bord	30
2.5.2 Procédure et protocole de recherche	30
2.5.3 Le choix de l'échantillonnage et de la population	31
2.5.3.1 La classe Projet	31
2.5.3.2 Les observations	32
2.5.3.3 Les entretiens	32
2.6 Méthodes de recueil et d'analyse des données	35
3. Analyse	37
Hypothèse 1	37
Hypothèse 2	50
Hypothèse 3	52

Hypothèse 4	55
Hypothèse 5	60
4. Conclusion	65
5. Références bibliographiques	70
6. Annexes	i
Annexe 1 Grille d'observation.	i
Annexe 2 Mail de prise de contact avec les enseignants.	iii
Annexe 3 Lettre de consentement aux parents des élèves de la classe.	iv
Annexe 4 Questions aux enseignants.	v
Annexe 5 Questions aux élèves.	vi
Annexe 6 Contrat de recherche.	vii
Annexe 7 Grille d'apprentissage par étape du jonglage.	viii
Annexe 8 Organisation du tableau noir en classe d'allemand.	ix
Annexe 9 Aides à la planification en classe Projet.	x
Annexe 10 Attention et concentration.	xii
Annexe 11 Règles de vie	xiii

## L'introduction

Depuis la rentrée d'août 2019, je travaille comme enseignante de soutien auprès d'élèves du cycle 3. Mon travail est très varié tout comme l'est aussi le profil des élèves auxquels j'ai à faire. Certains élèves présentent des troubles tels que dysphasie, dyslexie, dysorthographe, mais également déficit d'attention et trouble du spectre de l'autisme (TSA), ce qui engendre des besoins spécifiques et des mesures adaptées. Mon mandat prévoit une collaboration avec les enseignants du collège, avec les enseignantes de SPS (que ce soit pour un élève malentendant, malvoyant, TSA, dysphasique...), le service socio-éducatif et la direction.

Depuis mon arrivée au cycle 3, dans le cadre du soutien, j'ai eu l'occasion de suivre plusieurs élèves avec TSA, scolarisés en formation régulière. Bien qu'un projet pédagogique individualisé ait été mis en place pour chacun des élèves, la plupart ont beaucoup de mal à répondre aux exigences du cycle 3 alors qu'ils ont des capacités cognitives tout à fait dans la norme. Ils ont dû relever bons nombres de défis dont le premier a été de s'adapter au fonctionnement du cycle 3. Certains d'entre eux bénéficiaient d'un suivi individualisé par une enseignante de SPS TSA<sup>2</sup>. Ces enseignantes, qui sont dans les faits parfois des éducatrices, sont employées par la Fondation des Perce-Neige. Cette fondation est mandatée par l'Office de l'enseignement spécialisé (OES). Les enseignantes de SPS interviennent dans les classes de l'école publique, en formation régulière, comme soutien pédagogique spécialisé à certains élèves avec TSA.

Fort de ces constats, l'envie de me former davantage pour mieux comprendre leurs besoins et leur fonctionnement s'est faite de plus en plus vive. De plus, cela m'a conduit à interroger la place accordée à ces élèves dans l'école publique au cycle 3 et parallèlement à questionner mon rôle, ma fonction d'enseignante spécialisée.

Ce qui m'interpelle tout particulièrement pour ces élèves c'est la différence que je peux observer au niveau des résultats scolaires entre le bulletin de fin de 8<sup>ème</sup> (cycle 2) et les notes qu'ils obtiennent en 9<sup>ème</sup>, voire en 10<sup>ème</sup>. Quelles sont les raisons liées à cet énorme écart qui conduisent trop souvent l'élève à l'échec scolaire ? Est-ce que l'organisation du cycle 3 permet à nos élèves TSA de montrer et de développer leur potentiel scolaire ? Quel regard portent les enseignants sur leur scolarisation ? Un grand défi se joue au moment de ce passage du cycle 2 au cycle 3 et c'est ce qui motive ma recherche.

---

2 Nous nommerons ces intervenantes « enseignantes de SPS » comme il est indiqué également dans la brochure SPS consultée le 11 avril 2023 sur [https://www.spsressources.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/SPS\\_recto-verso.pdf](https://www.spsressources.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/12/SPS_recto-verso.pdf)

On peut effectivement se demander pourquoi de telles problématiques prennent encore plus d'ampleur au cycle 3. Est-ce que le curriculum a plus d'importance ou les exigences et les craintes liées au post-obligatoire font que les enseignants s'attachent davantage aux objectifs d'apprentissage à atteindre ? C'est également une question que se pose Garnier (2019), les élèves « doivent-ils apprendre la même chose que les autres ou avoir un curriculum spécifique ? » (p.160). C'est ce qu'on observe beaucoup au cycle 3 : tous les élèves suivent le même programme, tous en même temps. Souvent les enseignants spécialistes de didactiques disent qu'il est important que tous aient le même enseignement, notamment en lien avec d'éventuels changements de niveaux. On peut alors se demander quelle place est faite pour la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

C'est dans ce contexte que l'établissement scolaire dans lequel je travaille a ouvert une première classe Projet pour des élèves de 10<sup>ème</sup> année à la rentrée 2020-2021, juste après le confinement.

### **A qui s'adresse cette classe**

La classe Projet est destinée à des élèves qui ont déjà redoublé une première fois et qui se trouvent à nouveau en situation d'échec. Tous les élèves de cette première volée avaient un projet pédagogique individualisé et répondaient à des besoins éducatifs particuliers (BEP). L'année suivante, une deuxième classe s'est ouverte. Cette année, pour la rentrée 2022-2023, une classe Projet accueille pour la première fois dix élèves de 9<sup>ème</sup>. Dans cette classe sont intégrés des élèves qui rencontraient des difficultés scolaires en fin de cycle 2 et, parmi eux, deux jeunes adolescents avec TSA.

La classe Projet a été présentée aux parents et aux élèves lors d'un réseau auquel ont participé également l'équipe pédagogique, la direction, le service socio-éducatifs et les divers thérapeutes. Chaque élève était déjà précédemment suivi à cause de difficultés scolaires ou comportementales. C'est donc après le réseau que les parents ont fait le choix d'accepter ou non l'intégration en classe Projet

### **Initiative et objectifs de la classe Projet**

La classe Projet est présentée comme un dispositif avantageux en raison des éléments suivants :

- l'élève à un enseignant référent qui le suit durant 17 périodes (5 périodes de français, 6 périodes de mathématiques, 2 périodes d'histoire, 2 périodes de géographie, 1 période de dessin et 1 période de formation générale)
- l'effectif est réduit (10-12 élèves)

- chaque élève suit un parcours individualisé.

Ces mesures pourraient d'ailleurs répondre à certains besoins des élèves TSA comme développer les besoins en stabilité relationnelle, spatiale et temporelle. De plus, comme mentionné plus haut, cette classe offre une souplesse dans le curriculum, une individualisation des apprentissages et un temps d'intégration dans des cours en classe ordinaire (Ventoso-Y-Font & Fumey, 2016).

Comme le relève Garnier (2019), certains élèves avec TSA ont du mal à suivre une scolarité ordinaire, même s'ils ont de bonnes compétences cognitives. Il relève d'ailleurs que des dispositifs spécifiques doivent être créés afin de rendre possible l'inclusion scolaire. C'est ce que propose le cercle scolaire dans lequel je travaille avec l'ouverture de cette classe Projet qui tend à s'inscrire dans une visée inclusive. En effet, comme déjà mentionné, les élèves passent 17 périodes en classe Projet et l'autre partie du temps en classe de formation régulière. A l'heure actuelle encore je me questionne sur ces allers-retours. Il sera intéressant de voir comment ils seront préparés par les enseignants et comment ils seront vécus par les élèves. Il est également pertinent de se questionner sur le développement des compétences cognitives de l'élève avec TSA : cette classe serait-elle un bon levier ?

Les enseignants à la tête de ces trois classes Projet sont des enseignants généralistes qui, par le passé, ont enseigné dans des classes de section préprofessionnelle voire de terminale. Selon Zorn et Puustinen (2018), l'enseignant a un grand rôle à jouer dans la mise en place de l'aide aux élèves avec un TSA et pour les aider efficacement il doit, en amont, identifier leurs besoins éducatifs particuliers afin de mettre en œuvre des aides pédagogiques adaptées. Il semble donc important de se questionner sur la formation des enseignants des classes Projet. C'est d'ailleurs un point essentiel qu'Asperger relevait déjà en 1944. Pour lui, « gérer et accompagner de tels enfants exige avant tout une connaissance correcte de leurs particularités, ainsi qu'un véritable talent pédagogique et de l'expérience. La simple capacité à enseigner ne suffit pas » (cité par Gouzien-Desbiens & Leroy-Depiere, 2021, p.90).

Afin de répondre à notre question de départ, nous avons choisi de mettre en place une méthode hypothético-déductive et nous avons formulé cinq hypothèses. Pour mieux comprendre le fonctionnement des élèves impliqués dans cette étude, nous proposons dans un premier temps de développer les concepts théoriques liés à l'autisme et aux fonctions exécutives, à l'inclusion et à l'intégration et également au fonctionnement du cycle 3 dans le canton de Neuchâtel. Pour la récolte des données, nous avons opté pour l'observation participante, des entretiens semi-dirigés avec divers enseignants et deux

élèves avec TSA. L'objectif de ce travail est de voir en quoi la classe Projet peut être une plus-value dans le contexte d'un cercle scolaire neuchâtelois au cycle 3 et un tremplin pour l'inclusion des élèves avec TSA.

# 1. La problématique

## 1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

« La progression de la scolarisation intégrative des enfants et des adolescents présentant des TSA peut être considérée comme l'une des évolutions majeures du système scolaire actuel, tout en représentant un défi important pour celui-ci » (Eckert, 2019, p. 30).

Aujourd'hui, l'école se veut et se dit inclusive et doit donner une place à tous les élèves. Toutefois, si une scolarisation au cycle 1 et cycle 2 de l'école obligatoire semble plus aisée pour les enfants avec TSA, la recherche montre en effet que, arrivés à l'école secondaire, ces élèves peuvent se trouver en échec scolaire (baisse des résultats), être moins motivés et faire face à un haut niveau de stress qui engendre une grande souffrance et une baisse de l'estime de soi (Beaupré et al., 2017 ; Leroux-Boudreault & Poirier, 2017). Cela reste vrai malgré le soutien mis en place tant par les enseignantes et les éducatrices spécialisées (SPS TSA) que par les enseignantes du soutien pédagogique. Beaupré et al. (2017) pensent que le fait que les élèves doivent s'adapter à un nouveau modèle d'enseignement, à un « changement de culture » (p.76), rend le passage plus complexe. Ce bouleversement est d'autant plus important et stressant pour un élève avec TSA qui suit une scolarité en formation régulière. Cette recherche porte une attention particulière sur le passage du cycle 2 au cycle 3. Pour tous les élèves, il s'agit d'un moment de transition, de changement de structure, de village, d'enseignants. Ils doivent en effet s'adapter à un nombre plus grand d'enseignants et d'intervenants. Sur ce même sujet, Eckert (2019) affirme que « dans l'accompagnement des enfants autistes, la gestion des périodes de transition scolaire est cruciale » (p. 30).

L'organisation du cycle 3 a probablement une incidence sur les difficultés que rencontrent ces élèves. Les enseignants du cycle 3 ont une formation différente des enseignants du primaire qui ont au programme de leur cursus des cours d'enseignement spécialisé. Enfin, selon Beaupré et al. (2017), le passage de l'école primaire à l'école secondaire est vécu de manière anxiogène, non seulement par les enfants, mais également par les familles. Du côté des enseignants, il est plus difficile pour eux d'apprendre à connaître l'élève et à reconnaître ses besoins car ils les rencontrent moins fréquemment (un enseignant de musique par exemple ne voit ses élèves qu'une seule période par semaine). Les mêmes auteurs relèvent de plus que « les enseignants de classe ordinaire au secondaire ne sont pas nécessairement préparés à répondre aux besoins spécifiques des élèves autistes » (p. 77). De plus, si on parle d'anxiété chez les élèves au moment de cette transition, les enseignants semblent vivre la même émotion lorsqu'ils accueillent un élève avec TSA dans leur classe. Pour Dann (2011), cité dans sa thèse par Leroux-Boudreault (2017), « le personnel de l'école secondaire soutient qu'avoir

la responsabilité de s'occuper d'un élève ayant un TSA génère un grand stress » (p. 33). Il est souvent relevé par les enseignants du secondaire que la gestion des profils si hétérogènes rend le métier de plus en plus complexe. De plus, ils se sentent peu ou mal (in)formés au sujet des besoins éducatifs particuliers. Selon la recherche en effet, les enseignants du secondaire estiment manquer de formation et de connaissances face aux besoins des élèves avec TSA (Beaupré et al., 2017). A toutes ces problématiques s'ajoute également le fait que ces élèves, en plus de vivre tous les changements liés au passage de cycle, entrent dans l'adolescence avec tous les bouleversements que cela implique et l'anxiété supplémentaire que cela génère (Leroux-Boudreault, 2017).

Cette recherche s'intéresse donc à l'arrivée des élèves TSA au cycle 3, en 9<sup>ème</sup> année. Le cercle scolaire qui nous intéresse a mis en place une structure particulière pour certains élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage et a ouvert une classe dite Projet en 9<sup>ème</sup> année. Deux élèves avec TSA sont élèves dans cette classe. Il s'agit d'observer si cette mesure permet une meilleure transition pour les élèves autistes, si elle permet de favoriser leur intégration en formation régulière et d'observer si elle a une incidence sur le bien-être des élèves et leur réussite scolaire.

## **1.2 Etat de la question : conceptualisation du problème et de ses enjeux.**

### **1.2.1 L'autisme, vers une définition.**

La définition qu'Alin (2019) nous donne est la suivante : « le TSA est aujourd'hui défini comme un trouble neuro-développemental. Le TSA est un désordre d'origine neurologique caractérisé par une distorsion du développement global de la personne dans l'ensemble de ses sphères de fonctionnement et qui ne peut être guéri » (p. 67). Les troubles du spectre de l'autisme sont des troubles envahissants du développement qui se manifestent souvent dès la petite enfance et qui persistent toute la vie. La recherche montre qu'il y a une augmentation de l'incidence de l'autisme. Les causes sont variées et celles retenues sont<sup>3</sup> :

- 15 % dues à l'awareness (conscience de la fréquence de l'autisme)
- 25 % liées à un meilleur diagnostic
- 10 % ont pour cause l'âge des parents.
- 50% restent encore inconnues.

Plusieurs critères de diagnostic sont donnés pour l'autisme. Pour Bon et al. (2016), il s'agit d'un «trouble caractérisé par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques

---

3 Données recueillies durant le MOOC, Université de Genève. <https://moocs.unige.ch/offre/cours-ouverts/troubles-du-spectre-de-lautisme-diagnostic>

et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif » (p. 39).

Au travers de l'histoire et de toutes les conceptions diagnostiques de l'autisme, trois particularités reviennent constamment :

- Le domaine de la communication
- Le domaine de l'interaction sociale
- Le domaine des intérêts restreints.

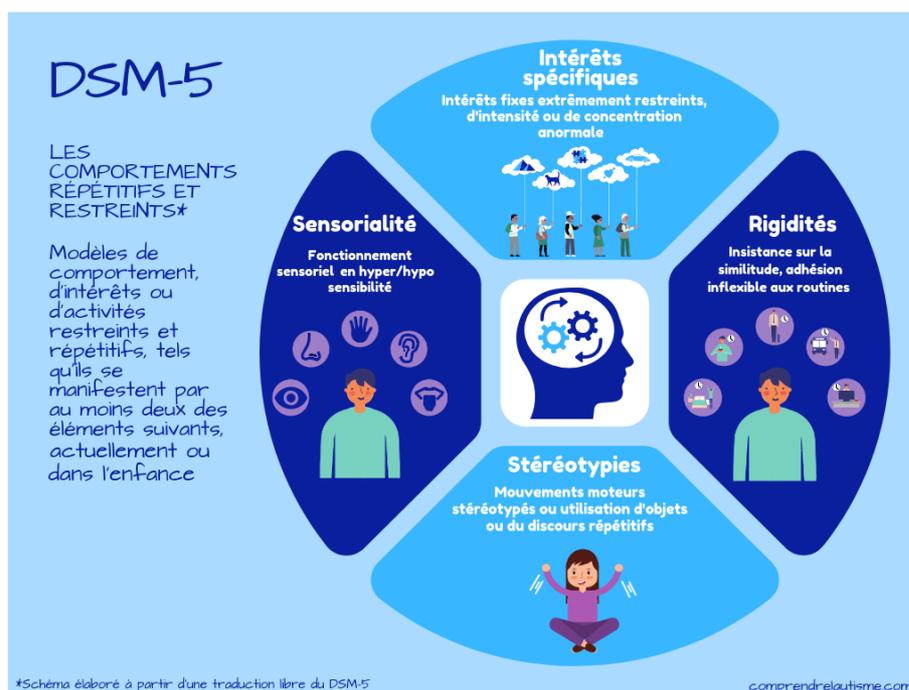


Figure 1 : DSM 5 : les comportements répétitifs et restreints. (Consulté le 11.04.2023 sur <https://comprendrelautisme.com/le-fonctionnement/les-interets-specifiques/> )

Selon la dernière version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, le DSM-5, « les troubles du spectre de l'autisme sont des troubles neuro-développementaux impliquant un défaut de maturation du système nerveux » (CSPS, 2016, p. 3). Le DSM-5 marque de fait deux différences fondamentales et est une réelle révolution dans le domaine de l'autisme. C'est en effet à partir de là que l'on parle de trouble du spectre de l'autisme car les manifestations et les symptômes sont très variés d'une personne à l'autre. D'autre part, il s'agit de relever que le syndrome d'Asperger est alors considéré comme un TSA sans retard de langage ni déficience intellectuelle. Pour le DSM-5, les critères diagnostiques passent à deux domaines : les difficultés dans les interactions sociale et la communication ainsi que le caractère répétitif et restreint de certaines activités, certains comportements ou intérêts. De plus, sont intégrés des spécificateurs qui permettent de déterminer le niveau de sévérité défini selon les besoins de soutien dont la personne TSA requière pour fonctionner (sévérité légère, moyenne ou importante).

Il est également important de relever que des comorbidités sont très souvent associées au TSA (voir figure 3, page 10). L'OFS (2021) relève dans la CIM-10 « des phobies, des perturbations du sommeil et de l'alimentation, des crises de colère et des gestes auto-agressifs » (p. 220). Nous citons en outre le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (entre 50-70% des cas selon CSPS, 2016), les troubles anxieux, dépressifs, les troubles de l'humeur ou encore le retard de développement. On peut aisément constater que ces troubles associés, lorsqu'ils touchent un élève TSA, rendent sa scolarité encore plus difficile. Dans 35-50% des cas, l'autisme s'accompagne également de déficience intellectuelle.

Enfin, selon le degré de sévérité, certains enfants TSA ne peuvent pas suivre une scolarité en formation régulière et sont donc scolarisés, dans le canton de Neuchâtel, dans une école spécialisée comme les Perce-Neige, le Centre pédagogique de Malvillers (CPM) ou le CERAS (Centre régional d'apprentissages spécialisés). A contrario, les élèves scolarisés dans l'école obligatoire ne disposent pas tous des mêmes ressources, ce qui a une nette influence sur la façon de gérer ces troubles. Certains d'entre eux bénéficient en effet d'un soutien donné par une enseignante spécialisée (SPS) qui les accompagne dans leur classe régulière selon un quota de périodes défini par l'office de l'enseignement spécialisé. Ce qui définit l'octroi de cette mesure est la procédure d'évaluation standardisée (PES).

Les élèves dont il sera question dans ce travail de recherche sont des élèves qui présentent un degré de sévérité de niveau 1 (selon la figure 2 à la page suivante). Leur profil sera détaillé plus en avant, au chapitre qui traite du choix de l'échantillonnage.

### **1.2.1.1 Historique et dépistage**

Le premier à parler d'autisme fut Bleuler, psychiatre suisse, en 1911. Il avait utilisé ce terme pour décrire la schizophrénie, maladie qui aujourd'hui n'est plus associée à l'autisme. L'étymologie grecque du mot autisme signifie « autos, soi ». Il était destiné à décrire le « moi isolé » que Bleuler relevait chez les personnes atteintes de schizophrénie.

En 1943, c'est au tour de Leo Kanner, pédopsychiatre, de référencer les signes et les symptômes qui catégorisent l'autisme comme un trouble infantile distinct (Alin, 2019, p. 65). Plus tard, Asperger a mené des études sur l'autisme sur onze enfants. De son côté, il montre que les autistes n'ont pas toujours une déficience intellectuelle, ou langagière. Puis c'est en 1987 que, comme l'écrit Alin (2019), l'autisme infantile est renommé « trouble autistique » avant de laisser la place au terme « trouble envahissant du développement » en 1994, pour devenir ensuite, en 2013 « troubles du spectre de l'autisme » dans la DSM-5. L'expression

«troubles du spectre autistique » (TSA) est utilisée aujourd’hui pour désigner l’autisme et d’autres troubles envahissants du développement (TED).

L’APA, American Psychiatric Association, définit le TSA comme étant un déficit persistant dans la communication et l’interaction dans différents contextes, ainsi que par des comportements, intérêts ou activités restreints et répétitifs. Il définit trois niveaux de sévérité selon le niveau de besoin de soutien nécessité par l’individu présentant un TSA.

Niveau	Communication et interactions sociales	Intérêts Restreints et Comportements Stéréotypés (IRCS)
Nécessite un soutien très substantiel <b>Niveau 3</b>	Atteintes affectent sévèrement le fonctionnement (initiation très limitée et réponses minimales; quelques mots)	Préoccupations, rituels fixés/ comportements répétitifs nuisent considérablement au fonctionnement. Détresse lorsque les routines sont perturbées, difficile de rediriger ses intérêts
Nécessite un soutien substantiel <b>Niveau 2</b>	Déficits marqués de communication verbale et non verbale; altérations sociales manifestes malgré les mesures de soutien en place; initiations et réponses réduites ou particulières.	Comportements restreints et intérêts atypiques sont assez manifestes pour être constatés par un observateur extérieur et perturber le fonctionnement dans une variété de contexte. Détresse et frustration lorsque modification des IRCS.
Nécessite un soutien <b>Niveau 1</b>	Sans soutien, les déficits causent des incapacités manifestes. Manque d’intérêt, difficultés à initier et réponses atypiques aux avances sociales.	Rituels et comportements restreints et répétitifs nuisent de manière significative au fonctionnement dans un ou plusieurs contextes. Résistance aux tentatives de mettre fin au IRCS.

Figure 2: Trois niveaux de soutien. (J. Rodriguez Diaz, 2021-202, cours 1, slide 36).

Avec ce tableau, il paraît évident que les besoins des personnes avec autismes peuvent être très différents et que les adaptations et les mesures de soutien doivent être réfléchies et individualisées. Les deux élèves de la classe observée nécessitent du soutien de niveau 1.

### 1.2.1.2 Fonctionnement et besoins des élèves TSA

Une recherche menée par Thommen et al. en 2014 sur les particularités cognitives dans le trouble du spectre de l’autisme, la théorie de l’esprit et les fonctions exécutives montre que « les personnes avec TSA rencontrent de grandes difficultés dans la cognition sociale et dans les fonctions exécutives. Nos résultats sont révélateurs de l’ampleur de ces difficultés pour des enfants sans déficience intellectuelle » (p.295).

De son côté, Alin (2019) suggère que, pour bien accompagner ces enfants, il faut mettre en place un projet individualisé qui englobe trois points majeurs : la précocité de l’intervention, le

choix des méthodes éducatives et la participation de la famille (p. 286). Il insiste sur le fait que « la réussite scolaire réside assurément dans la prise en compte de la singularité et du profil de chaque élève TSA » (p. 290). De ce fait, il décrit que pour répondre à l'hétérogénéité des profils de ces élèves, l'école doit réfléchir à un plan de scolarisation personnalisé, à des structures adaptées et à une durée de présence de l'élève qui soit profitable. Tout cela dépend évidemment de plusieurs facteurs tels que le degré de sévérité du TSA, des troubles associés, des compétences des enseignants et de la direction, de l'école et de l'approche éducative (Alin, p. 290).

Une récente recherche menée par Barrette (2021) sur l'inclusion des élèves avec TSA dans les écoles secondaires au Québec montre que le TSA peut se manifester de différentes manières à l'école.

Les élèves ayant un TSA peuvent avoir de la difficulté dans l'acquisition des concepts, sur les plans de la communication orale et écrite, à réfléchir sur le langage, à planifier et s'organiser dans le temps, dans l'espace ou à l'intérieur même d'une tâche et à résoudre des problèmes. Au niveau de leur fonctionnement à l'école, ceux-ci peuvent avoir de la difficulté à établir des relations avec les autres et à s'intégrer dans un groupe de pairs ainsi qu'à s'adapter au changement et à la nouveauté. Enfin, ils peuvent également présenter des craintes ou être possiblement agités dans des situations banales et présenter une rigidité cognitive, un maniérisme ou des gestes stéréotypés (p.3).

Comme nous l'avons déjà mentionné, ces élèves peuvent également souffrir de troubles associés. Un panel complet est présenté dans la figure ci-dessous.

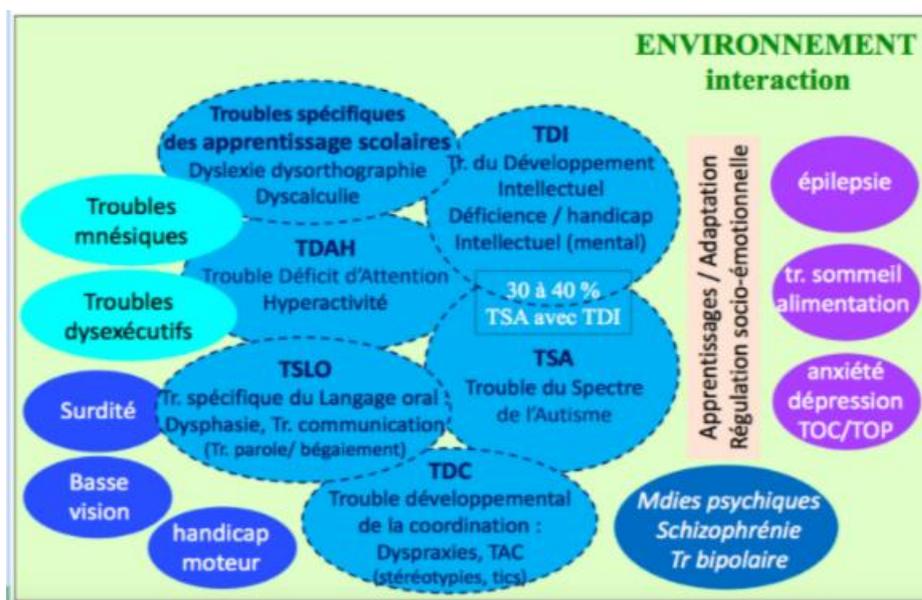


Figure 3: Autisme et troubles associés (J. Rodriguez Diaz, 2021-2022, cours 1, slide 28).

De plus, il y a très souvent beaucoup d'angoisse, surtout face à l'imprévu, ce qui crée de l'anxiété. La relation et la perception du monde est complètement et par conséquent ces élèves se sentent souvent submergés et développent de l'anxiété, voire des phobies, parfois liées à l'école.

### 1.2.1.3 Spécificités cognitives de l'autisme et fonctions exécutives

Nous nous attardons maintenant à développer les spécificités cognitives de l'autisme qui jouent un rôle important dans la prise en charge de l'élève avec TSA. Nous présentons également les fonctions exécutives, habilités nécessaires à l'exécution de tâches orientées vers un but. Pour Gaux et Boujoun, cités par Thommen et al. (2014), « le contrôle exécutif est défini par comme les processus qui permettent d'avoir un comportement adapté au but poursuivi selon les changements de l'environnement » (p. 292). Les enfants avec TSA ont des particularités sensorielles et des dysfonctionnements des fonctions exécutives qui peuvent de ce fait représenter un obstacle aux apprentissages scolaires. En effet, Thommen, Baggioni et Tassari Veyre (2017) relèvent que de nombreuses études montrent une altération des fonctions exécutives chez les personnes avec un TSA. Selon elles, « la planification et la flexibilité sont les processus exécutifs les plus impactés, l'inhibition et la mémoire de travail semblent relativement préservées, bien que des difficultés soient tout de même observées » (p. 29).

Fonctions exécutives	caractéristiques
1. Flexibilité cognitive	Ajuster ses choix, penser de façon divergente( curiosité, anticonformisme)
2. Organisation/planification	Gérer la tâche, s'organiser
3. Régulation émotionnelle	Autosurveillance, contrôle de soi, gérer ses émotions
4. Mémoire de travail	Traiter et retenir l'information pour atteindre le but
5. Activation	Maintenir le niveau d'activité
6. Inhibition de l'impulsivité	Contrôler son comportement, son attention, réfléchir avant d'agir

Tableau 1: Les fonctions exécutives et leurs caractéristiques (J. Rodriguez Diaz, 2021-2022, cours 1, slide 45).

Elles écrivent également que « les fonctions exécutives jouent un rôle prédominant dans le fonctionnement de l'individu au quotidien aussi bien chez l'enfant que chez l'adulte » (p. 30). De plus elles insistent sur le fait que « bien que le QI ait une influence sur les performances observées dans des tâches évaluant les fonctions exécutives et qu'il puisse être utilisé comme un indicateur des habiletés sociales et de la communication, les fonctions exécutives restent un meilleur prédicteur du développement de ces compétences » (p. 30).

Comme nous l'avons relevé à la page précédente, les composantes principales des fonctions exécutives sont l'inhibition, la flexibilité, la mémoire de travail et la planification (Thommen et al., 2014, p. 292). Autisme Suisse romande<sup>4</sup> suggère également de retenir l'attention comme cinquième fonction exécutive importante dans le cadre du trouble du spectre de l'autisme. Pour une meilleure compréhension, nous proposons une description des fonctions exécutives basée sur les écrits de Degiorgio et al. (2010), de Thommen et al. (2014) et le site Autisme Suisse romande par Baggioni et Thommen.

### **L'inhibition**

L'inhibition est la capacité de freiner les réponses impulsives ou automatiques et d'utiliser l'attention et le raisonnement. Elle permet d'arrêter la production d'une réponse en cours et également d'écarter les stimulations qui ne sont pas pertinentes. C'est aussi une composante essentielle lors de la réalisation de tâches nouvelles. Un trouble de l'inhibition se manifesterait par des réactions, des remarques ou des comportements inadaptés ou inattendus face à une situation. Pour Alin (2019, p. 202), elle est étroitement liée à la gestion des émotions.

### **La flexibilité**

Il s'agit de la capacité d'adaptation lors de changements de contexte, d'environnement. Elle permet de passer d'un comportement à un autre en fonction des exigences de l'environnement et facilite l'engagement vers une nouvelle action lorsque cela est nécessaire. La flexibilité cognitive permet de déplacer son focus attentionnel. Une altération de la flexibilité empêche par exemple de passer d'une activité à une autre, de changer de contexte, de travailler avec des personnes différentes d'un moment à un autre ou encore de faire face à des changements imprévus. Chez les personnes autistes, on entend alors souvent parler de rigidité.

---

4 <https://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions?view=article&id=70:les-aspects-cognitifs-de-lautisme&catid=11:autisme>

## **La mémoire de travail**

La mémoire est cette capacité d'encoder, de stocker, de récupérer des informations afin de les utiliser dans différents types de tâches. Certaines personnes avec TSA ont des capacités soutenues dans le fait de retenir des apprentissages par cœur, d'autres au contraire rencontreront des difficultés à se souvenir de visages ou de noms. Toutefois, chez les élèves avec TSA, la mémoire visuelle est « fréquemment un domaine de compétences préservé, voire supérieur à la norme » (Baggioni & Thommen, sur le site Autisme Suisse romande).

## **La planification**

La planification permet d'anticiper mentalement puis effectuer une série d'actions qui permettent de réaliser une tâche, d'atteindre un but ou de réaliser un objectif spécifique. Un trouble dysexécutif au niveau de la planification entraîne de grandes difficultés à l'école et se manifeste notamment par un manque d'organisation. L'élève peut par exemple perdre le but de l'activité qu'il est en train de mener et mettre un terme à l'activité alors que ce n'est pas fini, ou manquer d'organisation et faire de mauvais choix dans les actions à mener et les procédures pour réaliser une tâche. Alin (2019) écrit que cela « se manifeste par des difficultés à anticiper, à se projeter, à organiser le temps à venir » (p. 202).

## **L'attention**

Il faut avant tout spécifier que *l'attention* pourrait en réalité être mise au pluriel. On parle effectivement de diverses attentions telles que : l'attention soutenue, l'attention sélective, l'attention divisée, et dans le cas spécifique de l'autisme, d'attention conjointe.

L'attention permet de rester concentrer sur un objet ou sur une activité qui est menée et permet son avancement. L'attention divisée est la capacité d'être attentif à deux activités en même temps, ce qui permet de réaliser les deux simultanément. L'attention conjointe est la capacité à diriger le regard sur ce que l'autre personne regarde afin de pouvoir partager un intérêt commun. Un trouble de l'attention entraîne une distractivité plus élevée, entrave le travail de l'élève et peut le mettre dans une situation de quiproquo. Le déficit de l'attention est un trouble courant chez les élèves avec TSA.

Comme le souligne le site Autisme Suisse romande :

Un dysfonctionnement de ces fonctions serait en lien avec une perturbation au niveau du lobe frontal du système nerveux central. Les personnes avec un TSA ont très souvent des problèmes avec les fonctions exécutives, même pour des personnes avec une intelligence supérieure. De nombreuses études (notamment celle de Hill, 2004) ont montré que les personnes avec un TSA rencontraient des difficultés particulières dans le cas de la

flexibilité et de la planification. Cela entraîne de nombreuses difficultés dans la vie quotidienne et explique leur difficulté à gérer les changements et à planifier leurs activités. On parle alors souvent de rigidité. (Baggioni & Thommen, consulté le 11.01.2023)

Les spécificités cognitives de l'autisme sont donc étroitement liées aux fonctions exécutives et les conséquences à l'école, sur l'inclusion, sur la réussite scolaire, sur le bien-être et l'estime de soi, sont significatives. Cela montre l'importance de connaître et de comprendre les particularités neurocognitives des élèves avec autisme afin que les enseignants qui accueillent ces adolescents puissent offrir des adaptations ciblées qui permettent à tous d'atteindre les objectifs et les apprentissages visés. C'est notamment pour le langage, la cohérence centrale, la cognition sociale, la théorie de l'esprit, et les spécificités sensorielles qu'il s'agira d'être attentifs (Aube Labbé, 2021 ; Baggioni & Thommen 2022).

Dans ce contexte, il est donc fondamental, « d'apporter un soutien ciblé aux enfants avec TSA pour diminuer la situation de handicap entraînée par ces difficultés exécutives » (Thommen et al., 2014, p. 296). De ce fait il faut mettre en place à l'école des situations d'apprentissage qui répondent aux besoins des élèves avec TSA et de leur donner des « béquilles exécutives » (Ibid., p. 296). Pour Alin (2019), il est fondamental que « la situation didactique TSA propose un apprentissage de savoirs et de compétences adaptés à la ZPD des élèves TSA et capable d'activer avec pertinence leurs fonctions exécutives » (p. 199).

Le tableau ci-dessous, présenté par Centre Ressources Autisme Auvergne en 2003, donne des pistes d'action concrètes à mettre en place dans les classes pour faciliter la scolarisation des élèves avec TSA et favoriser les apprentissages. Il paraît évident que toutes ces mesures peuvent également faciliter l'accès aux apprentissages pour tous les élèves de la classe. Comment ces points d'appui sont-ils appliqués à l'école, tout particulièrement au cycle 3 ? Est-il plus aisé d'en tenir compte dans une classe à plus petit effectif ? La formation de l'enseignant et sa connaissance face à l'autisme sont encore une fois relevées. On pourrait également se questionner sur la flexibilité mentale d'un élève avec TSA et se demander comment il peut fonctionner et s'adapter dans le système scolaire proposé au cycle 3 à Neuchâtel qui demande des changements et des adaptations continuels (classes, enseignants, groupes d'élèves...)

Spécificités cognitives de l'autisme	Conséquences	Points d'appui pour les apprentissages
Difficultés de planification	Ne s'organise pas dans son travail. Ne séquence pas spontanément sa tâche.	Besoin d'être guidé. Ritualiser Utiliser des schémas d'action. Séquencer les tâches.
Difficultés d'inhibition Capacités de concentration faibles	Ne trie pas les stimulations et se déconcentre rapidement.	Visualisation du temps de travail. Limiter les stimuli externes.
Faible flexibilité mentale	Déstabilisé par les changements.	Besoin de prévisibilité, de savoir ce qu'il va faire de façon précise : (quantité travail, horaires) Respect des règles. S'appuyer sur des rituels.
Pensée littérale	Ne saisit pas les données abstraites ou implicites (non-dits, second degré, humour)	Besoin de consignes explicites, courtes et visuelles.
Pensée par images	Meilleur traitement des informations visuelles qu'auditives.	Besoin de supports visuels. Bonne mémoire visuelle et auditive notamment photographique.
Fonctionnement visuel porté sur les détails	Difficulté d'accès à l'image globale Difficulté de généralisation Difficulté à donner du sens, à synthétiser	Bon repérage des détails.
Cécité sociale	Difficulté dans le travail de groupe	Donner des objectifs précis.
Ne sait pas demander d'aide	Peut ne pas faire un travail	S'assurer de la compréhension.
Problème d'attention conjointe	Besoin de consignes individuelles S'assurer de son attention Difficultés avec les consignes globales	Reprendre les consignes en individuel.

Tableau 2: Spécificités cognitives de l'autisme et points d'appui pour les apprentissages. (Centre Ressources Autisme Auvergne, 2013).

#### 1.2.1.4 Autisme et adolescence

Pour compléter les éléments évoqués précédemment au sujet des particularités cognitives des élèves avec un TSA, il importe d'attirer l'attention du lecteur sur les aspects en lien avec l'adolescence. L'élève qui arrive au cycle 3 entre en effet également dans une nouvelle phase de développement personnel. « L'adolescence est une étape importante durant laquelle le jeune fait face à une remise en question sur le plan de son identité » (Cloutier & Drapeau, 2008 cités par Leroux-Boudreault 2017, p. 28). L'adolescent doit faire face à de nombreux défis et à des changements tant au niveau physique, psychologique qu'intellectuel. C'est d'autant plus fort et difficile pour un adolescent avec TSA. En plus des divers troubles associés précédemment cités tels que TDAH, TOC et autres, la dépression et l'anxiété peuvent également nuire à la réussite scolaire. En effet, l'anxiété et la dépression sont des troubles qui peuvent altérer les apprentissages, comme relevé par Leroux-Boudreault (2017). De plus, l'anxiété mène souvent la personne avec un TSA à s'isoler et éviter tous les contacts avec ses pairs. Selon Ozsivadjian et al. (2012) cités par Leroux-Boudreault (2017), « le milieu scolaire (la charge de travail et les résultats scolaires, les camarades, le niveau de bruit en classe, les changements dans la routine) ainsi que les habiletés langagières et sociales (la peur de faire

rire de soi, d'avoir l'air ridicule) sont au centre des préoccupations des adolescents ayant un TSA » (p. 30).

On tire facilement la conclusion que, face à tous ces changements liés à l'école, au corps, face à toutes ces adaptations avec lesquelles l'adolescent avec TSA doit vivre, avec toute l'anxiété que cela génère, l'arrivée au cycle 3 présente un réel déficit dans cette étape de vie. Il est donc fondamental de comprendre l'autisme afin non seulement de « rendre un autiste heureux » (Alin, 2019, p. 37) mais surtout pour l'aider à trouver sa place. Malheureusement, il est aujourd'hui encore difficile de « trouver et proposer des chemins d'apprentissage académique et /ou sociétal propices à la différence autistique » (Ibid., p. 37). Une chose est certaine, « quand l'autisme s'invite, il bouleverse, il interroge, il laisse l'indifférence et les certitudes au vestiaire. L'autisme à l'école est une différence invisible et marquante à la fois » (p. 22).

Autisme Suisse romande est formel : l'enfant avec TSA doit pouvoir vivre, être éduqué et évoluer en milieu ordinaire, tout en bénéficiant d'aménagements individuels lui permettant de développer ses potentiels de manière optimale. Alin (2019) quant à lui souligne l'importance et le bénéfice que peut avoir le fait qu'un élève avec TSA puisse suivre une scolarisation inclusive pour son développement. Toutefois, la recherche montre aussi que 65% des enseignants de ces mêmes élèves pensent qu'ils devraient être placés dans un établissement ou un institut spécialisé (Alin, 2019). En 2019, les données présentées par Thommen (2019) pour la Suisse romande montrent que sur 695 enfants âgés de 5 à 19 ans avec TSA, 163 ont un profil sans déficience intellectuelle, présentent peu de problème de langage et peu de problèmes de comportements. Or, seule la moitié d'entre eux environ était scolarisée dans une école ordinaire. De plus, un quart de ces enfants ne bénéficiaient d'aucune adaptation pour faciliter leur inclusion.

Pour finir, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU observe que l'intégration scolaire des enfants n'est pas satisfaisante dans tous les cantons et que les ressources humaines et financières mises à disposition ne permettent pas de garantir un système scolaire qui fonctionne et qui intègre.

Qu'en est-il donc de la scolarisation de ces élèves dans notre canton, plus précisément au cycle 3 ?

## **1.2.2 Intégration, inclusion et principe d'accessibilité**

Avant de faire l'état des lieux de l'inclusion scolaire des élèves avec TSA, il faut se questionner sur le sujet primordial qu'est celui de l'éducabilité. Sans la conviction que tous les enfants ont la possibilité d'apprendre, de progresser, l'école inclusive n'aurait pas sa place. Comme l'écrit Meirieu, cité par Alin (2019), « L'éducabilité est d'abord le principe logique de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres que l'on veut éduquer sont éduquables, il vaut mieux changer de métier. Le pari de l'éducabilité est la flamme et le fer de lance d'une école inclusive et solidaire » (p. 36).

Nous vous proposons donc dans premier temps un aperçu du fondement historique de l'inclusion. De définir ensuite les divers modèles de prise en charge des élèves à besoin particuliers en prêtant une attention particulière à l'intégration et à l'inclusion. Nous verrons aussi ce qu'il en est dans la législation et plus précisément dans le canton de Neuchâtel. Nous nous questionnerons enfin sur les divers impacts liés à l'inclusion des élèves avec TSA au cycle 3. Il est essentiel de garder en tête que, comme le relève Thomazet (2008), l'école inclusive est un droit : « droit de chaque enfant à fréquenter l'école de droit commun, sans discrimination » (p. 131)

### **1.2.2.1 Fondements historiques**

Trois mouvements ont été mis en évidence comme étant des leviers au mouvement d'intégration scolaire. Il s'agit du mouvement de normalisation, du mouvement des droits civiques et de celui de la remise en question de l'efficacité des classes spéciales.

Nous proposons de parcourir ces trois forces qui mènent aujourd'hui à l'école inclusive.

Comme l'écrit Vienneau (2002), durant des décennies les personnes handicapées étaient dans des institutions. On pensait que c'était pour elles la meilleure solution. Les années 1950 sont un tournant pour ces personnes, car peu à peu il a été question de plus de tolérance et d'acceptation, que ce soit pour un handicap intellectuel ou d'autres formes de handicap. Selon Vienneau toujours, on relève donc, entre 1950 et 1970 un « mouvement de normalisation, c'est-à-dire l'intégration sociale des personnes handicapées et à la fermeture des premières institutions » (Ibid., p. 264). En même temps, on assiste à l'ouverture d'écoles et de classes spéciales. L'idée étant qu'il fallait « ségréguer pour maximiser l'efficacité du processus enseignement-apprentissage » (Ibid., p. 265). La ségrégation est alors vue comme l'unique possibilité de répondre aux besoins éducatifs particuliers. Toutefois, rapidement, certains parents et certains enseignants s'opposent à cette ségrégation. C'est alors que le mouvement en faveur des droits civiques conteste les classes spéciales en avançant que les classes

homogènes représentent un désavantage pour les enfants ainsi marginalisés. Finalement, ces classes spéciales ont rapidement été remises en question notamment par Lloyd M. Dunn alors qu'il avait au départ fait la promotion de ces classes. Une prise de conscience qui a également permis de faire la place à la pédagogie inclusive.

On remarque donc que plusieurs dispositifs de scolarisation des élèves avec besoins éducatifs particuliers ont existé, co-existé et existent parfois encore. Nous vous proposons de voir de quoi on parle exactement.

### **1.2.2.2 Législation et espace BEJUNE**

Il est avant tout important de rappeler que, en Suisse, même « si des textes législatifs nationaux posent le cadre général » (Ramel, Vienneau, et al., 2016, p. 47), chaque canton définit ses propres lois cantonales liées à la politique de l'école et comme écrit dans l'article 62 alinéa 1 de la Constitution fédérale, « l'instruction publique est du ressort des cantons » (p. 16).

Le mouvement en faveur de l'inclusion scolaire prend toujours plus d'ampleur et est au cœur des préoccupations des principaux partenaires de l'éducation. En 1994, comme le rappellent Gremion et Paratte (2009) la Suisse ratifiait les déclarations de Salamanque. Tous les états signataires de ces déclarations affirmaient alors adhérer à une « approche intégrative de l'éducation, à l'école pour tous » (p. 159). Au niveau de la Suisse, cela a conduit à la mise en place de la Loi sur l'égalité des handicapés (LHand, 2004) et cela a amené les cantons à favoriser l'intégration scolaire, dans la mesure de leurs possibilités.

Le 25 octobre 2007 est alors établi l'Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée par lequel les cantons concordataires s'engagent à préférer des solutions intégratives pour les élèves qui peuvent en bénéficier. L'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'école ordinaire est donc inscrite dans la législation à l'échelle internationale, nationale et cantonale. Nous relevons ici l'article 2, alinéa b : « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (p. 1) ainsi que l'article 1, alinéa b « ils [les cantons concordataires] promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire » (p. 1).

De son côté, le canton de Genève va plus loin car il n'utilise pas le terme intégration mais bien celui d'inclusion dans tous ses textes. Nous citons comme exemple le site du département de l'instruction publique de Genève, qui décrit les « objectifs de l'école inclusive » :

- Offrir une éducation de qualité en respectant la diversité, les besoins et les capacités de chaque élève.
- Maximiser le potentiel intellectuel, physique et social de chacun.
- Assurer un climat scolaire non discriminant.

Le canton de Neuchâtel, qui a adhéré à l'accord intercantonal avec effet au 15 avril 2013 lors du décret du 29 janvier 2013, utilise quant à lui le terme d'intégration. Il en va de même pour tout l'espace BEJUNE, comme nous pouvons le lire, entre autres, dans Enjeux pédagogiques n°12 de 2009. Pour plus de clarté, nous définirons les termes inclusion et intégration dans le chapitre suivant.

De son côté, Philip (2018), reprend que « la scolarisation en milieu ordinaire est favorisée. Elle permet d'obtenir de meilleurs résultats pour les élèves en situation de handicap et pour les autres une plus grande ouverture à la différence » (p. 37). Toutefois, il nous paraît important de relever que tous ces changements suscitent encore des craintes dans les écoles. Nous entendons souvent des critiques liées à l'inclusion dans le milieu des classes régulières et les enseignants craignent une surcharge de travail et dévalorisent souvent leurs compétences.

Relevons pour conclure les mots du Chef du service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel, M. Marguet (2009) : « l'intégration doit avant toute chose apporter une réponse aux besoins des enfants intégrés. Par conséquent, cette visée ne s'accorde pas avec " l'intégration à tout prix", " l'intégration n'importe où et n'importe comment". Il s'agit à chaque fois d'un projet qui doit être construit sur mesure » (p. 13).

### 1.2.2.3 Divers modèles de prise en charge des BEP

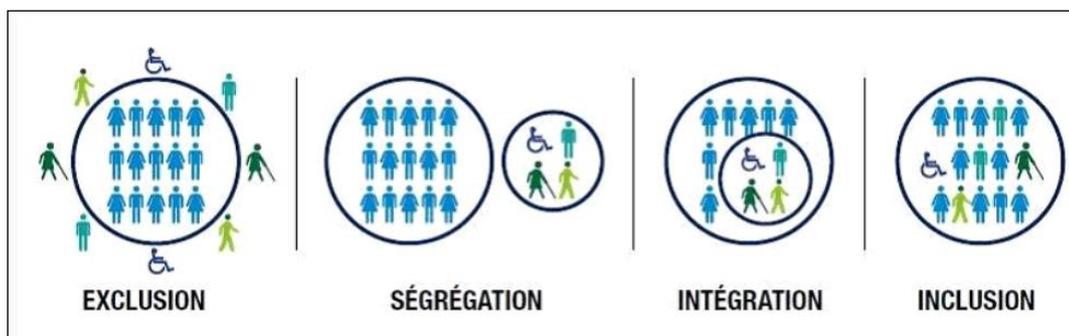


Figure 4: Divers modèles de prise en charge des besoins éducatifs particuliers. (Sénat, s.d.)

Il nous paraît pertinent de nous arrêter sur les divers modèles de prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers et d'en donner une définition. L'exclusion prévoit qu'une personne soit mise à l'écart si elle ne peut pas suivre l'enseignement homogène et qu'elle ne peut pas s'adapter au milieu. La ségrégation reconnaît en quelque sorte les besoins mais ne s'adapte pas à eux. Les élèves en difficulté sont alors exclus de l'école, parfois pour être placés dans des institutions spécialisées.

Intégration et inclusion sont des termes plus subtils et il convient de les traiter plus en détails. Nous proposons de définir conjointement intégration et inclusion, ces deux termes étant parfois encore utilisés comme des synonymes, de manière erronée.

L'intégration s'occupe de l'élève dans son environnement mais ne s'attarde pas à l'environnement lui-même. Elle attend de l'élève qu'il s'adapte à son environnement, qu'il se fonde dans la masse. Comme l'explique Barrette (2021) en citant Vienneau (2006),

Il existe différents niveaux d'intégration (Vienneau, 2006). D'une première part, il y a l'intégration physique, impliquant que les élèves intégrés fréquentent la même école que les élèves au développement typique. Par exemple, il pourrait s'agir d'une classe spécialisée à l'intérieur d'une école régulière. D'une deuxième part, il y a l'intégration sociale, où les élèves intégrés sont en contact avec d'autres élèves, par exemple à la cafétéria, mais sont placés dans une classe séparée. D'une troisième part, il y a l'intégration pédagogique où les élèves sont intégrés dans une classe ordinaire et participent aux activités en classe. Ici, il ne s'agit pas d'une intégration uniquement de nature physique d'un élève dans une classe ordinaire puisque l'enseignant doit déployer les efforts nécessaires afin que l'élève en question puisse réaliser l'ensemble des activités d'apprentissage. Finalement, il y a l'intégration administrative, impliquant que les programmes et les services soient déployés par la même loi scolaire. Ainsi, les élèves sont inclus à tous les niveaux de l'organisation scolaire et aucune barrière n'existe entre les systèmes d'éducation « spécial » et « ordinaire » (p. 12).

L'inclusion au contraire met en œuvre des situations d'enseignement adaptées et accessibles à tous, quels que soient les besoins. Comme le résume Philip (2018), dans l'intégration « c'est la personne handicapée ou différente qui doit faire l'effort, avec aide, de s'adapter au milieu qui l'accueille en se normalisant » or dans l'inclusion, « c'est le milieu d'accueil qui fait cet effort d'adaptation pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de la personne » (p. 38). En ce qui concerne les enfants autistes, le même auteur déplore le fait que beaucoup de chemin reste encore à faire afin qu'ils puissent bénéficier d'une école plus inclusive. Il est vrai que la recherche montre que, plus on avance dans les degrés scolaires, plus les élèves avec TSA sont intégrés dans des classes spécialisées, voire parfois même ségrégués dans des institutions hors des murs de l'établissement scolaire. Il souligne d'ailleurs que les enfants avec TSA des milieux défavorisés passent plus rapidement dans une classe ou un

établissement spécialisé. Ceci sans doute à cause du système scolaire qui reste encore aujourd'hui très élitiste et cela malgré les diverses réformes.

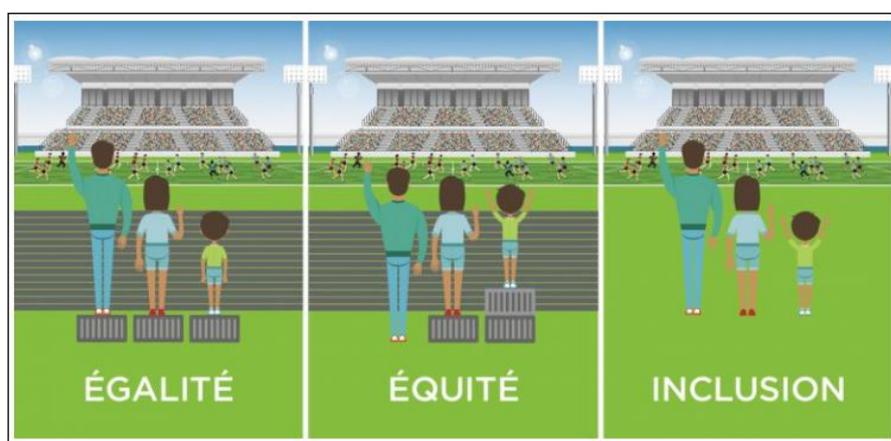


Figure 5: Différence entre l'égalité, l'équité et l'inclusion. (Crédit image : UQÀM)

Toutefois, cette inclusion est actuellement plus dans les discours que dans les faits. Toujours selon Philip (2018), c'est en effet plus une période de transition entre intégration et inclusion qui est vécue aujourd'hui. Il est encore trop souvent attendu que les élèves fassent l'effort de « s'adapter au milieu qui les accueillent et qu'ils en respectent les normes » (p. 40). S'ils n'y parviennent pas, ce ne sont pas les pratiques pédagogiques de l'enseignant qui sont remises en question mais bien l'adaptabilité de l'élève qui serait alors probablement mieux pris en charge dans une structure spécialisée. L'école inclusive consisterait, elle, en un changement majeur de l'organisation scolaire afin de permettre une scolarité réussie. Comme l'écrit Rodriguez (2015), « une école inclusive qui module son fonctionnement doit faire preuve de flexibilité pour offrir au sein de son ensemble commun, un lieu pour tous » (p. 3).

### 1.2.3 Réforme du cycle 3 et son fonctionnement

La rénovation du cycle 3 a débuté à la rentrée scolaire 2015-2016 (pour les élèves de 9<sup>ème</sup> année). Avant cela, les élèves neuchâtelois étaient distribués en trois sections qui prévoyaient un enseignement différencié, dans toutes les disciplines : sections maturité, moderne et préprofessionnelle. Les élèves étaient dans une même et unique classe tout au long de l'année même s'ils avaient plusieurs enseignants selon les diverses disciplines enseignées.

Depuis la rentrée 2015-2016, la nouvelle structure se met en place. « Comme d'autres cantons, Neuchâtel a fait le choix de rénover son système de filières et d'opter pour une structure plus intégrée qui met en évidence les compétences de chaque élève afin de mieux

diriger chacun vers les formations post obligatoires offertes aujourd'hui » ( Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil, 2013, p. 5).

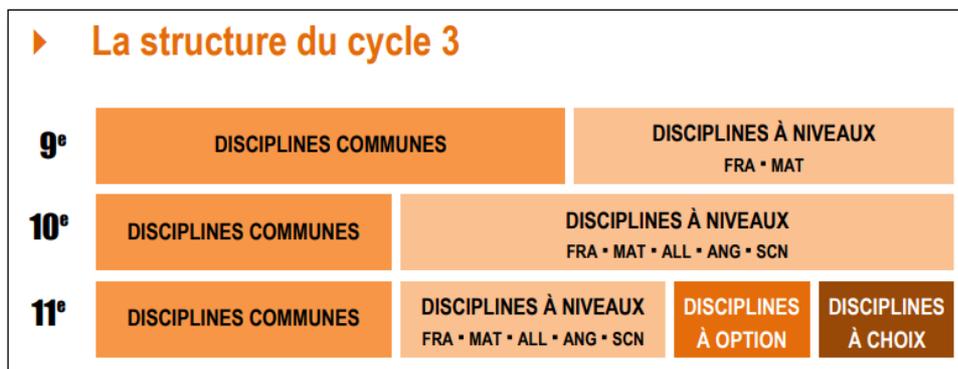


Figure 6: La structure du cycle 3. (SEO, 2022)

Dans ce même Rapport du Conseil d'Etat au Grand conseil, il est stipulé que « la mise en application de cette nouvelle structure du cycle 3 impliquera, pour les enseignants, un changement de posture sur les plans pédagogique (plus de différenciation en classe hétérogène) et organisationnel (la collaboration devrait être favorisée afin de mettre en commun les différentes forces). L'enseignant sera amené à travailler en classe hétérogène et en classe à niveau. Le maître généraliste n'enseignera plus toutes les disciplines dans une classe » (p. 3).

Le passage au cycle 3 marque donc un changement notable. Durant le cycle 1 et le cycle 2 l'enseignement de toutes les disciplines est commun pour tous les élèves. En général, ceux-ci ont à faire avec un enseignant titulaire de la classe, parfois deux. De plus, les élèves sont scolarisés dans l'école de leur village. Arrivés au cycle 3, les élèves doivent changer de village pour aller rejoindre le nouveau collège, ce qui implique également de devoir gérer les transports. De plus, ils doivent s'adapter non seulement à tous les nouveaux enseignants spécialistes qui enseignent les branches pour lesquelles ils sont formés mais également aux changements de classes, de camarades, d'organisation du matériel. En effet, au cycle 3, l'enseignement de certaines disciplines se fait à niveaux (1 ou 2). Il s'agit du français et des mathématiques en 9<sup>ème</sup> année, puis de l'allemand, l'anglais et les sciences de la nature dès la 10<sup>ème</sup> année. Toutes les autres disciplines sont suivies par l'ensemble des élèves, formant des groupes hétérogènes. Tout cela implique que les élèves comme les enseignants doivent continuellement s'adapter à un nouvel environnement (changement de classe), à un nouveau groupe, à des attentes différentes.

Beaupré et al. (2017) le disent très bien, les enseignants sont spécialistes de leurs matières, le nombre d'élèves par classe est plus élevé qu'au primaire (ce n'est pas toujours le cas pour

les branches suivies en niveau 1) et il est plus difficile pour les enseignants « d'établir une relation de proximité avec les élèves, compte tenu du nombre de groupe auprès desquels ils enseignent » (p. 87).

Il semble également opportun de relever le premier bilan fait par le Département de l'éducation et de la famille en juin 2019 :

Le suivi des élèves, et notamment celui des élèves en difficulté, est considéré tant par les directions d'école que les enseignant-e-s, comme plus complexe que dans l'ancien système. Les difficultés peuvent être de différentes natures, principalement scolaires, organisationnelles ou sociales. Les membres du corps enseignant soulignent aussi des difficultés à évaluer les apprentissages des élèves au niveau 1 ou dans les disciplines communes, qui regroupent des élèves avec un large éventail de compétences. (26 juin 2019, <https://www.ne.ch/medias/Pages/20190626-renovation-cycle-3.aspx>)

On peut aisément comprendre que tous ces changements peuvent être source d'instabilité émotionnelle pour les élèves avec TSA ce qui engendre de l'anxiété liée également au dysfonctionnement des fonctions exécutives. Comme le conclut Trembley (2014), « plusieurs enquêtes qualitatives ont montré que les enfants ayant un TSA trouvent la classe ordinaire stressante » (p. 49)

#### **1.2.4 L'élève avec TSA au cycle 3**

Nous nous trouvons donc face à un paradoxe. L'école se veut inclusive, mais elle ne met pas en place les mesures nécessaires pour accueillir de la meilleure manière les enfants avec TSA. Que peut-on leur proposer au cycle 3 ? Comment peut-on éviter la souffrance, la marginalisation, l'échec scolaire ? Comment développer leur potentiel cognitif et faciliter l'accès aux apprentissages scolaires ?

Beaupré et al. (2017) proposent quelques pistes d'action pour l'inclusion au secondaire des élèves autistes en développant des facilitateurs à l'inclusion pour les élèves avec TSA et pour les enseignants. Elles en arrivent à la conclusion que « l'inclusion des élèves autistes au secondaire oblige à remettre en question les pratiques et à repenser l'organisation des ressources » (p. 91)

De leur côté, Corneau et al. (2014) rapportent que si de plus en plus d'études montrent que l'inclusion peut avoir des effets bénéfiques non seulement pour les élèves avec TSA mais aussi pour les élèves neurotypiques (p. 4), il peut aussi y avoir des impacts négatifs. Il est fondamental de mettre en place les bonnes stratégies d'inclusion pour ces élèves. Il est également question, dans leur écrit, que « la classe-ressource peut devenir un compromis

harmonieux entre la normalisation de la classe régulière et l'adaptation aux besoins particuliers » (p. 25). Cela nous paraît très intéressant pour le cadre de cette recherche puisqu'elle s'intéresse justement à une classe de ce type.

Barette (2021) fait également état de facilitateurs et d'obstacles à l'inclusion. Elle relève notamment que les difficultés au niveau des fonctions exécutives peuvent être une barrière. Elle cite en exemple la planification et le maintien de l'attention car ils ont un impact direct sur la participation à l'école.

### **1.3. Question(s) de recherche et objectifs du travail**

Selon une recherche de Cappe et al. (2016) qui fait état de l'expérience des enseignants qui intègrent des élèves avec TSA, il est mis en évidence que les difficultés touchent deux domaines : celui lié directement aux particularités de l'autisme et celui lié au contexte. D'une part donc, les enseignants disent être confrontés au manque d'autonomie de l'élève présentant un TSA et à son besoin d'être davantage soutenu et encadré dans ses apprentissages, à ses difficultés à s'intégrer dans le groupe, à la présence de comportements qui peuvent nuire au fonctionnement de la classe ou encore à son manque de motivation et d'engagement pour les activités et au manque de communication. D'autre part, ces mêmes enseignants soulignent le fait qu'ils manquent de connaissance sur l'autisme, ce qui les amène à réagir intuitivement sans savoir s'ils agissent correctement. Ceci renforce leur sentiment de frustration, de déception et d'incompétence. De plus, ils se sentent démunis face aux adaptations à réaliser en classe et disent avoir de la difficulté à gérer simultanément la classe et l'enfant ayant un TSA, ce qui demande du temps, de l'énergie et du travail supplémentaires à fournir.

C'est dans ce contexte que la direction de l'établissement scolaire qui nous intéresse a mis en place une classe dite Projet.

#### **1.3.1 La classe Projet**

Si nous prenons la définition de la classe spéciale donnée par la Fondation centre suisse de la pédagogie spécialisée (CSPS), nous pouvons nous accorder en disant que la classe Projet répond à ces critères.

Les classes spéciales accueillent en effectif réduit des élèves dont le développement et le suivi en classe ordinaire sont considérés comme menacés en raison de leurs difficultés (p. ex. troubles du comportement, difficultés d'apprentissage). Elles font partie de l'école

ordinaire. L'orientation des élèves vers les classes spéciales se fait le plus souvent sur la base d'une évaluation individuelle (consulté le 20 février 2023 sur <https://csps.ch/themes/ecole-et-integration/scolarisation-en-ecoles-specialisees-ou-classes-speciales> ).

Toutefois, les élèves de la classe Projet ne sont pas uniquement élèves de cette classe puisqu'ils sont également intégrés dans des classes de formation régulière en sciences, allemand, anglais, éducation physique et travaux manuels. En réalité, sur le plan administratif, ils sont élèves d'un titulaire de 9<sup>ème</sup> qui a des élèves de formation régulière. Nous verrons plus en avant dans ce travail que cela a causé quelques difficultés en début d'année.

Les élèves sont orientés dans cette classe après discussion avec les parents, les enseignants, le service socio-éducatif, la direction et les divers thérapeutes qui les suivent. L'élève est donc, à un moment de sa scolarité, en situation d'échec ou de souffrance émotionnelle et relationnelle. Il est d'ailleurs bien défini par la direction du cercle que cette classe est destinée à des élèves qui sont R1, voire R2<sup>5</sup> ou en difficultés scolaires mais pour qui le redoublement ne ferait pas sens.

Les aménagements mis en place dans cette classe doivent permettre « d'amener l'enfant avec TSA à avoir une certaine sérénité comportementale pour mieux mettre en œuvre ses capacités motivationnelles, attentionnelles et de raisonnement qui prédisposent favorablement aux acquisitions scolaires » (Gillet et al., 2018, p. 16).

Cette classe permet-elle réellement d'assurer non seulement une meilleure transition entre les cycles mais également une meilleure inclusion des élèves, surtout lorsqu'ils sont en classe de formation régulière avec tous leurs pairs ? Quelles réponses peut-elle donner face à « l'incertitude, au stress, voire l'angoisse qui peut se présenter devant un milieu nouveau pour un TSA » (Alin, 2019, p. 257) ? Quel est le ressenti des élèves avec TSA et comment vivent-ils ces allers-retours entre leur classe Projet et la classe de formation régulière ? Comme le souligne Thomazet (2008), « l'école inclusive est un processus qui amène l'établissement scolaire à trouver des solutions pour scolariser tous les enfants de la manière la plus ordinaire possible » (p. 130). La classe Projet pourrait-elle être une solution ?

---

5 R1, R2 = redoublant 1 fois, redoublant 2 fois.

### 1.3.2 La question de recherche

Toute cette réflexion mène donc à la question de recherche que nous présentons ici.

*Dans le contexte scolaire neuchâtelois, de quelle manière le cycle 3 répond-il aujourd'hui aux singularités des adolescents avec autisme ? Peut-il être amélioré et comment ?*

## 2. Méthodologie

### 2.1 Opérationnalisation de la question de recherche

« Opérationnaliser le cadre théorique, c'est partir des hypothèses de recherche afin de construire le modèle d'analyse » (Lavarde, 2008, p. 8).

Grâce à cette recherche, voici la question à laquelle nous tenterons de répondre :

**En quoi la classe Projet peut être une plus-value dans le contexte d'un cercle scolaire neuchâtelois au cycle 3 et un tremplin pour l'inclusion des élèves avec TSA?**

Nous posons alors cinq hypothèses opérationnelles qui seront validées ou infirmées par nos données.

Hypothèse 1 : Les enfants TSA orientés vers la classe de soutien ou Projet bénéficient de points d'appui plus soutenus pour leurs apprentissages.

Hypothèse 2 : Le nombre restreint d'élèves en classe Projet permet de mieux répondre aux défis liés à l'inclusion de l'élève TSA.

Hypothèse 3 : Les élèves TSA enclassés en Projet rencontrent les mêmes difficultés que les autres élèves TSA lorsqu'ils ne sont pas avec leur titulaire.

Hypothèse 4 : La classe Projet permet une plus grande stabilité des groupes-classes et cela a une incidence positive sur l'inclusion des TSA. Elle permet une transition moins anxiogène entre le cycle 2 et le cycle 3.

Hypothèse 5 : Les élèves avec TSA se sentent peu intégrés dans les classes de formation régulière et y rencontrent plus de difficultés. Question identitaire ?

Les différentes recherches et les ouvrages lus pour problématiser les divers concepts indiquent que les adolescents avec TSA qui quittent l'école dite primaire pour aller au secondaire (cycle 3) rencontrent des difficultés, parfois majeures. C'est aussi ce que nous

avons observé pendant les quatre ans passés dans cette école. Toutefois, nous l'avons vu, il y a bien des moyens qui pourraient rendre ce passage moins difficile et ainsi permettre aux élèves avec TSA d'évoluer sereinement au cycle 3 et progresser dans leurs apprentissages, d'autant plus si on prend en compte leur fonctionnement cognitif. La classe dite « Projet » de 9<sup>ème</sup> année nous intéresse tout particulièrement car elle semble être un dispositif adapté.

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons donc posé cinq hypothèses qui touchent à plusieurs concepts. Pour opérationnaliser ces concepts, nous avons tenté de les traduire en fait observables. Lavarde (2008) nomme cette manière de procéder « phase d'opérationnalisation des hypothèses de recherche ». Nous pouvons ensuite les traduire en indicateurs plus facilement repérables durant les observations menées. C'est ce que nous avons fait pour les vérifier. En effet, pour les hypothèses 1, 3 et 4 nous avons établi une grille d'observation<sup>6</sup> qui se base sur le tableau des spécificités cognitives de l'autisme et points d'appui pour les apprentissages décrits en page 15.

Quant aux hypothèses 2, 5 et, en partie, 3, ce sont des entretiens semi-directifs qui nous ont permis de les vérifier. Nous avons mené des entretiens avec le titulaire de la classe, avec les élèves et avec trois enseignants qui interviennent auprès de ces élèves dans un contexte autre que la classe Projet, dans une classe hétérogène de formation régulière. Les choix de l'échantillonnage et de la population visée par cette recherche sont décrits au point 2.5.3.

## **2.2 Les fondements méthodologiques**

Notre travail est une recherche orientée vers l'herméneutique, soit la compréhension d'un dispositif mis en place pour les élèves avec TSA qui entrent au cycle 3. D'autre part, selon la définition proposée par Paillé et Mucchielli (2021), « la compréhension et l'interprétation sont au cœur de l'analyse qualitative ». L'objectif est de comprendre le fonctionnement en observant et en questionnant un dispositif mis en place dans cette école.

La recherche qualitative a pour but de décrire le comportement et l'opinion d'une population donnée et précise sur un sujet particulier.

L'analyse des données qualitatives consiste ensuite à transcrire les données recueillies, à élaborer une grille d'analyse, à coder les informations retenues et ensuite à les analyser. Nos démarches sont d'avantage explicitées plus en avant dans cet écrit. Le schéma ci-dessous permet d'illustrer le processus utilisé dans le cadre de cette étude.

---

6 [Annexe 1](#)

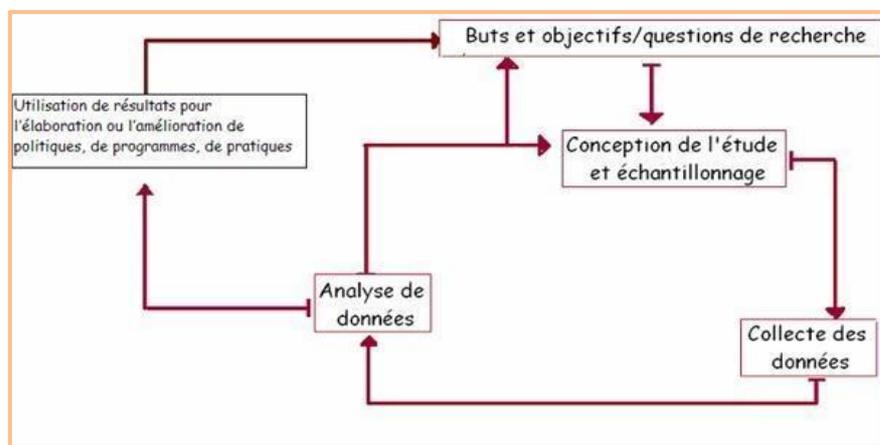


Figure 7: Le processus itératif de la recherche qualitative. (Crabtree & Miller, 1992).

Les données recueillies lors des observations et des entretiens ont donc été analysées de façon qualitative : on en tire le sens sans envisager une transcription en pourcentage ou en statistiques.

Il est évident, dans cette analyse qualitative, que l'interprétation des résultats sera un biais important. Comme le soulèvent encore Paillé et Mucchielli (2021), l'« implication de soi dans l'interprétation, l'existence de préjugés, d'attentes, etc., » (p. 152) donnent des couleurs différentes à la lecture et à l'interprétation des données. Nous détaillons cet aspect de l'analyse au point qui traite des méthodes de recueil et d'analyse des données.

### 2.3 La visée de recherche

Cette recherche vise à comprendre de l'intérieur si le dispositif mis en place dans cette école pour favoriser l'intégration des élèves avec TSA est une mesure bénéfique et comment. La direction de l'école se réjouit d'avoir un retour sur les différents éléments que ce travail de recherche pourra mettre en lumière afin d'adapter, de repenser et d'ajuster le concept de la classe Projet pour la prochaine rentrée. Cette recherche permettra également d'avoir un regard plus pointu sur les besoins des élèves TSA au cycle 3 et d'ajuster si nécessaire les adaptations mises en place dans cette classe. Il sera également judicieux de réfléchir à la place de l'enseignant spécialisé dans une telle structure et à la formation continue des enseignants.

### 2.4 Type d'approche et de démarche

Le type d'approche utilisé pour cette recherche hypothético-déductive est basé sur l'enquête ethnographique. Comme le rappellent Bertaux et de Singly (2016), « la démarche ethnosociologique consiste à enquêter par une démarche de terrain sur un segment d'une

société à partir d'un strict minimum d'hypothèses construites à l'avance » (p. 7). Cette démarche est construite à partir d'observations sur le terrain et des analyses de « cas individuels » (Bertaux & de Singly, 2016, p. 7) qui apporteront un éclairage et un point de vue différents de ceux du chercheur qui s'engage dans ce type de recherche avec sa propre vision et souvent des préjugés qu'il s'agira de dépasser.

Pour Pépin (2011), « la spécificité de la posture ethnographique tient précisément à ce que le chercheur tente de comprendre ce sens construit par les acteurs par une observation directe de leurs activités les plus usuelles et devenues routinières » (p. 32).

Dans ce type de recherche, le but est donc de comprendre « comment ça marche » (Bertaux & de Singly, 2016, p. 8). Et c'est dans cette optique que nous utilisons les récits de pratiques recueillis lors d'entretiens semi-dirigés avec des questions réfléchies et posées de façon à ce que l'interviewé (qu'il soit enseignant ou élève) se raconte. De plus, les observations participantes, qui consistent « à étudier en immersion totale sur le terrain la réalité vivante d'une population » (Brelet, 2015, p. 64) nous donnerons la possibilité de voir et analyser des points mis en évidence, en amont, dans la grille d'observation. La recherche a été expliquée aux élèves en ces termes : *la classe de 9<sup>ème</sup> Projet est toute nouvelle et nous souhaitons observer en quoi elle permet de mieux vous accompagner dans vos apprentissages*. Nous avons volontairement tu le fait que l'observation sera dirigée vers les élèves avec TSA pour qu'ils ne soient pas stigmatisés.

Enfin, comme autre recueil de données, nous avons tenu un journal de bord (parfois aussi nommé carnet de terrain ou « journal de route », comme le nomme Lapassade (2016) en citant Mauss, p. 405) qui nous a permis d'écrire des faits relevants observés en classe, des questionnements, mais également de prendre des photos, dessins, ou tout autre élément pertinent à la recherche. Les notes ont été prises parfois de manière informatique, parfois sur papier, directement au dos des grilles d'observations.

C'est ensuite la juxtaposition des données recueillies par les observations, par les entretiens et par le journal de bord qui nous a permis de vérifier nos hypothèses, par analyse des données. Nous avons tout d'abord classé et sélectionné les données pertinentes et récurrentes. La classification des données est explicitée plus avant.

Comme nous avons une connaissance préalable des élèves pour avoir travaillé avec eux en contexte de soutien mais également dans la classe Projet lors de mise en place de mesures BEP, nous pouvons avancer le postulat que notre rôle sera celui de l'observateur participant interne, comme le décrit Lapassade (2016) qui explique qu'il s'agit d' « un chercheur qui a

d'abord été acteur sur un terrain où il exerçait – et où, dans un certain cas, il exerce toujours une fonction » (p. 397), dans notre cas celui d'enseignant de soutien. Il met en garde le fait que l'observateur participant a besoin de « s'impliquer dans la vie du groupe » (p. 398) et que de ce fait il est possible qu'il ne puisse pas se détacher et perde ainsi une certaine objectivité. Il faudra garder en tête que la prise de distance et l'analyse pourront de ce fait être biaisées.

## **2.5 La nature du corpus**

### **2.5.1 Outils de collecte de données : l'observation, l'entretien et le journal de bord**

Nous avons mené des entretiens semi-directifs enregistrés avec le titulaire de la classe et trois enseignants de classes hétérogènes qui accueillent les élèves avec TSA dans leurs cours. De plus, des entretiens ont également été menés avec les élèves de la classe. Bien que les données qui nous intéressent soient celles des élèves avec TSA, nous avons choisi de ne pas faire l'économie de l'entretien avec les autres élèves de la classe. En effet, ils nous permettent de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses et apportent un regard plus étendu de la classe Projet. De plus, tous les élèves de la classe ont émis le souhait de pouvoir participer à l'entretien. La durée des échanges a été variable : entre 7 et 11 minutes avec les élèves et entre 35 minutes et une heure avec les quatre enseignants.

En parallèle, nous avons mené des observations participantes dans la classe Projet et dans les classes de formation régulière qui intègrent les deux élèves TSA. Nous avons choisi les classes des enseignants avec lesquels nous nous sommes ensuite entretenus. La grille d'observation nous a permis de cibler les éléments phares et nous avons complété nos données par la tenue d'un journal de bord.

Nous avons choisi de faire les observations avant d'avoir l'entretien avec l'enseignant, ceci afin d'avoir une vision préalable et de revenir sur certains moments de l'observation si nécessaire, lors de l'entretien.

### **2.5.2 Procédure et protocole de recherche**

Le premier contact avec l'enseignant titulaire a été établi très rapidement, lors de la conception de la classe Projet. Sans son consentement et sa participation, cette recherche n'aurait pas pu être menée sous sa forme actuelle. Nous avons également discuté de la question de recherche avec la direction par souci de transparence et afin de respecter le code d'éthique de la recherche.

Le contact avec les enseignants de classes hétérogènes s'est fait par mail<sup>7</sup>. Il a été assez aisé d'obtenir leur confiance car nous travaillons ensemble depuis plusieurs années. Nous avons choisi de contacter tous les enseignants de l'équipe pédagogique qui suit les deux élèves TSA. Nous avons reçu trois réponses favorables sur les six demandes envoyées.

Nous avons également envoyé une lettre<sup>8</sup> à tous les parents des élèves de la classe Projet afin d'obtenir leur consentement étant donné que les enfants sont mineurs. Nous n'avons reçu aucun refus.

Enfin, nous avons expliqué le but de cette recherche aux élèves lors de la première observation et nous leur avons demandé qui souhaitait participer aux entretiens. Tous les élèves ont levé la main.

### **2.5.3 Le choix de l'échantillonnage et de la population**

#### **2.5.3.1 La classe Projet**

La classe de 9<sup>ème</sup> Projet a été mise en place pour la rentrée 2022. Les dix élèves qui en font partie sont enclassés dans deux classes de formation régulière, avec un titulaire à leur tête. Or, quand arrivent les leçons de FRA, MAT, HIS, GEO, AVI et FGE, les élèves orientés en classe Projet n'ont pas les cours avec leurs camarades, mais se rendent dans leur classe Projet, avec un enseignant unique qui est de fait leur titulaire et qui a la gestion des dix élèves pour ce qui concerne la relation famille-école. Les élèves bénéficient du statut de formation spécialisée.

Les dix élèves de cette classe ont été orientés en fin de 8<sup>ème</sup>, lors de réseau avec les parents. Le titulaire discute alors avec le service socio-éducatif qui soumet ensuite la problématique de l'élève à la direction référente. La classe Projet est alors présentée aux parents de l'élève qui présente un profil spécifique, comme :

- Avoir redoublé une année scolaire et être en situation de non-promotion en fin de 8<sup>ème</sup>.
- Avoir des besoins éducatifs conséquents : TDAH, dyslexie-dysorthographe massive.
- Ne pas être en mesure de suivre le rythme d'une classe de formation régulière pour des raisons variées (le TSA peut être une cause).
- Avoir suivi une scolarité en formation spécialisée aux cycles précédents et pouvoir intégrer partiellement une formation régulière.

---

7 [Annexe 2](#)

8 [Annexe 3](#)

La classe est constituée de six garçons et quatre filles entre 13 et 14 ans au moment de cette recherche. L'enseignant titulaire de la classe a un titre d'enseignant primaire (école normale). De plus les deux élèves avec TSA bénéficient d'un suivi par une enseignante de SPS des Perce-Neige. Tous deux ont six périodes de soutien, chacun avec une personne différente qui intervient la plupart du temps en classe Projet.

### **2.5.3.2 Les observations**

Les observations ont été menées en classe Projet en octobre, novembre, décembre et janvier, à chaque fois durant 45 minutes. Dans cette classe, nous avons varié les moments d'observations afin d'avoir un panorama plus large : le matin, l'après-midi, en français, en mathématiques et en sciences humaines. Nous avons également fait des observations dans diverses classes de formation régulière qui accueillent les élèves de la classe Projet (de novembre à janvier). Nous avons passé une période dans chaque classe, selon l'horaire de l'élève. Pour les classes hétérogènes il n'a pas été possible de mener les observations à des moments différents de la journée pour une question d'horaire.

Nous avons donc vu évoluer les élèves avec TSA aussi bien en classe Projet qu'en classe de formation régulière, dans diverses disciplines (sciences, allemand et éducation physique) avec des enseignants différents de leur titulaire. Nous avons eu les entretiens avec ces mêmes enseignants.

Comme le rappellent Mercader, Carbonne et Weber (2014), « la présence des observatrices [...] introduit nécessairement un écart par rapport aux interactions habituelles » (p. 202) tant du côté des élèves que des enseignants. Nous devons garder cela en tête pour l'analyse des données recueillies.

### **2.5.3.3 Les entretiens**

Dans le cadre de cette recherche, nous avons mené de nombreux entretiens, avec des élèves et avec des enseignants. Murray (2017) relève qu'il est important, pour le chercheur, de gagner la confiance du participant. Ceci a été plutôt facile dans notre cas car nous connaissions aussi bien les enseignants que les élèves. Nous avons déjà établi un contrat de confiance car nous travaillons ensemble depuis plusieurs années. Avant chaque entretien, hors enregistrement, il a été rappelé le code d'éthique de la recherche et le traitement confidentiel des données recueillies. Un contrat de recherche<sup>9</sup> a été soumis aux enseignants avant l'entretien afin d'en

---

<sup>9</sup> [Annexe 6](#)

poser le cadre. Nous y avons rappelé que l'entretien est enregistré, que les données sont traitées de manière anonyme et confidentielle, qu'elles sont utilisées uniquement dans le cadre de ce travail de recherche et que toutes les données sont détruites après l'analyse. Il nous semblait important de poser ce cadre par écrit afin que les enseignants se sentent en confiance et plus libres dans les réponses aux questions posées. Pour les élèves, le cadre a été posé oralement. Nous avons également pris des notes, a posteriori, dans notre journal de bord, de la conversation qui a continué une fois l'enregistreur éteint.

Nous avons posé plusieurs questions aux enseignants selon une organisation de l'entretien bien définie. Nous avons commencé par leur demander de parler d'eux et de leur formation, d'une éventuelle expérience précédente avec d'autres élèves TSA. Nous présentons les questions qui ont été posées aux enseignants et les questions posées au titulaire dans les annexes<sup>10</sup>.

Bien que les questions soient numérotées, nous nous sommes laissé la liberté de les aborder de manière différente selon les entretiens en lien avec les thèmes qui étaient abordés spontanément par l'enseignant.

Pour les élèves, les questions étaient moins nombreuses.<sup>11</sup>

### Les enseignants

Nous avons choisi de donner un code pour nommer les enseignants : la lettre P, qui est pour professeur, et un chiffre qui correspond à l'ordre où nous les avons interviewés.

**Professeur 1 (P1)** = enseignant d'anglais et de gymnastique, titulaire de la classe dans laquelle est intégré un élève TSA, environ 35 ans, master universitaire et HEP secondaire II, il n'a pas suivi de formation spécifique TSA mais a déjà eu plusieurs élèves avec TSA ces deux dernières années pour lesquels il y a eu des présentations faites par les enseignantes de SPS. Il voit Yaël<sup>12</sup> 5 périodes par semaine.

**Professeur 2 (P2)** = enseignante d'allemand, 30-35 ans master universitaire et HEP secondaire. Elle enseigne depuis 8 ans. Elle n'a jamais eu d'élèves avec TSA auparavant. Elle n'a jamais suivi de formation continue sur le sujet de l'autisme. Elle voit Yaël 4 périodes par semaine

**Professeur 3 (P3)** = enseignante de sciences, 28 ans, master universitaire et HEP secondaire. Elle enseigne depuis deux ans et demi. Elle a eu des élèves avec TSA également lors de sa première année d'enseignement. Durant sa formation, elle a eu une après-midi d'information

---

10 [Annexe 4](#)

11 [Annexe 5](#)

12 Yaël et Dounia sont des prénoms fictifs.

sur l'autisme. Elle relève qu'elle a plusieurs amis autistes et que cela l'aide à comprendre. Elle voit Dounia 2 périodes par semaine, en demi-classe.

**Professeur 4 (P4)** = le titulaire de la classe Projet est un homme, la cinquantaine, diplômé de l'école normale. Il a ensuite suivi une formation complémentaire de 200 périodes pour enseigner au cycle 3, au niveau préprofessionnel. Durant sa première formation, il a suivi un stage d'une semaine dédié à l'enseignement spécialisé et l'autisme a été abordé. Il enseigne depuis 21 ans et a passé de nombreuses années dans des classes au niveau préprofessionnel (dans l'ancien système de l'école secondaire) et en classe terminale. Il voit Yaël et Dounia 17 périodes par semaine.

### Les élèves

Tous les prénoms utilisés sont des prénoms d'emprunt afin de garantir l'anonymat des profils et de respecter le code d'éthique.

Dounia a 14 ans. Elle a redoublé en 4<sup>ème</sup>. Son livret de suivi indique des troubles de l'apprentissage du langage écrit, une grande difficulté à se concentrer, un manque de confiance et de la lenteur dans la réalisation du travail. Elle a eu le diagnostic TSA en 7<sup>ème</sup> et bénéficie d'un suivi SPS-TSA depuis 2021.

Yaël a 13 ans. Il n'a jamais redoublé. Son livret de suivi ne dit pas expressément TSA mais il a un trouble de l'attention, trouble de la compréhension et de la communication sociale. Il est indiqué qu'il a également un trouble des fonctions exécutives, ainsi qu'une dyspraxie – dysgraphie. Tout cela a une influence marquée sur la maîtrise du langage écrit et il a des difficultés en mathématiques. Yaël a un suivi SPS-TSA depuis plusieurs années.

Pour les deux, nous pouvons ajouter que le TSA est de niveau 1, qui selon Poirier et Cappe (2016), « inclut les enfants ayant un TSA, qui, sans un soutien approprié, montrent des déficits sur le plan de la communication sociale. [...] Des problèmes d'organisation et de planification associés à ces intérêts peuvent entraver l'autonomie» (p. 269).

L'élève qui a participé à l'entretien pré-test est nommé ici Tobias. La quatrième élève a 14 ans. Nous la nommons Alice. Alice et Tobias ne sont pas des élèves TSA. Tobias refait la 9<sup>ème</sup>, il a une dyspraxie et des troubles du langage écrit. Alice n'a jamais redoublé. Elle était en grande souffrance scolaire en 8<sup>ème</sup>. Elle a une dyslexie-dysorthographe ainsi qu'un trouble de l'attention.

## Calendrier des entretiens et des observations

Le premier entretien avec un élève (nommé ici Tobias) ainsi que la première observation, tous deux menés au mois d'octobre, nous ont servi de pré-test et ont permis des ajustements. Après le premier entretien, nous avons légèrement modifié les questions afin que l'élève puisse raconter son vécu plutôt qu'avoir la sensation de répondre à un interrogatoire avec question-réponse.

La première observation n'a pas été évidente car la grille d'observation est dense. Nous pensions prendre des notes à l'ordinateur mais cela s'est révélé difficile dans la mise en pratique. L'écran faisait barrière et la prise de note était plus compliquée. Nous avons ensuite préféré la prise de note manuscrite. De plus, à force de relire et d'utiliser la grille, nous nous sommes familiarisés à son utilisation et nous savions plus rapidement où inscrire des éléments observés.

Les observations ont été menées selon ce calendrier :

Observation 1	25 octobre 2022	P4, leçon de français
Observation 2	7 novembre 2022	P4, leçon de maths
Observation 3	5 décembre 2022	P3, leçon de sciences
Observation 4	13 décembre 2022	P4, leçon d'histoire
Observation 5	15 décembre 2022	P1, leçon de gym
Observation 6	19 décembre 2022	P2, leçon d'allemand

Les entretiens ont suivi cette organisation :

Entretien P1	25 octobre 2022
Entretien P2	7 novembre 2022
Entretien P3	5 décembre 2022
Entretien P4	13 décembre 2022
Entretien Tobias	25 octobre 2022
Entretien Dounia	15 novembre 2022
Entretien Alice	15 novembre 2022
Entretien Yaël	29 novembre 2022

## 2.6 Méthodes de recueil et d'analyse des données

Une fois les observations réalisées et les entretiens faits, nous avons retranscrit tous les récits enregistrés. Cela nous a permis une première imprégnation des données. Nous proposons ici un tableau quant au choix des règles de transcription. Nous avons retranscrit et codé toutes les caractéristiques linguistiques du langage oral, ainsi que les silences (Murray, 2017).

Symboles et abréviations	Significations dans les transcriptions d'entretiens et d'observations. Ces signes remplacent la ponctuation ordinaire.
<b>C</b>	Chercheur
<b>P1</b>	Professeur 1
<b>/</b>	Légère pause dans le flux de parole, respiration.
<b>//</b>	Pause marquée clairement dans le flux de parole.
<b>///</b>	Pause très marquée clairement dans le flux de parole, marque d'une hésitation.
<b>↑</b>	Élévation du ton de la voix, marque d'une interrogation.
<b>XXX</b>	Plusieurs mots incompréhensibles.
<b>MAJUSCULE</b>	Hausse de l'intensité de la voix, parle plus fort.

Aspects graphiques	
<b>[...]</b>	Tout commentaire du chercheur est indiqué entre crochets

*Tableau 3: Tableau de signification des symboles utilisés dans les transcriptions.*

Nous avons ensuite procédé au tri de toutes les données recueillies, aussi bien par le biais des observations, des entretiens que du journal de bord. Pour les entretiens, comme notre démarche est déductive, nous avons préalablement défini des catégorisations, des thèmes qui nous ont semblé pertinents pour chacune de nos hypothèses. Il a ensuite fallu passer au codage, soit « faire l'inventaire exhaustif des données recueillies » (Peretz, 2007, p. 95). Nous avons défini une couleur par catégorie et relevé toutes les données significatives. Cela a permis ensuite une analyse horizontale, par thèmes. Comme le disent Blanchet et Gotman (1992), « L'analyse thématique, consiste à découper transversalement tout le corpus. L'unité de découpage est le thème qui représente un fragment de discours. Chaque thème est défini par une grille d'analyse élaborée empiriquement. Le mode de découpage est stable d'un entretien à l'autre » (p. 95).

Pour les observations, nous avons organisé nos prises de note par thème également, selon les dix spécificités cognitives de notre grille d'observations. Nous avons ainsi répertorié les divers points d'appui qui ont été relevés lors de nos observations.

Tout ce processus nous a permis de réduire de grandes quantités de données en « nombre d'unités gérables » (Arcidiacono, cours du 18 janvier 2023) et pertinentes pour vérifier nos hypothèses et répondre à notre question de recherche.

### 3. Analyse

Comme l'évoquent Andreani et Conchon (2015), la méthode la plus souvent utilisée pour étudier les verbatims des entretiens et les observations qualitatives est celle de « l'analyse de contenu. Elle consiste à transcrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification » (p. 2). Toutefois, dans une approche herméneutique, l'analyse devra prendre en compte l'interprétation des résultats et aborder également une approche comparative (Paillé, 2006).

<b>Analyse des données qualitatives</b>	<b>Interprétation des résultats</b>
Données du terrain	Problématique d'étude
Analyse de contenu	Méthode Interprétative
Description du matériel recueilli Etude de la signification des données	Elaboration des conclusions et des enseignements à tirer Evaluation des pistes et des solutions

*Tableau 4: Analyse des données qualitatives. (Andreani & Conchon, 2015, p. 2).*

Comme décrit plus haut, nous avons sélectionné des thèmes qui nous semblaient pertinents pour répondre à nos cinq hypothèses. Nous avons donc choisi d'analyser les thèmes en reprenant chacune de nos hypothèses et de tenter de les valider ou de les invalider. Nous proposons en premier lieu de revenir sur les données recueillies avant d'en donner une interprétation.

#### Hypothèse 1

*Les enfants TSA orientés vers la classe de soutien ou Projet bénéficient de points d'appui plus soutenus pour leurs apprentissages.*

Pour vérifier cette première hypothèse, nous utilisons les observations et le journal de bord et présentons les données recueillies pour chacune des spécificités cognitives des élèves avec TSA présentées dans le tableau de la page 15 en faisant enfin un lien avec les fonctions exécutives. Nous faisons ensuite une comparaison des observations réalisées en classe Projet (enseignant P4) et en classe de formation régulière (enseignants P1-P3). Nous proposons aussi de reprendre certains passages des entretiens lorsqu'ils permettent d'illustrer des propos.

## Planification

Comme nous l'avons déjà évoqué, la planification est une fonction exécutive très souvent altérée chez les élèves avec TSA.

Afin d'améliorer cet aspect, plusieurs études relèvent l'importance de la mise en place de routine, de l'enseignement explicite et également des comportements répétitifs qui permettent de surmonter cette difficulté exécutive (Beaupré et al., 2017 ; Thommen et al., 2014). Poirier et Cappe (2016) rappellent d'ailleurs que « des problèmes d'organisation et de planification [...] peuvent entraver l'autonomie » (p. 269). Face à une situation non routinière, l'élève avec TSA peut rencontrer divers obstacles car il devra inhiber certaines réponses, veiller à rester très attentif afin de mémoriser de nouvelles informations et ajuster son comportement. Nous comprenons aisément que, s'il devait se retrouver constamment dans cette position, le niveau de fatigue serait bien trop conséquent pour permettre un bon fonctionnement et une bonne adaptation scolaire.

Voyons donc ce qui est mis en place dans les classes de formation régulière qui accueillent Dounia et Yaël et dans la classe Projet.

P1	<p><b>Rituel semble être mis en place</b> : les élèves savaient qu'il y aurait du badminton et entrent dans la salle de gym et montent le filet. Yaël d'abord tourne un peu dans la salle puis va aider.</p> <p><b>Gestion de l'angoisse</b> : Yaël semble très énervé et il vient vers moi pour me dire qu'il est en colère car il y a eu un problème pendant la récré. Je prends le temps de l'écouter, il semble apaisé. Il va alors écouter les consignes.</p> <p>L'enseignant donne le programme des deux leçons <b>à l'oral</b>.</p>
P2	<p><b>Pas de rituel</b>. Elle explique les devoirs au beamer alors que Yaël est encore en train d'écrire et donc pas attentif. Elle donne toutes les portions de voc et planifie l'apprentissage. Elle fixe les échéances dans l'agenda. A aucun moment elle va vérifier si c'est ok pour les élèves. Yaël est perdu et ne se sent pas concerné. Il n'écrit rien. (Je vais alors lui dire de prendre son agenda).</p>
P3	<p><b>Tâche ritualisée : rappel de la leçon précédente</b> (Dounia était absente). Elle a une <b>guidance élevée</b> auprès de Dounia. <b>Pas de plan de travail, pas de programme ou de planification de la leçon</b>.</p> <p>Durant l'exercice, elle donne <b>des étapes de résolutions</b> à Dounia : d'abord souligne les termes dont tu as besoin. Elle guide Dounia dans l'exercice.</p> <p>Elle <b>explícite</b> beaucoup pour Dounia, lui pose des questions, oriente sa réflexion.</p> <p>Les élèves demandent souvent ce qu'ils doivent faire quand ils ont fini. Dounia ne sait pas ce qu'elle doit faire quand l'exercice est terminé elle dit « il n'y a rien au tableau ». Elle ne fait rien et ne demande pas.</p> <p>Dounia a besoin de savoir combien il y a de questions dans le concours : elle ne sait pas lui répondre (n'a pas anticipé le fait que Dounia a besoin de savoir pour organiser sa fiche de recueil de réponse en numérotant en avance les questions).</p>
P4	<p>Obs<sup>1</sup>. 1</p> <p><b>Tâche ritualisée</b> : entrée en classe, debout derrière la chaise. Retour des devoirs.</p> <p><b>Accompagne l'élève dans la gestion de l'agenda</b> et de sa tablette. Il <b>donne des étapes</b> pour faire une tâche : « prends ta tablette, ouvre ton cahier, écris d'abord le titre. <b>Le matériel est organisé</b> au fond de classe, grandes étiquettes sur les classeurs (nom de la branche), rangé dans des casiers, par élève</p> <p>Mise en place d'un plan de travail (photo) + plan en fond de classe « je progresse » en FRA et MAT.</p> <p>Une feuille « planificateur de travail avec timing mais pas utilisée (voir photo)</p> <p>Obs. 2</p> <p>Même <b>rituel</b>, fait remarquer les petits sourires qui font plaisir.</p> <p>Donne des étapes pour la résolution des tâches (calcul du pourcentage), les étapes sont toutes notées au TN.</p> <p>Aide face à la <b>gestion de l'angoisse</b> : « bien respirer ça oxygène le cerveau et à l'expire je deviens plus intelligent ».</p> <p>Obs. 3</p> <p>Changement dans le rituel car classe est très agitée, énervée</p>

### Dans les classes de formation régulière

Nous avons observé quelques rituels : nous citons par exemple l'arrivée des élèves en salle de gymnastique. Ces rituels étaient notamment liés au cadre et aux comportements attendus de manière implicite toutefois car nous n'avons relevé aucune affiche, aucun rappel visuel ou même verbal. Les élèves ont mis en place le matériel et ont attendus les consignes. Yaël, dans cette situation, ne s'est pas directement impliqué. Il était submergé d'émotions au retour de la récréation.

Durant la leçon, les élèves devaient entre autres s'entraîner au jonglage. Le document qu'ils avaient à remplir permet de travailler par étapes bien définies. Nous observons que Yaël, le premier sur la liste, n'a effectué qu'une seule étape<sup>13</sup>. Nous pouvons imaginer que les consignes des étapes ne sont pas suffisamment explicites et il n'y a aucun appui visuel sur l'exercice attendu. Nous avons observé Yaël faire des passes de gauche à droite, rien d'autre. Aucune différenciation ne semble mise en place pour cet objectif si ce n'est que, comme l'a mentionné l'enseignant lors de l'entretien, Yaël ne sera pas évalué à la gym à cause de ses difficultés motrices :

**C : Ouais, ça c'est déjà super. Ouais ouais. Donc à la gym, ben il y a certaines choses que tu peux pas évaluer↑**

P1 : Ouais.

Il faut garder en tête que la salle de gymnastique (tout comme le bassin de natation d'ailleurs) est un environnement très changeant où tout va très vite et qui « offre une grande diversité des expériences à vivre [...] et les situations d'enseignement offrent pareillement une grande richesse de relations, de communications et de rôles variés au fil de la séance » (Bourgoin, 2018, p. 179). Nous reprenons cet aspect dans la partie destinée à la flexibilité mentale.

Nous avons également pu constater qu'un rituel est mis en place en classe de sciences. L'enseignante rappelle la leçon précédente. Elle va même plus loin en donnant les étapes de résolution de l'exercice à Dounia. Elle a une très forte guidance auprès de cette élève. Il nous paraît important de rappeler que, lors du cours de sciences, l'enseignante P3 a huit élèves dans la classe. Elle explicite beaucoup, pose des questions à Dounia et induit parfois les réponses. Le plan du travail n'est pas noté au tableau ce qui amène plusieurs élèves à demander ce qu'il faut faire lorsqu'ils ont fini l'exercice. L'enseignante a passé beaucoup de temps auprès de Dounia. Nous pouvons nous questionner sur l'incidence de notre présence sur ce comportement.

---

13 [Annexe 7](#)

L'enseignante d'allemand semble vouloir aider à la planification des apprentissages lorsqu'elle découpe en portion le nombre de mots à apprendre et en planifiant les révisions dans l'agenda. Toutefois, il a certainement manqué un élément à Yaël qui ne se sent pas concerné, n'écrit pas ses devoirs et semble perdu en lisant le tableau<sup>14</sup> alors que l'enseignante a donné toutes les explications, à l'oral. Il explique alors qu'il ne comprend pas ce que la maîtresse a écrit. Il lit le tableau de gauche de haut en bas puis le tableau de droite dans le même sens de lecture alors que l'enseignante utilise le tableau de droite dans la continuité (elle fait déborder son texte sur la partie de droite). L'enseignante ne vérifie pas que Yaël ait écrit ses devoirs. Elle l'évoque d'ailleurs elle-même durant l'entretien :

P2 : mais comme il est très discret, j'ai tendance parfois un peu à l'oublier en fait.

### Dans la classe Projet

La planification et l'accompagnement à l'organisation semblent plus conséquents dans cette classe. Lors de toutes les observations, le plan de la journée était écrit au tableau noir. Cette structuration du temps et le fait que les consignes soient constamment au tableau favorisent l'autonomie et donne de la sécurité aux élèves. De plus, nous avons observé un outil appelé planificateur de travail et divers plans de travail, notamment en français et en mathématiques<sup>15</sup>. Lors de l'entretien, Dounia cite cette aide quand nous lui demandons en quoi le travail de la classe Projet est différent :

**C : Mais toi, qu'est-ce que tu vois qu'il y a de // différent dans cette classe ↑**

Dounia : On a des plans

**C : Vous travaillez par plan ↑**

Dounia : Ouais

La gestion de l'agenda est également prise en charge par l'enseignant et l'enseignante de SPS. L'élève est accompagné dans la gestion de la prise de note et l'enseignant vérifie que tout soit écrit à la bonne place.

Tous ces appuis visuels à la planification et à l'organisation ont pour but « d'organiser les activités des élèves, de fournir des consignes à l'élève, de structurer la salle de classe (étiquetage des objets et des endroits dans la salle de classe), d'encourager les comportements appropriés de l'élève (règle de vie), d'enseigner les habiletés sociales et l'autocontrôle » (Gagné, 2010, p. 8) et de viser ainsi à l'autonomie de l'élève. Cela a également une incidence positive sur la gestion de l'anxiété. A ce propos d'ailleurs, le titulaire de la classe propose des exercices pour gérer le stress. Cela est également repris dans le document planificateur de travail où des temps de pause sont intégrés et des exemples d'activités proposés.

---

14 [Annexe 8](#)

15 [Annexe 9](#)

L'enseignant le souligne durant l'entretien :

P4 : Ça c'est la difficulté aussi pour moi qui ai quand même des fois de la peine à planifier. Et moi j'ai vu, c'était toujours un petit peu ma difficulté, ce qui m'a amené quand même. Alors j'improvisais des fois, et ça met quand même dans des zones d'inconfort. C'est pour ça que, avec vous, j'ai réfléchi sur les plans de travail

En ce qui concerne la gestion du matériel, une organisation précise a été mise en place. Tous les élèves laissent leurs affaires en classe. Ils ont des casiers individuels en fond de salle où tout est rangé et étiqueté avec un code couleur par discipline.

### Inhibition, attention (concentration)

De nombreux points d'appuis peuvent être mise en place en classe afin de favoriser l'attention, l'inhibition et l'incidence que cela peut avoir sur la gestion de l'anxiété. Alin (2019) rappelle que pour favoriser les apprentissages, « l'inhibition est une fonction exécutive importante, prédictive de la capacité de s'adapter, à respecter les consignes » (p. 83). Nous présentons ce que nous avons pu observer en classe de formation régulière puis en classe Projet.

P1	Il encourage beaucoup les élèves, les observe. Espace de la salle est délimité par des cônes pour les divers exercices. Le climat et le niveau sonore sont très agréables pendant toute la leçon. Musique pendant les ateliers.
P2	Yaël choisit sa place, tout devant. Très peu d'encouragement. Elle reste très distante, va peu voir ce que Yaël fait ou ne fait pas. Classe plutôt bruyante. Pas de casque, pas de timer, pas de planification affichée de la leçon.
P3	Pas de casque, mais une pièce attenante si besoin de s'isoler. Dounia peut choisir sa place (assise au fond, à côté d'une autre élève de la classe <b>Projet</b> ) Pas de time-timer : lors d'un exercice elle donne 2-3 minutes pour faire l'exercice mais pas de support visuel pour « voir » le temps. <b>Le climat</b> est agréable (8 élèves). Un élève pose beaucoup de question, sans lever la main, à très haute voix. Plus la leçon avance, plus le volume sonore augmente. Elle est <b>très proche</b> de Dounia et va vers elle pour lui expliquer l'exercice personnellement. Elle reste longtemps vers elle, <b>guidance ++</b>
P4	Obs. 1 <b>Place de l'élève</b> : voir photo affiche « changement de place ». Les élèves changent de place. Yaël reste toujours à la même place. <b>Il encourage l'élève</b> oralement (bravo, bonne idée, c'est super). Les règles de vie sont au mur. Le <b>climat de travail</b> est calme pendant la dictée. Il donne des pistes de relecture, à l'oral ( <b>aide à sélectionner des éléments importants</b> ). Après un petit temps de lecture : auto évaluation de mon « niveau de <b>concentration</b> dans ma lecture » → difficile pour Yaël et Dounia d'expliquer pourquoi. Pas de pause, pas de time-timer, pas vu de casque-anti bruit, Obs. 2 <b>Casque anti bruit</b> : nouvel achat et arrive en classe. Il les essaie devant la classe, certains élèves les essaient aussi. La SPS de Yaël demande une table supplémentaire : il lui a donné une table plus grande (organisation du matériel). Il encourage et félicite. <b>Climat calme</b> pendant le petit test de livret. Plus bruyant lors des changements d'activité et rangement. Puis retour au calme lors des exercices. <b>Il encourage beaucoup</b> , prend le temps de s'assurer comment vont les élèves. Yaël dit qu'il est fatigué. Obs. 3 <b>Le climat</b> de travail est très agité, les élèves semblent très énervés (il y a eu des annotations le matin, des revendications). Il propose des exercices de gym pour se détendre : chaque élève montre un petit exercice à tour de rôle.

### Dans les classes de formation régulière

Tant en salle de gym que dans la classe de sciences, le niveau sonore est agréable. Aucune mesure n'est toutefois mise en place comme le casque anti-bruit si cela devait s'avérer nécessaire. En salle de sciences, une salle attenante est disponible si Dounia a besoin de s'isoler.

Les élèves peuvent choisir leur place en classe et sont assis tout devant pour Yaël et tout derrière pour Dounia. Cela est relevé par l'enseignante P2 :

P2 : J'ai essayé d'être attentive aussi à le mettre toujours assis à côté de quelqu'un avec qui je me disais que ça pouvait marcher et qu'il allait pas trop// l'embêter.

**C : Oui. Il est souvent plutôt assis devant lui.**

P2 : Ça, c'était aussi un souhait de sa part. Il voulait pas être en plein milieu de la classe parce que ça, ça le stress, je crois que ça lui convient bien comme ça et pis j'essaie d'être attentive à ça.

Dans une situation, le niveau sonore était très élevé et l'enseignante n'a donné aucun retour à l'élève sur son travail. Yaël a travaillé seul après avoir passé un long temps sans rien faire. Il dit lui-même qu'il y a plus de bruit dans les classes de formation régulière que dans la classe Projet.

Yaël : Oui, c'est qu'il y a moins d'élèves, donc c'est moins bruyant. Mais ça le reste un peu.

Ça reste un peu, mais beaucoup moins que dans les autres/ dans les autres classes

### Dans la classe Projet

Le titulaire de la classe se questionne beaucoup au sujet du climat de travail et de l'attention.

P4 : Donc on est dans cette/ je pense la principale problématique c'est comment pouvoir les faire travailler dans une ambiance un peu studieuse, le calme, la concentration, savoir ce qu'ils doivent faire, savoir, les outils à utiliser parce que finalement on parle beaucoup de références, on parle beaucoup de ces tablettes et je constate qu'il y a quand même plusieurs élèves/ ou dans le le sens contraire il y a peu d'élèves qui maîtrisent bien ces tablettes qui utilisent bien ces tablettes qui en ont un bon bénéfice. Et je vois que c'est de nouveau des élèves qui ont été accompagnés.

Il a prévu un changement de place toutes les trois semaines et il détermine l'emplacement de chaque élève. Toutefois, il laisse la possibilité à Yaël de garder sa place et sa même table.

P4 : Donc les tables ne pas bouger de place, moi j'avais l'intention de changer toutes les trois semaines les places, donc on voit, on imagine quelque chose mais la réalité nous ramène à autre chose et il faut être assez souple.

L'organisation spatiale de la classe prévoit également un coin en fond de salle avec une chaise sur laquelle les élèves peuvent se reposer ou s'isoler. Le climat de travail semble calme lors des observations mais Dounia rapporte, lors de l'entretien, que ce n'est pas toujours le cas.

Dounia : Bah je sais pas, parce que j'aime pas quand il y a trop de bruit.

**C : Il y a plus de bruit quand t'es dans la classe Projet ou quand t'es dans la classe // de sciences par exemple↑**

E5 : Mmm//Ici

**C : Ici, y a plus de bruit↑**

E5 : Ouais

Dans la classe, les règles de vie sont affichées en classe. A ce sujet, nous relevons toutefois un grand nombre de documents affichés aux murs : références, plan de travail, règle de vie<sup>16</sup>, tournus du changement de place, ce qui encombre passablement l'espace.

Dans quasi toutes les observations, nous pouvons relever la bienveillance des enseignants qui félicitent les élèves et les encouragent. Cela pourrait contribuer à renforcer leur sentiment d'efficacité.

Toute cette réflexion de l'aménagement de l'espace de travail est développée par Dollé (2018) qui questionne sur la place de l'élève dans la classe par rapport aux autres élèves mais également sur le plan plus géographique (proche de la porte, du radiateur, de la fenêtre), la table de travail à l'écart si nécessaire, la limitation des stimuli visuels et encore sur le fait de savoir si l'élève avec TSA doit être assis seul ou avec un camarade (p. 105). Tout cela doit être bien réfléchi et organisé.

### **Flexibilité mentale**

La flexibilité cognitive permet à quiconque de s'adapter aux changements, de passer d'un exercice à un autre, d'une discipline à une autre, sans que cela ne trouble son comportement. Or pour les élèves avec TSA, cela peut s'avérer être un grand défi. Comme dit l'enseignante :

P2/// euh j'ai l'impression que des fois il est devant son exercice et il attend en fait que je vienne vers lui pour commencer ou pour faire quelque chose parce qu'il a pas forcément compris mais il pose pas de question non plus et ils sont plusieurs dans ce cas-là. Et pis du coup ben parfois il peut s'écouler un grand moment avant qu'il se mette au travail.

---

16 [Annexe 11](#)

P1	<b>Il accompagne lors des changements d'exercice (sifflet) et vérifie que la consigne soit ok. Il n'explique pas les erreurs, pas de rétroactions mais les réussites sont valorisées verbalement.</b>	
P2	Les portions de voc à apprendre sont inscrites au TN mais ce n'est pas compréhensible pour Yaël. Elle utilise les deux côtés du tableau et Yaël ne comprend pas comment lire l'info (photo). Pas de planification affichée, pas de consignes. Les corrections se font en plénum, au beamer. Pas d'explication des erreurs.	
P3	Rien n'indique le déroulement de la leçon au TN ou sur un affichage. Elle explique les erreurs en plénum, à l'oral. Elle accompagne Dounia lors des changements d'exercice en allant vers elle, lui explique à nouveau et lui montre.	
P4	Obs. 1	<b>Horaire affiché</b> : le plan du jour est écrit au TN (date du jour, travail à faire). Il rappelle et annonce l'organisation du lendemain : TE conjugaison et <b>annonce au TN l'organisation</b> de l'après-midi. Il donne une <b>rétroaction immédiate</b> lors d'une erreur de majuscule : rappel de la règle (à l'oral). Long rappel sur la règle de l'accord é-er. Un élève dit j'ai rien compris → pas de reprise supplémentaire en 1-1.
	Obs. 2	<b>Pas de rétro action ni explication des erreurs</b> , les élèves ont un auto correctif. <b>Il ne regarde pas les résultats</b> . Il accompagne Yaël → « prends la feuille et tu corriges », n'explique pas comment il doit s'y prendre. Alice demande de l'aide pour calculer le pourcentage. Il fait avec elle, applique la règle qui est au TN mais <b>pas d'explication ni de questionnement</b> . Il veut que le calcul soit fait sans calculatrice, division en colonne pour le pourcentage.
	Obs. 3	Le changement de programme n'est pas annoncé : on fait de la gym pour se redonner de l'énergie (durant la leçon d'HIS)

### Dans les classes de formation régulière

Durant la leçon de gymnastique, l'enseignant accompagne le changement d'exercice par un signal sonore : le sifflet. Cet outil permet à l'enseignement de ne pas avoir à crier pour ordonner le changement de jeu ou de consigne et aux élèves de repérer le moment du changement. Or nous avons observé que Yaël s'est toujours trouvé en décalage lors de ces changements. En effet, le signal sonore s'avère dans ce cas insuffisant car non seulement il disparaît mais il pourrait même atteindre la sensibilité auditive d'un élève avec TSA. De plus, il ne s'agit pas d'un repère visuel qui permet l'auto-contrôle de ce qui est attendu. Malgré cela, Yaël a toutefois mis en place une bonne stratégie qui est celle de l'observation de ses camarades et l'imitation. De ce fait, l'enseignant n'a jamais remarqué, lors de notre observation, que Yaël n'était pas au fait de ce qu'il avait à faire. Il a vécu à d'autres moments ce même inconfort où il ne se sent pas forcément concerné lors des changements d'exercices ou les moments de corrections car il n'est pas interpellé personnellement. Comme dit plus haut, la salle de gymnastique peut être vécue comme « des mondes imprévisibles » (Bourgoin, 2018, p. 181) où tout est instable et inattendu, où il y a souvent plusieurs choses à faire en même temps.

L'enseignante de sciences est allée à côté de Dounia à chaque changement d'activité pour lui répéter les consignes et s'assurer qu'elles les aient comprises. Les changements ne sont pas annoncés en amont ou inscrits au tableau. Il en va de même pour la leçon d'allemand. Les corrections se font en plénum et nous n'avons pas observé de rétroaction immédiate suite à une erreur. L'élève corrige sans toutefois avoir une explication de son erreur.

### Dans la classe Projet

Le plan de la journée est affiché au tableau. Cela reste uniquement une organisation quotidienne. Nous n'avons pas observé une planification hebdomadaire, par exemple.

Les rétroactions sont plus fréquentes et sont faites à l'oral. Les explications sont parfois longues ce qui fait que certains élèves ne parviennent ni à suivre ni à comprendre.

### **Pensée littérale**

Gagné (2010) rappelle que les élèves avec TSA ont en général « de bonnes capacités de discrimination visuelle et peuvent donc traiter plus efficacement les messages visuels que verbaux. Pour l'élève, les consignes ou les messages verbaux déjà entendus sont vite oubliés car, aussitôt que l'instruction est donnée, il doit se fier à sa mémoire pour s'en rappeler » (p. 7).

Le fait d'utiliser des appuis visuels permet donc à l'élève de mieux comprendre la consigne car il peut s'y référer plusieurs fois, de développer son autonomie et de faire baisser une éventuelle anxiété car les activités menées en classe sont alors plus prévisibles.

<b>P1</b>	Les consignes sont données oralement, <b>Yaël ne se sent pas concerné. Il ne comprend pas l'exercice. L'enseignant fait une démo et prend Yaël dans le groupe qui montre l'exercice.</b> Les changements d'exercice sont rythmés par le sifflet.
<b>P2</b>	Les consignes sont données oralement. Parfois support de l'exercice affiché au beamer.
<b>P3</b>	Pour les exercices les consignes sont uniquement à l'oral et sont très longues (attention difficile à maintenir pour plusieurs élèves et ont finalement pas tout compris). Petit concours : les consignes sont affichées au beamer.
<b>P4</b>	Obs. 1 Les <b>consignes sont écrites au TN</b> , consignes courtes, rappel des pages et du matériel (voir photo)
	Obs. 2 Il <b>reformule une consigne</b> puis demande à un autre élève de le faire aussi. L'organisation du TN avec consignes et travail : c'est très clair pour Yaël qui m'explique tout ce qu'il doit faire.
	Obs. 3 Donne les <b>consignes à l'oral</b> . Rend les questions préparées le matin par les élèves qui vont servir pour l'exercice. Yaël ne se sent pas du tout concerné pendant ces explications : il regarde son livre d'HIS.

### Dans les classes de formation régulière

Toutes les consignes sont données à l'oral, sans support visuel. Les consignes sont parfois longues ce qui a pour conséquence d'entraver l'attention. Le fait de ne pas s'adresser directement à l'élève avec TSA ou de l'interpeller avant de donner la consigne fait que Yaël ne se sent pas concerné, n'écoute pas et ne sait pas ce qu'il doit faire.

### Dans la classe Projet

Les consignes, courtes, sont écrites au tableau noir. L'enseignant s'assure de la compréhension en faisant reformuler. Cela semble suffisant pour Yaël qui est capable d'expliquer ce qu'il doit faire et se met rapidement au travail. Au contraire, là encore, lorsque les consignes sont orales, il ne se sent pas concerné et vaque à d'autres activités.

### **Pensée par images**

Contrairement à l'item précédent, nous n'avons pas observé l'utilisation d'images ou de pictogrammes pour structurer le temps de travail, le niveau sonore ou tout autre élément. Les

seuls documents sur lesquels nous relevons un appui par l'image est le planificateur de travail par période que nous n'avons pas vu utiliser en contexte, en classe Projet.

P1	Pas de support visuel qui aurait pu aider Yaël (et d'autres) car toutes les consignes pour les divers postes ont été données en même temps en début de leçon : beaucoup d'info.	
P2	--	
P3	Pas de support visuel	
P4	Obs. 1	Pas de support visuel pour le déroulement de la journée sous forme d'image. Une feuille affichée « planificateur de travail par période (photo) mais pas vu être utilisée
	Obs. 2	--
	Obs. 3	--

## Fonctionnement visuel sur les détails

Ici encore, très peu d'observation, tant dans les classes régulières qu'en Projet. Bien que l'enseignante de sciences accompagne beaucoup Dounia dans son travail, nous n'avons pas relevé d'aide à donner du sens à ce qu'elle faisait. L'enseignement n'est pas explicite dans la conception pédagogique du terme. Elle explique les consignes et l'exercice, tout simplement, sans passer par toutes les phases de l'enseignement explicite. De plus, elle ne l'a fait que pour Dounia or cela serait profitable pour les autres élèves de la classe.

P1	--	
P2	--	
P3	Elle accompagne beaucoup Dounia dans l'exercice mais pas de réflexion quant au sens qu'elle pourrait donner à ce qu'elle fait	
P4	Obs. 1	Pas observé autre que rappel du rituel. Yaël demande ce qu'il doit faire : il le renvoie à lire le TN.
	Obs. 2	Pas observé
	Obs. 3	--

## Cécité sociale

Pour cet item, selon le tableau des capacités cognitives, il s'agirait de favoriser le travail en groupe, les liens entre les camarades, mettre en place des projets de collaboration ou de sensibiliser les élèves au TSA.

P1	En groupe, dans divers ateliers. Lors de l'échauffement, par équipe de 4. L'enseignant favorise les liens entre les camarades : Yaël peut choisir le groupe. Toutefois, pendant les temps « morts », Yaël reste seul.	
P2	Travail individuel.	
P3	Un exercice est à faire à deux mais Dounia préfère travailler seule. Elle la laisse faire. Elle est assise au fond de la classe, à côté d'une fille de la classe PPI3.	
P4	Obs. 1	Uniquement observé du travail individuel, sur 45 min. rien d'autre.
	Obs. 2	Travail individuel dans le cahier de MAT
	Obs. 3	Travail individuel. Regroupement pour l'exercice de gym, en cercle. Après une période de tension en classe, le titulaire décide de mettre en place un conseil collaboratif.

Nous n'avons pour ainsi dire observé que du travail individuel, en formation régulière comme en classe Projet. Durant la leçon de gym, l'enseignant favorise les liens en permettant à Yaël

de choisir le groupe avec lequel il souhaite travailler. Toutefois, nous observons aussi que, durant les temps d'inactivité, il s'isole et reste seul.

Ce point a été abordé par plusieurs enseignants, durant les entretiens.

P2 : Ben en langue on est amené à travailler quand même en groupe, à faire des dialogues, des choses comme ça, et je pense que c'est des choses qui le mettent pas forcément très à l'aise et qui peuvent être source d'angoisse pour lui j'imagine. Euh. Je sais pas.

P2 : C'est ce que j'allais dire / ça fait beaucoup d'un coup hein pour eux à intégrer qui sont pas forcément très// à l'aise dans l'interaction avec les autres, ils ont tendance un peu à s'isoler dans leur coin.

P3 : Mais / OUI, il y a clairement des enfants autistes qui se sentent rejetés de par le fait qu'ils comprennent les choses différemment. Je pense qu'ils doivent se sentir rejetés des fois, des enseignants aussi, parce qu'on peut/, on peut réagir/ enfin// on peut pas réagir d'une manière normale face à certaines situations parce qu'ils ont juste pas les mêmes manières de voir le monde. Mais des fois, cela nous paraît tellement ahurissant que//

P4 oui, pour Yaël, donc son défi, c'était donc le défi SOCIAL.

P4 : Alors moi j'ai plus, j'ai pas fait plus que ça, mais après c'est vrai que de temps en temps je lui ai dit ben écoute, tu peux sortir avec qui est ce que tu vas à la récréation ↑ Mais maintenant, j'ai un peu laissé tomber ça. Oui, voilà.

Nous n'avons pas observé de mise en place de tutorat ou de pairage comme décrits par Corneau et al. (2014, p. 15). Il nous semble alors important de rappeler que, comme l'écrivent les mêmes auteurs en citant Jones et Frederickson (2010) ainsi que Rogers (2000), « la socialisation est le plus important facteur sur lequel reposent les progrès en matière de communication et de diminution des comportements problématiques, permettant une meilleure inclusion scolaire » (p. 3). L'enseignant de la classe a mis le doigt sur le moment de la récréation, sans développer pour autant. Or « la socialisation est un facteur des plus importants, car elle constitue souvent l'un des plus grands obstacles à l'intégration des élèves autistes durant leur première année au secondaire » (Beaupré et al., 2017, p. 88).

### **Demander de l'aide**

Une grande différence est observée chez les enseignants : certains sont très proches même physiquement de l'élève avec TSA durant l'enseignement. L'enseignante P3 adopte spontanément le « côte à côte » (Alin, 2019, p. 133) pour accompagner et suivre Dounia dans ses apprentissages :

P3 : Alors à part les éléments que tu as vus, donc par exemple je vais vers elle lui réexpliquer. Mais ça je fais ça avec tous les élèves en vrai donc je sais pas si on peut appeler ça spécial.

Elle banalise malgré tout cette pratique qui est primordiale avec un élève TSA car c'est pour elle une pratique courante, dans cette classe.

P1	Dans l'atelier jonglage, Yaël a beaucoup de mal. Il ne progresse pas, ne demande pas d'aide. Trop loin de sa ZPD et cette différence est aux yeux de tous sur la feuille qu'ils doivent remplir (photo). Pas d'aide apportée dans cet atelier qui se déroule dans le hangar. Le prof surveille dans la salle.	
P2	Ne vérifie pas si c'est pour Yaël ou pour d'autres qui ont du mal à suivre. Loin de la ZPD de Yaël.	
P3	Elle demande à Dounia si elle a suivi : « pas vraiment ». Elle va vers elle et s'accroupit pour tout reprendre avec elle. Pas d'adaptation du travail. Dounia fait comme tous les autres. Pendant le petit concours, elle dit à Dounia qu'elle peut utiliser une feuille de référence pour avoir les bons termes sous les yeux.	
P4	Obs. 1	Il fait souvent reformuler <b>pour s'assurer de la compréhension</b> . Vérifie que Yaël ait compris le sens des inférences dans la dictée. <b>ZPD</b> : Il individualise le travail, notamment la dictée : plus courte, à trous, niveau challenge...avec/sans tablette. Il va souvent vers l'élève pour le guider. <b>Pas de tutorat</b>
	Obs. 2	Rappel de la possibilité d'utilisation de la calculatrice si besoin. L'enseignante SPS explique la division en colonne à un élève.
	Obs. 3	Yaël n'écoute pas durant les consignes mais demande ensuite à un camarade. L'enseignant passe vers chacun pour voir si « ça fonctionne ».

D'autres restent très distants, devant, face à la classe. Nous pensons que le nombre d'élève dans la classe a une incidence directe sur la posture que l'enseignant adopte. L'enseignante P3 le dit très clairement :

P3// je pense que comme on est en demi groupe j'ai pas encore trop de besoins. Mais si on était en classe entière, il faudrait clairement que je puisse avoir des heures où je peux selon les matières/ il a des matières où ils arrivent à suivre. Mais là, c'est parce qu'on est en demi-groupe que je peux aller/ prendre ce temps/ que je prends avec /particulier que je prends quand même plus avec elle.

L'enseignante P2 avait relevé que Yaël ne demande pas d'aide et qu'il a tendance à se faire oublier. C'est aussi ce que nous avons observé durant la leçon de gym. De plus, trop souvent les attentes sont très éloignées de la zone proximale de développement de l'élève. De ce fait, il ne peut pas faire seul et, dans une classe nombreuse, « disparaît ». Cela semble plus aisé dans les deux classes moins nombreuses : en sciences, l'enseignante va à côté de l'élève pour reprendre en un-un ce qui n'a pas été compris.

En classe Projet, les nombreuses adaptations et l'individualisation du travail permettent à l'élève d'être plus autonome. D'ailleurs, Yaël demande même l'aide à un de ses camarades. Ce tutorat n'a pas été mis en place par l'enseignant mais semble être dû au bon climat et à la bonne entente entre les pairs.

Nous terminons sur les mots du titulaire de la classe Projet:

P4 ces enfants ont besoin d'être bien bien accompagnés, ils ont besoin d'un enseignant à côté d'eux.

Ceci n'est pas si évident quand l'enseignant est seul avec plus de vingt élèves.

## Attention conjointe

L'observation s'intéressait aux moments des consignes, aux diverses stratégies pour favoriser l'attention (notamment les intérêts restreints des élèves comme tremplin) et à l'organisation de la salle de classe. Dans aucune situation l'enseignant n'a rappelé l'élève avec TSA avant de donner des explications ou des consignes. Cela a contribué au fait que, à de nombreuses reprises, Yaël ne s'est pas senti concerné par ce qui se passait en classe. En salle de classe Projet, comme nous l'avons déjà relevé, le nombre d'affichages aux murs peut aussi entraver l'attention. Rappelons à ce propos Lavallée (2017) « la classe est aménagée pour faciliter le travail en équipe ou individuel, pour soutenir l'attention et pour gérer les effets des stimulations sensorielles. Trop de décorations dans la classe est à proscrire » (p. 73).

Il est important, pour les élèves avec TSA de « simplifier l'environnement sensoriel » (Alin, 2019, p.82) et de « toujours garder en tête sa vulnérabilité et sa fragilité ! » (Alin, 2019, p. 257).

P1	<b>Non. Pas d'appel à être attentif avant consigne. Yaël ne se sent donc pas concerné : il fait rouler sa raquette entre ses doigts.</b>
P2	Pas de rappel à l'attention avant de donner des consignes. Yaël ne se sent pas concerné et ne note pas les échéances du voc dans l'agenda.
P3	En plénum, donne les consignes sans s'assurer que tous soient attentifs. Elle reprend ensuite avec Dounia. Elle dit pouvoir prendre beaucoup de temps pour elle car elle est en ½ classe (8 élèves).
P4	Obs. 1 <b>Donne des consignes de manière collective, pas d'appel explicite à l'attention.</b> Il reprend en 1-1 si un élève se manifeste. Il met un peu de musique pour favoriser l'attention et propose des exercices de yoga. <b>Aux murs de la classe, beaucoup d'affichage, tous azimuts : FRA et MAT à la même place.</b> <b>Utilisation des intérêts restreints pas observés</b>
	Obs. 2 Dounia, pour être plus focus et se décharger, est assise sur un ballon et rebondit et fait rouler le ballon.
	Obs. 3 Donne des consignes à l'oral : Yaël ne se sent pas concerné. Au moment où les autres se mettent au travail, Yaël demande à un camarade où il faut écrire les réponses. Durant les exercices de gym, c'est très bruyant et agité mais Yaël et Dounia semblent s'amuser.

## Discussion

Grâce à toutes les observations faites en milieu régulier et en classe Projet, nous pouvons affirmer que lorsque les élèves avec TSA sont dans une classe avec moins d'élèves, il semble que les points d'appui soient plus facilement mis en place par l'enseignant. La classe Projet offre par ailleurs plus d'aménagements : plus de différenciation, plus de rituels, un enseignement plus planifié et structuré. Guerts et al. (2022) reprennent les quatre besoins majeurs des TSA : l'individualisation, la visualisation, le besoin de structure (espace-temps) et la cohérence. Ceci constitue pour elles la base d'aménagement raisonnable pour les élèves avec TSA. Nos observations nous ont permis de prendre conscience que de nombreux éléments sont mis en place pour ces élèves parfois de manière intuitive, parfois avec l'aide des enseignantes de SPS. Nous déplorons toutefois le manque de mise en situation qui permettrait de développer des stratégies pour l'élève avec TSA. Nous pensons par exemple au fait de s'appuyer sur un pair qui puisse l'accompagner dans la mise en route du travail ou

la vérification des consignes. Cela participerait également au développement de l'item précédent.

### **Vérification de l'hypothèse**

L'analyse des observations nous permet donc de dire que cette première hypothèse peut être validée. Il reste toutefois encore des progrès à faire, notamment au moment des consignes, de l'individualisation du travail et dans l'utilisation des intérêts des élèves.

Nous terminons sur cette citation à garder en tête comme un mantra :

« L'importance ici encore d'apporter un soutien ciblé aux enfants avec TSA pour diminuer la situation de handicap entraînée par ces difficultés exécutives est fondamentale. Il s'agit d'organiser l'environnement de telle sorte que l'enfant ait des repères qui seront autant de «béquilles» exécutives » (Thommen et al., 2014, p. 296)

### **Hypothèse 2**

*Le nombre restreint d'élèves en classe Projet permet de mieux répondre aux défis liés à l'inclusion de l'élève TSA.*

Pour vérifier cette hypothèse, nous nous appuyons sur les entretiens menés avec les quatre enseignants et proposons de reprendre certains verbatims qui traitent du nombre d'élèves dans la classe. Les questions posées aux enseignants étaient en lien avec les défis qu'ils rencontrent dans leur classe, avec leurs besoins face à l'inclusion et avec l'inclusion des élèves avec TSA au cycle 3 et dans la classe Projet.

Voici les réponses obtenues :

P3 : Et donc je pense que c'est pas réaliste de demander à ce genre d'élèves de suivre un rythme dans une classe où il y a déjà beaucoup d'autres élèves à voir.

P3 : les effectifs sont trop grands pour pouvoir vraiment prendre soin d'eux

P2 : Non, je vois pas pourquoi ce serait plus difficile qu'ailleurs. Mais je me rends quand même compte que quand on a des classes avec beaucoup d'élèves, comme c'est le cas dans cette classe et qu'il y a beaucoup d'élèves qui ont de grosses difficultés///

P2 : Je trouve que quand on a un effectif de 21 élèves c'est impossible de faire du bon travail si on est seul.

P4 : Donc voilà, maintenant je suis dans cette classe Projet qui me convient justement / beaucoup, parce que déjà j'ai peu d'élèves ça c'est quand même toujours un avantage, je les ai sur ces dix-sept périodes, je ne vois qu'eux. Donc finalement je dois m'intéresser qu'à eux. Donc c'est vraiment une très bonne situation. Situation très intéressante, c'est clair.

P2 :Moi ce qui me pose problème, c'est que je trouve qu'on devrait faire des classes avec des plus petits effectifs quand il y a des élèves comme ça, avec des grosses difficultés. Parce que je me rends compte que je n'arrive pas à être présente pour tout le monde comme je le souhaiterais et ça me frustre beaucoup en fait.

P3 : De pouvoir peut être avoir des fois des heures en demi-groupe ou du coup peut être un autre enseignant pour une partie de la classe.

P3 : il faut les connaître et il faut des classes plus petites.

Tous les enseignants s'accordent sur le fait que lorsqu'il y a beaucoup d'élèves en classe, cela ne permet pas d'avoir le même suivi par manque de temps et cela génère chez eux de la frustration. L'enseignant de la classe Projet dit que le fait d'avoir moins d'élèves est un avantage. Un autre encore pense que le fait d'avoir moins d'élèves ou de bénéficier d'un co-enseignement permettrait de mettre en place un meilleur accueil pour les élèves avec TSA. Les élèves eux-mêmes rapportent que, comme il y a moins d'élèves en classe Projet, cela offre un climat de travail plus calme et plus serein.

Dounia : /// Qu'il y aurait moins de, d'élèves

**C : Est-ce que tu vois d'autres avantages à la classe Projet pour toi ↑**

Yaël : Oui, c'est qu'il y a moins d'élèves, donc c'est moins bruyant. Mais ça le reste un peu. Ça reste un peu, mais beaucoup moins que dans les autres dans les autres classes. Parce qu'on /// et puis aussi. Euh ///

## **Discussion**

La recherche montre que les élèves avec TSA ont une moins grande tolérance aux stimuli et de ce fait il est nécessaire de créer « le plus souvent possible des petits groupes de travail afin de limiter les stimuli nuisibles aux enfants hypersensibles » (Corneau et al., 2014, p. 21). Les mêmes auteurs, en citant Vienneau (2002) avancent que le défi de l'inclusion « pourra être relevé en révisant les ratios des classes, en offrant un soutien spécialisé aux enseignants [...] » (Ibid., p. 27).

Enfin, si nous regardons comment se passe l'inclusion des élèves avec TSA en Italie, il est important de rappeler que « quand un élève avec un handicap de communication est accueilli dans une classe ordinaire, l'effectif de cette classe est réduit de moitié et l'enseignant se voit adjoindre un deuxième enseignant spécialisé » (Philip, s.d., p. 1).

## **Vérification de l'hypothèse**

L'hypothèse liée au nombre d'élèves peut donc être validée. S'il est vrai que le nombre d'élèves par classe permet d'avoir plus de temps à disposition, d'aménager un climat de classe favorable et de mieux connaître les élèves et leurs besoins, il est toutefois important de

rappeler que cette seule ressource n'est pas suffisante pour permettre une bonne scolarisation des élèves avec TSA.

### Hypothèse 3

*Les élèves TSA enclassés en Projet rencontrent les mêmes difficultés que les autres élèves TSA lorsqu'ils ne sont pas avec leur titulaire.*

Pour cette hypothèse, nous avons questionné les enseignants au sujet de leurs représentations des difficultés que les élèves avec TSA peuvent rencontrer au cycle 3. De plus, nous les avons interrogés sur leur niveau de formation et de connaissance du trouble du spectre de l'autisme. Enfin, nous nous sommes intéressés à l'importance de la collaboration.

Il est important de rappeler que, dans le fonctionnement scolaire neuchâtelois les enseignants au secondaire interviennent très souvent dans plusieurs classes et rencontrent de ce fait un nombre considérable d'élèves. Il est « plus difficile pour eux d'établir une relation de proximité avec les élèves » (Beaupré et al., 2017, p. 87). Ceci est très souvent apparu dans les dires des enseignants.

P1 : Mais oui, je pense que d'avoir un titulaire qu'elle aurait vu beaucoup plus, ça aurait aidé. Donc je pense en effet que le cycle trois comme il est avec tous ces changements/ de prof, de salle, c'est difficile pour ces élèves sans être dans une classe Projet

P1 : Oui. Moi je pense que c'est un problème de structure et de ressources humaines. Donc après on fait avec ce qu'on a.

P2 : On est plus sur la matière, on a moins de temps, on les voit moins et du coup c'est vrai qu'on les connaît moins bien aussi. Il y a moins ce rapport plus personnel, qu'on peut avoir avec les élèves au cycle deux.

P2 : Ben le fait de changer moins souvent d'enseignant, d'avoir un enseignant pour plusieurs branches, ça peut être rassurant. Ils connaissent mieux cet enseignant, ils connaissent mieux aussi les élèves heu/

P3 : /// Oui, ils peuvent se sentir différents et ça peut surtout maintenant être un défi alors qu'avant ça les dérangeait pas. Le fait qu'on sache que c'est des enfants [de la classe Projet]. Alors en même temps ça leur donne des droits différents, pis ça peut justifier certaines différences de traitement. Donc ça c'est positif, mais en même temps c'est ça peut être difficile à vivre.

**C : Stigmatisant†**

P3 : Oui, c'est le bon mot

P3 : il faut les connaître et il faut des classes plus petites.

P4 : J'ai vu les élèves défiler comme ça, sans avoir un contact assez // profond avec eux sans bien les connaître. Donc c'est vrai moi. Le métier d'enseignant, pour moi, c'est quand même plutôt le contact que la matière/ le contact que la matière.

P4 : Les collègues qui ont fait leur formation à l'université, qui pensaient avoir des niveaux où ils pouvaient aller dans le français/ les mathématiques // sont confrontés à tous ces problèmes sociaux, ces problèmes de concentration. Ces problèmes de besoins éducatifs particuliers. Donc eux, je pense qu'ils souffrent encore plus qu'un généraliste. Nous, on était quand même un peu plus habitués à ces élèves. Donc cette différence, c'est quand même en tout cas pour l'organisation, ici on est dans des dans un système. Ben oui, on essaie de faire avec ce PETIT groupe, avec ce nombre de périodes

## Discussion

Le fonctionnement actuel du cycle 3 semble être un facteur entravant l'inclusion des élèves avec TSA. Les enseignants soulignent que, pour les élèves TSA, le fait de changer régulièrement de professeurs, de salles et de camarades et le nombre d'élèves important en classe fait qu'il est plus complexe d'établir une relation personnelle, d'apprendre à bien les connaître et cibler leurs besoins. Pour Beaupré et al. (2017), une condition nécessaire à l'inclusion des élèves avec TSA est justement le fait de « prendre le temps de mieux les connaître [...] pour identifier leurs besoins » (p. 91). Un enseignant fait également référence au fait que, au secondaire, l'adolescent avec TSA peut être confronté à sa différence et se sentir stigmatisé. Ce point a également été soulevé par Leroux-Boudreault et Poirier (2017). Selon elles, en arrivant au cycle 3, l'élève avec TSA est plus conscient de sa différence et de ce fait les relations peuvent être encore plus problématiques ce qui génère parfois un grand sentiment d'incompréhension (p. 267). Avec le fonctionnement du cycle, l'élève avec TSA est également confronté à un plus grand nombre de camarades puisqu'il est dans plusieurs groupes classes.

L'enseignant de la classe Projet qui est, nous le rappelons, enseignant généraliste apporte un autre regard de l'enseignement au cycle 3 et avance que ses collègues spécialistes de didactique « souffrent encore plus » face aux élèves à besoin éducatif particulier.

P4 : Les collègues qui ont fait leur formation à l'université, qui pensaient avoir des niveaux où ils pouvaient aller dans le français/ les mathématiques // sont confrontés à tous ces problèmes sociaux, ces problèmes de concentration. Ces problèmes de besoins éducatifs particuliers. Donc eux, **je pense qu'ils souffrent encore** plus qu'un généraliste. Nous, on était quand même un peu plus habitués à ces élèves.

Nous constatons d'après les données que l'inclusion est plus difficile pour eux ou du moins qu'elle représente un plus grand défi. Ceci peut faire écho au fait que « il y a aussi un possible manque d'adaptation, au secondaire, lié à la méconnaissance des élèves autistes » (Ibid., p. 87). Nous avons d'ailleurs demandé aux enseignants quelles mesures particulières ils avaient mises en place pour les élèves avec TSA :

P1 : Mais non, si ce n'est que je m'intéresse plus à eux. Des fois, je vais demander à Yaël Tu sais ce qu'on fait là ↑ Je lui pose peut être plus de questions qu'à un autre.

**C : Est ce que tu as mis des façons d'enseigner ou des façons de faire particulières du coup avec lui ↑**

P2 : J'ai pas l'impression non. J'essaie d'être attentive à ses besoins comme pour les autres. Essayer de voir quand il est en difficulté par rapport au scolaire mais c'est vrai que ben j'ai// pas forcément, je l'ai pas forcément traité différemment des autres. On peut pas dire que j'ai mis en place une stratégie différente

P3 : Alors à part les éléments que tu as vus, donc par exemple je vais vers elle lui réexpliquer. Mais ça je fais ça avec tous les élèves en vrai donc je sais pas si on peut appeler ça spécial.

Nous retenons donc que les enseignants n'ont pas l'impression de mettre en place des stratégies d'enseignement ou de différenciation particulière pour les élèves avec TSA. Faut-il imputer cela au manque de formation et de connaissance de l'autisme ? La recherche montre que les enseignants de formation régulière manquent souvent de confiance dans leur capacité notamment face à l'élève avec TSA. Ils sont toutefois unanimes sur l'importance de l'individualisation des apprentissages et se demandent comment répondre aux besoins de tous (Vienneau, 2002). Ils déplorent un manque de formation et de collaboration avec des enseignants spécialisés et avec les parents qui s'avèrent être les premiers spécialistes de leur enfant.

P1 : Hmm// j'ai pas souvenir non// pas dans la formation régulière et puis en formation continue/// j'ai pas l'impression non plus. Non, c'est plus quand j'ai intégré des élèves TSA ça que j'ai eu des/ séances d'information /de 45 minutes.

P1 : j'ai pas de ressources pour ça.

P2 : Alors heu ben j'avais un peu souci parce que je me disais mince, j'ai l'impression de pas être outillée justement vu que j'ai pas été formée pour ça. Et puis j'avais peur de pas faire bien en fait.

P2 : Je suis pas sûre de faire toujours comme il faut pour pour l'aider au mieux. Donc c'est vrai que je me pose aussi pas mal de questions. Pas plus tard que aujourd'hui, je me suis dit mais oui, est ce que je suis suffisamment présente pour lui pour l'aider ↑ Parce que c'est vrai que/ ben il y a beaucoup d'élèves qui ont besoin d'aide dans cette classe et heu //

P2 : Oui enfin voilà, c'est vrai que ça manque un peu ce contact pouvoir discuter avec une équipe pédagogique avec les autres personnes qui le suivent.

P2 : De collaboration, partager. Ouais, ça c'est quelque chose qui manque. Mais c'est aussi lié au nouveau système du canton de Neuchâtel je pense

P2 : comment je peux MOI, les aider au mieux parce que j'ai l'impression de faire des choses, mais en fait je sais jamais si ça fonctionne ou pas pour l'élève

P3 : Tu vois donc qu'il faudrait plus de collaboration entre les différents métiers,

Lors de nos observations en classe de formation régulière, nous avons également relevé cette difficulté à répondre aux besoins des élèves avec TSA. Pour Corneau et al. (2014), une bonne inclusion dépend de trois éléments essentiels dont en tout premier lieu les « attitudes des enseignants » (p. 27) ainsi que leur sentiment de compétence ou d'incompétence face aux besoins d'un élève avec TSA. Or, les mêmes auteurs le soulignent, l'enseignant et la qualité du lien qui s'établit entre lui et l'élève avec TSA sont des facteurs primordiaux pour la réussite scolaire. Enfin à Beaupré et al. (2017) de rappeler que « s'il y avait un diagnostic général à porter sur la problématique de l'insertion scolaire des élèves avec un TSA au secondaire, ce serait un manque de préparation et de connaissances, chez les intervenants, sur ce qu'il faut à l'élève autiste pour évoluer dans les dédales du secondaire » (p. 88).

### **Vérification de l'hypothèse**

Nous pouvons valider cette hypothèse. Les élèves avec TSA de la classe Projet, quand ils sont dans les classes de formation régulière doivent, comme tous les élèves, changer de classe, d'enseignants, de camarades et de ce fait peuvent se sentir dépassés, submergés par tous ces changements. De plus, très peu de mesures sont mises en place pour ces élèves et nous pouvons également reprendre les observations faites au sujet du développement des capacités cognitives. Nous pensons qu'il ne s'agit pas ici d'un refus de différenciation de la part des enseignants mais plutôt d'un manque de connaissances face aux diverses problématiques que peuvent rencontrer des élèves avec TSA au cycle 3. Les enseignants le disent eux-mêmes, ils se questionnent beaucoup sur les mesures qu'ils peuvent mettre en place, sur comment faire au mieux pour les aider. Ceci est d'ailleurs mis en avant par Cappe et al. (2016) qui avancent que chez les enseignants c'est « le manque de connaissances (information et formation) sur l'autisme qui les amène à réagir intuitivement sans savoir s'ils agissent correctement (sentiment de frustration, de déception et d'incompétence) » (p. 78). Nous pouvons conclure qu'une meilleure (in)formation et plus de collaboration avec des enseignants spécialisés et les parents contribueraient à une meilleure connaissance des besoins de l'élève et de l'élève lui-même en tant que personne à part entière.

### **Hypothèse 4**

*La classe Projet permet une plus grande stabilité des groupes-classes et cela a une incidence positive sur l'inclusion des TSA. Elle permet une transition moins anxiogène entre le cycle 2 et le cycle 3.*

Afin de vérifier cette hypothèse, nous nous appuyons non seulement sur les entretiens des enseignants mais également sur les réponses des élèves. Nous avons relevé les thématiques

qui nous semblaient pertinentes : l'aménagement des transitions, les réseaux, la collaboration et les sentiments que cela procure chez les élèves et chez les enseignants. C'est effectivement durant le travail de catégorisation que nous nous sommes rendu compte qu'une thématique à laquelle nous n'avions de prime abord pas pensé a émergé : le sentiment que cela génère chez les enseignants.

P1 : Mais oui, je pense que d'avoir un titulaire qu'elle aurait vu beaucoup plus, ça aurait aidé. Donc je pense en effet que le cycle trois comme il est avec tous ces changements/ de prof, de salle, c'est difficile pour ces élèves sans être dans une classe Projet

P1 : Moi je pense que// j'ai besoin qu'ils soient bien et pour qu'ils soient bien, ils ont besoin d'avoir une classe de Projet ou un enseignant qui voit chaque jour en fait / une classe où ils vont/ faut qu'ils aillent toujours dans la même classe ou plus ou moins, et que de là on développe / avant t'intègre en sport// ça, je pense que c'est vraiment la bonne démarche et moi j'ai besoin de ça pour qu'ils se sentent bien.

P2 Du coup, ils se retrouvent avec plein d'élèves qu'ils connaissent pas, ça change à chaque fois pour chaque branche. Oui mais c'est vrai que ça doit pas être évident. Et je pense aussi que au cycle trois, on a tendance à un petit peu moins// à les chouchouter mais être un peu moins présente pour eux. Ben on est plus/

P2 : Ben le fait de changer moins souvent d'enseignant, d'avoir un enseignant pour plusieurs branches, ça peut être rassurant. Ils connaissent mieux cet enseignant, ils connaissent mieux aussi les élèves heu/

P4 : Parce que l'idée c'est aussi de les sécuriser, avec des routines avec des habitudes, ce qui/ ce qu'ils ont moins la possibilité de faire parce que ça change chaque fois de prof. Et pour ces élèves qui sont en difficulté, je pense quand même que ces routines, ces habitudes. Alors c'est clair, ils sont toujours confrontés à moi, par chance ils sont confrontés à d'autres adultes

P4 : en tout cas pour ces 17 périodes/ on peut mieux apprendre à se connaître.

P4 : Oui je pense que pour EUX de changer chaque fois de classe, changer chaque fois de prof, c'était clairement une grosse difficulté.

P4 : on peut être plus présent. Bien sûr, on peut avoir cette organisation.

P4 : Un petit groupe

Les enseignants relèvent qu'il est difficile pour un élève avec TSA de s'adapter au fonctionnement du cycle 3 à cause des nombreux changements que cela implique, comme nous l'avons relevé plus haut : enseignants, classes, camarades, groupes. De plus, une enseignante ajoute que les attentes sont différentes et qu'il est nécessaire qu'ils soient plus autonomes car les enseignants sont moins disponibles. D'autre part, ils voient tous des avantages à la classe Projet : moins de changement ce qui est alors plus rassurant, plus de routines et d'habitudes ce qui a pour effet de donner plus de sécurité, et une meilleure connaissance des élèves.

Au sujet de la transition entre les cycles, seul l'enseignant titulaire de la classe Projet a rencontré les élèves avant la rentrée. Il les a accueillis avant les vacances d'été, avec l'enseignante de SPS et les parents. Il est également le seul à avoir eu des contacts avec les parents durant l'année scolaire. Les autres élèves avec TSA scolarisés au cycle 3 ont uniquement eu une visite du collège, comme tous les élèves de 8<sup>ème</sup> année au courant du mois d'avril. Ils sont alors reçus par la direction et sont accompagnés par leur titulaire.

P4 : Tout à fait alors/ Ils sont venus. Donc ça m'a été proposé par leurs deux éducatrices. Là, ils sont venus ici en classe. Il y avait/ il y avait la maman.

P4 : Voilà, je lui montre un petit peu la classe, on a un petit peu discuté mais je pense que c'était quand même bien de/

**C : Ça l'a rassuré**↑

P4 : Oui oui. Oui, ça c'est clair

**C : Comment c'était avant d'arriver à [nom du collège] ↑ Ça te faisait un petit peu peur ou pas**↑

Dounia : Bah un tout petit peu

**C : Un tout petit peu. T'avais pu visiter la classe avant de venir**↑

Dounia : Euh oui

**C : Ok, tu avais rencontré ton prof aussi avant de venir à [nom du collège] ↑**

Yaël : Oui

Les enseignants de formation régulière, quant à eux, ont su tardivement qu'ils auraient un élève avec TSA dans leur classe. Ils l'ont même parfois découvert après une semaine, lors d'une séance d'information donnée par les enseignantes de SPS.

## **Discussion**

La stabilité du groupe classe et de l'environnement sont des éléments très importants pour les élèves avec TSA, comme nous le rappellent, entre autres, Beaupré et al. (2017). Elles ajoutent qu'il faut en outre « s'assurer que les élèves ont une personne significative pour eux dans le même groupe » (p. 89). Or nous remarquons que ceci est problématique dans l'organisation du cycle 3. La classe Projet offre une grande stabilité puisque les élèves sont avec le même titulaire, les mêmes camarades et dans le même lieu durant 17 périodes par semaine sur les 33 leçons qu'un élève de neuvième année a à son horaire. Le titulaire de cette classe voit donc les élèves sur un peu plus du 50% de leur temps scolaire. Nous pouvons dès lors supposer que ceci peut également faciliter la prise de contact avec une personne de référence, notamment avant la rentrée pour préparer la transition des élèves avec TSA qui, selon Gauthier (2016) « s'avère indispensable » (cité par Beaupré et al., 2017, p. 88). Sur ce point

Gagné (2010) est formelle, les transitions, pour les élèves avec TSA peuvent être source de très grande anxiété et de ce fait doivent être préparées en amont, que ce soit lors de l'entrée à l'école en première année, lors du passage à l'école secondaire ou ensuite vers le post-obligatoire. « L'échange d'informations entre tous les membres du personnel est un élément essentiel à la réussite de ces transitions. » (Gagné, 2010, p. 21). Eckert (2019) relève par ailleurs aussi la problématique de ce moment de transitions qui « sont souvent accompagnées de difficultés de coopération entre les professionnels et d'un manque de coordination des offres » (p. 31)

Dans notre cas, la transition a été organisée par les enseignantes de SPS qui suivent l'élève depuis le primaire. Il nous semblerait toutefois également judicieux de pouvoir inclure dans ce passage le titulaire qui a suivi l'élève pendant deux ans, en 7<sup>ème</sup> et en 8<sup>ème</sup>. Il serait en ce sens utile de mettre en place un protocole bien défini et planifié pour assurer la meilleure transition possible. Au Québec, Sabourin et al. (2012) ont mis en place une démarche pour la transition vers le secondaire, sous forme de jeu :

La Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition! retient comme moyen privilégié une démarche de transition planifiée et coordonnée vers le secondaire. C'est une planification intersectorielle en ce sens qu'elle implique le jeune, sa famille, le milieu scolaire, les services de santé, les services sociaux et les services communautaires. Cette démarche s'articule sur une ligne du temps et propose une multitude d'activités pouvant répondre à des besoins diversifiés. (Les fondements, p. 2, consulté le 4 mars 2023 sur <http://w3.uqo.ca/transition/tps/?p=1778> )

Leroux-Boudreault et Poirier (2017) le rappellent également dans leur recherche : le fait de connaître par avance leurs enseignants est un moyen jugé aidant par les élèves avec TSA. Il serait donc utile que les élèves puissent rencontrer *tous* les enseignants avant leur arrivée au cycle 3.

Dans leur conférence donnée au centre Autisme Genève le 14 janvier 2023, Attwood et Garnett sont également revenus sur la transition vers le secondaire. Ils font état des mêmes constatations et ajoutent également qu'il est important de penser au tutorat avec un camarade de même niveau et un camarade de niveau supérieur.

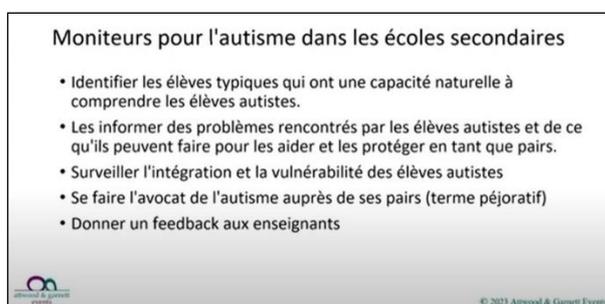


Figure 8: Moniteurs pour l'autisme dans les écoles secondaires. (Attwood & Garnett, 2023).

Cet élément n'a pas été repéré dans notre travail. Il s'agirait de prévoir quel camarade l'élève avec TSA devrait retrouver dans sa classe et également de mettre en place des parrainages avec des élèves plus âgés, informés au sujet de l'autisme. Dans l'école qui est au centre de cette recherche, des élèves de 11<sup>ème</sup> année reçoivent une formation de médiateurs pairs et ont pour rôle de parrainer les classes de 9<sup>ème</sup> année. Ils veillent à ce que certains élèves ne soient pas mis à l'écart, notamment durant les récréations, et apportent leur aide dans la gestion de petits conflits. Il nous paraîtrait opportun qu'un de ces élèves soit expressément attiré à un élève avec TSA pour l'accompagner durant cette première année à l'école secondaire. C'est un service qui est déjà en place et qu'il s'agirait d'exploiter.

Nous terminons avec cette citation de Beaupré et al. (2017) :

C'est lorsque les jalons sont bien posés, que les élèves sont bien soutenus dans leur inclusion en classe ordinaire au secondaire, tant au plan académique que social, que cela les prépare à leur inclusion à la communauté. Pour y arriver, il incombe de faire preuve de souplesse, de créativité et d'une bonne dose de générosité (p. 91).

### **Vérification de l'hypothèse**

Avec les éléments soulevés, nous avançons que la classe Projet peut être une aide significative pour l'inclusion des élèves avec TSA dans le fonctionnement actuel du cycle 3. Toutefois, il nous paraît important de relever que tout ce qui est mis en place pour la transition pourrait être fait pour toutes les classes, indépendamment du statut de formation spécialisée. Il en va de même pour le nombre d'intervenants et de changements dans les groupes classes. Si le cycle 3 était pensé et organisé de manière différente, notamment en limitant le nombre d'enseignants et de changements de classe au moins à l'entrée du cycle 3 (en 9<sup>ème</sup> année), cela serait sans aucun doute plus gérable pour tous les élèves. En ce sens, nous pourrions imaginer que l'enseignant d'anglais et d'allemand soit la même personne, idem pour l'histoire et la géo, les mathématiques et les sciences, les travaux manuels et le dessin. Nous aurions de cette façon quatre enseignants et non plus huit ! Ceci rendrait la tâche difficile à la direction au moment de la répartition des élèves dans les différentes classes. Enfin, il nous paraît important de mettre en place un protocole bien défini et planifié pour soutenir cette transition.

## Hypothèse 5

*Les élèves avec TSA se sentent peu intégrés dans les classes de formation régulière et y rencontrent plus de difficultés. Question identitaire ?*

Cette hypothèse résume en quelque sorte tous les éléments que nous avons d'ores et déjà relevés. Il s'agit ici de voir le ressenti des élèves lorsqu'ils sont intégrés en classe de formation régulière. Pour cela, nous avons repéré dans les entretiens avec les élèves et avec les enseignants des thématiques telles que difficulté, stigmatisation, et sentiments que cela génère.

Nous proposons de relater ce qui se passe pour les enseignants puis pour les deux élèves distinctement car, nous le verrons, le ressenti n'est apparemment pas le même.

Pour les enseignants réguliers, l'arrivée des élèves n'a pas pu être préparée. En effet, ils ont découvert sur le terrain qu'ils avaient des élèves avec TSA dans leur classe. Un enseignant raconte qu'il l'a su alors qu'il avait l'élève dans sa classe depuis presque deux semaines.

P1 : Donc c'est arrivé // un petit peu brusquement et puis j'étais un peu [rires] mis sur le fait accompli/ sans vraiment// avoir été informé en amont. Après coup, j'ai été informé et puis là sa référente était très disponible, on a parlé ensemble, elle m'a donné un support qui expliquait bien la problématique.

Ce même enseignant relève d'ailleurs une confusion, un « flou artistique » comme il le dit.

On s'est renvoyé un peu la balle parce/ donc là je te parle de l'anglais.

**C : Oui**

P1 : Puis après je te parlerai du sport/ en anglais. Il était dans ma salle de classe mais il est dispensé d'anglais. Et puis// et puis au début on m'a dit mais écoute, tu peux faire quelque chose, tu peux bricoler un peu quelque chose. Puis j'ai dit mais non / enfin il avait eu zéro base / qu'est ce que// je peux pas, j'ai pas de ressources pour ça. Après on a dit est ce qu'on envoie au SOP [soutien pédagogique] mais le SOP ne pouvait pas l'accueillir non plus. En gros, c'était au titulaire de donner du travail, mais il était pas au courant. Donc en fait, ça m'a fait un peu mal au cœur pour cet élève qui arrivait dans ma classe où il est dispensé de ma leçon. Et puis j'ai dû un peu aller chercher l'information pour savoir qu'est-ce que j'en faisais.

**C : Il y avait un peu un flou/**

P1 : Il y avait un flou artistique.

Yaël est dispensées d'anglais mais va tout de même en leçon avec cet enseignant. En début d'année, les attentes et les objectifs n'étaient pas définis. L'enseignant a ensuite collaboré avec l'enseignante de SPS qui lui transmet le travail. Nous voyons toutefois qu'il y a ici une problématique qui n'a pas été anticipée pour Yaël et cela pourrait générer un sentiment négatif chez lui, tout comme cela a été le cas pour l'enseignant.

Pour Yaël, la classe Projet était comme une évidence. Il l'explique lui-même comme étant la suite logique de sa scolarité au cycle 2.

**Oui, juste, est ce que tu serais d'accord de m'expliquer comment ça se fait que tu es dans cette classe** ↑

Yaël : Euh. Bah c'est juste que j'ai commencé le PPI /// crois que c'était en septième, mais je me souviens plus.

**C : D'accord, c'est pas très important.**

Yaël : Ou c'était en huitième et j'ai commencé durant ces années. En huitième / ou septième et donc il y a eu le PPI1, le PPI2 et arrivée cette année, je suis allé en PPI3.

**C : D'accord. Comment t'es arrivé en [classe Projet]**↑

Yaël : Bah en fait c'était parce qu'on avait décidé / je dis ma prof de SPS on avait décidé qu'on continuait le PPI3 qu'on continuait le PPI.

**C : C'est avec ton ancien SPS que vous avez dit [classe Projet] ça pourrait être bien.**

Yaël : On a continué. Puis / aussi, j'avais fait le choix soit d'aller en [classe Projet] ou soit être en normal

Il vit cette classe de manière plus détendue que quand il est intégré en classe de formation régulière où « c'est souvent la pagaille ».

Yaël : Formation régulière, c'est toujours la pagaille.

Pour Dounia les choses semblent être différentes. Si elle dit avoir choisi d'être en classe Projet, elle ne sait pas vraiment justifier ce choix. Elle n'en voit pas de bénéfique, contrairement à Yaël. Elle exprime même le souhait d'être uniquement en classe de formation régulière.

**C : T'aimerais mieux être qu'en classe régulière** ↑ **Changer tout le temps, tout le temps avec des profs différents, ça te fait pas peur** ↑

E5 : Non

**C : Non. Tu serais pas trop perdue** ↑

E5 : Non, je préfère ça que d'être tout le temps, même deux périodes dans c'te classe.

Le sentiment que cela génère chez elle semble fort et on peut percevoir une difficulté dans le lien qu'elle semble avoir avec son titulaire.

**Le mardi, vous êtes toute la journée en classe Projet. C'est un bon jour pour toi ou pas** ↑

E5 : Non j'aime pas le mardi

**C : T'aimes pas le mardi** ↑ **Pourquoi** ↑

E5 : Parce qu'on est tout le temps dans c'te classe.

**C : Ouais. Parce que ce que t'aimes pas, le fait de tout le temps dans cette classe** ↑

E5 : Ben tout le temps la même place, tout le temps en classe, tout le temps avec le même prof.

**Et puis comment tu te sens quand tu n'es pas avec ton enseignant titulaire** ↑ **Quand tu es en tu es avec les autres profs** ↑ **Tu te sens bien** ↑

E5 : Oui

**C : Oui. S'il y a des choses que tu comprends pas.**

E5 : Ben oui j'arrive plus facilement à demander aux autres qu'à ce prof

**C : T'arrives plus facilement à aller demander aux autres** ↑

E5 : Ouais

**C : Ok, c'est avec monsieur// [nom titulaire] c'est plus difficile ↑ Tu te gênes ou//**

E5 : Non juste que je sais pas.

D'ailleurs, pour elle, son enseignante référente (elle dit même titulaire) est son enseignante de SPS. Nous pouvons déceler une certaine confusion chez cette élève en ce qui concerne son sentiment d'appartenance.

Un élément uni toutefois Dounia et Yaël. Ils ne semblent pas vivre de stigmatisation lorsqu'ils sont en classe régulière et n'ont pas le sentiment de vivre des moqueries.

**Est ce que t'as l'impression que quand tu es dans ta classe normale, on va dire, les autres élèves, ils savent que t'es aussi dans la classe PPI3↑**

Dounia : Quels autres élèves ↑

**C : Ben les élèves de ta classe 9FR**

Dounia : Oui je pense

**C : Oui, ils ont demandé comment ça se passait ↑**

Dounia : Non

**C : Non, ils se moquent pas de toi//**

Dounia : Je sais même pas s'ils savent

**C : Ils disent rien du tout. Personne ne te parle de la classe PPI3↑**

Dounia : Non.

**Est-ce que quand tu es dans les classes régulières de formation régulière, il y a des élèves qui disent des choses pas sympas, des élèves PPI3 ↑ Est ce que tu as déjà entendu des choses toi ↑**

Yaël : Oh non / non, pas spécialement.

Les enseignants de formation régulière semblent être sensibles à cette problématique.

P2 : J'ai essayé d'être attentive aussi à le mettre toujours assis à côté de quelqu'un avec qui je me disais que ça pouvait marcher et qu'il allait pas trop// l'embêter.

P3 : /// Oui, ils peuvent se sentir différents et ça peut surtout maintenant être un défi alors qu'avant ça les dérangeait pas. Le fait qu'on sache que c'est des enfants PPI3. Alors en même temps ça leur donne des droits différents, pis ça peut justifier certaines différences de traitement. Donc ça c'est positif, mais en même temps c'est ça peut être difficile à vivre.

**C : Stigmatisant↑**

P3 : Oui, c'est le bon mot

L'enseignante P3 relève un fait important qui est celui de l'adolescence et des défis que cela engendre aussi chez un élève avec TSA.

Enfin, quant aux éventuelles difficultés liées au curriculum et aux objectifs, les deux élèves avec TSA obtiennent des résultats scolaires satisfaisants aussi bien dans les disciplines de la classe Projet que dans les branches données en formation régulière.

## **Discussion**

La problématique de la stigmatisation et de l'aide apportée à un élève en particulier est reprise par Corneau et al. (2014). Ils font état de diverses stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire. Ils mettent en corrélation directe le choix des stratégies utilisées et la réussite de l'inclusion. Ils relèvent entre autres que le fait de miser sur le sentiment d'appartenance et de mettre « davantage l'accent sur les réussites que sur les échecs » (p. 20) est important. De plus, ils avancent que le fait de donner de l'aide à un seul élève, comme le ferait l'enseignante de SPS qui va dans les classes pour soutenir l'élève avec TSA, pourrait engendrer la stigmatisation. Ils proposent alors la classe coopérative comme solution à l'inclusion. Nous pourrions ajouter qu'il serait pertinent de réfléchir à une aide pour toute la classe.

De leur côté, Cottraux et al. (2015) cités par Lavallée, « parlent d'exploiter le potentiel de cet élève dans le but de lui donner l'opportunité de réussir, augmentant ainsi son estime de soi parce que le sentiment de compétence amène la participation » (p. 27). En effet, cette même recherche affirme que « les pratiques d'inclusion augmentent l'estime de soi et le sentiment de compétence chez l'élève ayant un TSA » (p. 85). Nous pourrions donc dire que l'élève avec TSA se sent mieux et plus reconnu là où il réussit le mieux.

Il est également judicieux de revenir sur la période de l'adolescence. S'il est vrai que les adolescents avec TSA rencontrent des difficultés au niveau des interactions sociales, plusieurs recherches s'accordent à dire que malgré ces difficultés ils recherchent et ont besoin de contact avec les pairs. Le passage au cycle 3 coïncide avec le début de l'adolescence :

La période durant laquelle il faut tenter de comprendre qui l'on est, apprendre à se situer parmi les autres. C'est aussi l'étape de l'importance des amitiés. La socialisation est un facteur des plus importants, car elle constitue souvent l'un des plus grands obstacles à l'intégration des élèves autistes durant leur première année au secondaire (Dillon et Underwood, 2012; Hugues et al., 2013 cités par Beaupré et al., 2017, p. 88).

Ceci peut donc avoir un impact important sur le sentiment d'appartenance et les questions identitaires. De plus, nous revenons sur la possibilité de mettre en place, en classe de formation régulière, un tutorat ou un pairage comme définis par Corneau et al. (2014). Pour ces auteurs, les avantages sont nombreux et vont tous dans le sens d'une meilleure acceptation et d'une meilleure inclusion. Nous relevons en exemple une meilleure acceptation des pairs et une amélioration des interactions sociales. Ceci peut également contribuer à développer un sentiment d'appartenance fort. Cette même recherche indique qu'une sensibilisation des pairs au trouble du spectre de l'autisme permet d'agir sur la tolérance et ils

affirment même que « cette sensibilisation est sans doute le point le plus important pour réussir l'inclusion » (p. 11). Or tant pour Dounia que pour Yaël, cette présentation n'a pas été faite.

### **Vérification de l'hypothèse**

Il n'est pas aisé de déterminer si cette hypothèse est validée ou non sur la base des éléments récoltés. Pour que l'élève avec TSA puisse se sentir intégré dans sa classe, plusieurs éléments sont indispensables : une préparation des enseignants, une transition de qualité, un sentiment de compétence chez l'élève et une bonne acceptation de la part des pairs. Or ces éléments n'ont pas pu tous être observés ou relevés dans nos entretiens. Si Yaël semble trouver sa place plutôt en classe Projet, il n'en est pas de même pour Dounia qui préférerait, elle, être en classe de formation régulière.

Cette difficulté liée à l'inclusion des élèves ne peut reposer que sur les épaules de l'élève. Comme le rappellent Gremion et Gremion (2020) :

Tant que le besoin éducatif particulier reste celui de l'élève, on n'échappe pas vraiment à la dérive d'essentialisation de la difficulté scolaire, réduisant le besoin de la situation au manque de l'élève uniquement, ce qui évite à l'école le questionnement sur ses propres fonctionnements (p. 24).

Il faudrait dès lors questionner ce que l'école met en place pour favoriser l'inclusion de ces élèves. Il est vrai que trop souvent nous nous intéressons au manque et aux difficultés de l'élève alors qu'il serait judicieux de questionner le manque et les difficultés de l'école. « Pourtant, l'élève, porteur du manque, est aussi révélateur du manque dans la situation » (Ibid., p. 22). Si les élèves se sentent donc moins intégrés en classe régulière c'est que visiblement l'institution a encore des progrès à faire en matière d'inclusion.

## 4. Conclusion

### Réponse à la question de recherche

A ce stade de la recherche, nous pouvons revenir sur notre question de départ afin d'y répondre.

### **En quoi la classe Projet peut être une plus-value dans le contexte d'un cercle scolaire neuchâtelois au cycle 3 et un tremplin pour l'inclusion des élèves avec TSA?**

Grâce à nos observations et à nos entretiens, grâce à nos lectures et à notre journal de bord, nous pouvons avancer que la classe Projet joue un rôle important dans l'intégration de élèves avec TSA. Toutefois, il est primordial de garder en tête que les résultats de cette recherche ne sont pas quantitatifs mais bien qualitatifs et qu'ils se basent sur une petite population, dans un contexte très précisément défini. Ils visent la compréhension du dispositif mis en place dans cette école pour intégrer les élèves avec TSA. De plus, si notre question sous-entendait une inclusion des élèves, nous réalisons que la classe Projet est en réalité une classe intégrative.

Nous proposons de reprendre les besoins des élèves avec TSA et ainsi les mettre en corrélation avec certaines mesures mises en place dans cette classe. Nous citons le nombre d'élèves dans la classe, le nombre d'enseignants et d'intervenants, une transition entre les cycles mieux préparées et un environnement plus prévisible et structuré.

Ce qui nous semble évident, comme l'écrivent Geurts et al. (2022), c'est qu' « une attention grandissante doit donc être accordée aux conditions dans lesquelles s'effectuent les apprentissages dans le cadre de l'autisme. En implémentant des aménagements ad hoc, on évite de confondre la difficulté à s'adapter à une situation avec le réel potentiel de l'individu » (p. 177). C'est ce que la direction de cette école a souhaité faire en mettant en place cette classe Projet et c'est un pas important vers la reconnaissance des besoins et des compétences des élèves avec TSA.

A la lumière de tous nos résultats, nous pensons toutefois (peut-être de manière utopique) que ces mesures pourraient être mises en place dans toutes les classes de formation régulière et ainsi répondre à la définition de l'école inclusive. Pour cela, il s'agirait encore de développer certaines conditions que nous développons ici.

### **Favoriser le co-enseignement et la collaboration**

Granger (2022) le dit, en favorisant le co-enseignement dans les classes et la collaboration

entre enseignant régulier et enseignant spécialisé, le ratio élèves-enseignant serait revu à la baisse et les enseignants seraient plus disponibles pour suivre et répondre aux questions des élèves ainsi que pour développer des liens forts avec ceux-ci. De plus, cela contribuerait à développer des projets pédagogiques, à expliciter les besoins des élèves avec TSA en contexte classe, à développer un enseignement explicite favorable à tous les élèves et, peut-être, à réduire l'épuisement des enseignants qui acceptent toujours les élèves à besoins éducatifs particuliers. Enfin, un travail plus élargi, en réseau, favoriserait également l'inclusion des élèves avec TSA. Nous l'avons vu dans cette recherche, seul l'enseignant titulaire a un contact direct avec les parents et de manière plus que sporadique.

### **Former les enseignants au TSA.**

Nous l'avons relevé dans ce travail, la formation des enseignants reste pour l'heure insuffisante, que ce soit en classe Projet ou en classe régulière. De nombreuses formations continues sont offertes aux enseignants par le biais des HEP ou encore par les milieux associatifs de l'autisme. Il nous semblerait important que les enseignants suivent une formation obligatoire afin d'avoir une meilleure compréhension du trouble et de meilleures pistes d'action. Une collaboration étroite avec des enseignants spécialisés pourrait également répondre aux besoins des enseignants de formation régulière.

### **Repenser l'aménagement des classes et espace ressource pour élèves avec TSA**

« La constitution d'un environnement structuré a pour but de mettre un peu d'ordre dans les stimuli que reçoit la personne vivant avec un TSA et de l'apaiser en clarifiant l'organisation de l'espace, du temps et des activités » (Deprez, s.d., p. 9). Notre recherche a participé à expliciter combien il est important pour un élève avec TSA d'avoir un environnement structuré avec des rappels visuels pour l'aider à se situer dans l'espace-temps. La classe Projet propose également un coin où l'élève avec TSA (et pas seulement lui) peut se réfugier, s'isoler en cas de besoin. Cet espace est important et devrait être mis en place dans toutes les classes, y compris en salle d'éducation physique, pour répondre aux besoins de tous les élèves (crise d'angoisse, besoin de s'isoler pour favoriser l'attention ou toute autre situation).

Enfin, il est important de souligner que l'élève avec TSA doit pouvoir accéder à une classe dite *ressource* (Corneau et al., 2014) ou tout au moins à un lieu (bibliothèque par exemple) où pouvoir se rendre en cas de besoins, même durant la récréation.

## **Etablir un protocole de transition entre cycles**

La bonne transition entre les classes et surtout entre les cycles est sans doute un des éléments les plus importants pour assurer une bonne intégration dans la nouvelle classe. Nous l'avons vu, certains pays ont réfléchi à un protocole très détaillé pour l'accompagnement de cette transition. Il nous semble ici qu'il y a encore beaucoup à faire en ce sens. Il nous paraît pertinent et nécessaire de mettre en place un accompagnement structuré et planifié qui puisse accompagner les élèves, les parents et les enseignants dans ce passage clé qui correspond aussi, en quelque sorte, au passage de l'enfance à l'adolescence. Ceci pourrait être une perspective à cette recherche et aboutir, en collaboration avec les divers milieux associatifs de l'autisme et l'enseignement spécialisé, à la mise en place d'un guide pour une transition sereine et réussie vers le cycle 3.

### **Auto-évaluation critique de la démarche.**

Il nous paraît important de relever les divers biais dans notre recherche. Tout d'abord, comme déjà cité dans la partie qui aborde la méthodologie, l'interprétation des résultats dans une recherche qualitative représente à elle seule un biais important. Comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2021) pour la démarche herméneutique, le chercheur se fait interprète et « le rôle de l'interprète prend une dimension supplémentaire du fait que son apport est bien plus qu'une lecture d'un texte, il est une contribution au sens même de ce texte, ceci parce que le sens du texte ne réside pas exclusivement dans ce que l'auteur y a mis, il réside aussi dans sa compréhension par un interprète » (p. 154). Nous soulignons de ce fait que l'analyse que nous présentons dans ce travail pourrait être interprétée de manière différente et que les résultats doivent donc être lus de manière très critique et qu'ils ne font sens que dans le cadre de cette classe Projet. Il faut garder à l'esprit qu'il y a toujours une part de subjectivité dans un travail de recherche car pour Paillé et Mucchielli (2021) qui citent Delory-Momberg, « nous interprétons les attitudes et propos d'autrui selon la grille de lecture que nous offre notre propre construction biographique » (p. 150). Ils soulignent également le fait que tout chercheur qui entre dans une démarche herméneutique a d'emblée des attentes bien précises quant au corpus à analyser.

De plus, nous avons récolté énormément de données, que ce soit lors des observations ou pour les divers entretiens. Nous avons également dû retranscrire tous les verbatims des entretiens, ce qui nous a pris un temps considérable. Nous avons également retranscrit les entretiens des élèves neuro-typiques de la classe Projet mais nous n'avons finalement pas retenu ces données pour notre analyse et nous sommes concentrés uniquement sur les élèves avec TSA. Toutes ces données pourraient être utilisées dans une recherche sur l'inclusion.

Un autre biais très important est apparu lors du traitement des données, bien que nous y ayons réfléchi en amont. En effet, comme nous avons mené cette recherche dans un contexte très familier avec des enseignants-collègues, nous sommes tombés dans le biais du chercheur-guide comme explicité par Paillé et Mucchielli (2021) : « L'acteur lui-même porte des analyses, et le chercheur peut le guider dans ses réflexions, c'est là tout l'art de l'entretien, dont nous ne pouvons, à nouveau, que rappeler l'importance capitale pour la qualité des données d'analyse » (p. 135 ). Nous relevons en effet que, lors des entretiens, nous avons rapidement glissé vers une conversation guidée. Nous avons manqué de distance et trop souvent nous avons laissé transparaître nos opinions. Toutefois, le fait de connaître les enseignants participant à la recherche a peut-être contribué au fait qu'ils se soient sentis à l'aise et non jugés et ont pu, de ce fait, se livrer plus facilement. Tout cela n'est que supposition.

Enfin, nous souhaitons relever que, lors de notre catégorisation, nous n'avions pas pensé à la thématique liée aux sentiments que l'intégration des élèves avec TSA génère chez les enseignants. Comme nous le rappellent Cappe et al. (2016), de nombreuses études reprennent ce sentiment d'auto-efficacité des enseignants qui se sentent « démunis, incompetents, désemparés, frustrés, déçus, en échec et ont le sentiment de mal faire leur travail de pédagogue » (p. 82). Cela peut effectivement influencer le sentiment d'intégration ressenti par les élèves avec TSA.

### **Apport personnel**

Cette recherche nous a permis de développer de grandes compétences dans le domaine du spectre de l'autisme que ce soit dans la définition du trouble, dans les besoins des adolescents avec TSA et les pratiques à mettre en place pour faciliter leur scolarité. Nous avons désormais un regard plus précis sur les élèves avec TSA que nous accueillons également dans notre classe de soutien. Nous avons d'ailleurs développé un espace ressource qui leur est dédié et où les élèves peuvent se rendre afin de gérer leur anxiété, comme un sas de décompression. De plus, cette recherche nous a permis de créer des liens avec diverses associations, notamment avec Autisme Genève qui met également en place des séances d'informations et de conseils pour les parents d'adolescents avec TSA qui entrent à l'école secondaire. Nous avons également un regard plus précis sur l'état actuel de l'intégration des élèves avec besoins éducatifs particuliers et le chemin qu'il reste à parcourir pour développer une école qui soit réellement inclusive car dans les faits, la séparation de certains élèves est encore présente dans notre canton sans doute parce que l'institution n'est, pour l'heure, pas prête à faire face à la diversité des profils d'élèves.

## **Perspectives et recommandations, nouvelles pistes de recherche**

A la conclusion de ce travail, nous ressentons un sentiment de satisfaction pour tout le travail mené mais également une pointe de nostalgie qui se profile déjà. Nous serions très intéressés à poursuivre ce travail en mettant en place un guide d'accompagnement pour les adolescents avec TSA, leur famille, les enseignants, les directions et toutes les personnes qui opèrent autour de ces élèves (personnel administratif, équipe de conciergerie...). Une sorte de vademécum dans lequel trouver un protocole pour préparer cette transition au cycle 3. Le même guide pourrait ensuite être fait pour préparer l'entrée à l'école, et enfin pour préparer l'entrée au post-obligatoire. Comme nous l'avons mentionné, certains pays ont d'ores et déjà mis en place des guides pour soutenir une transition scolaire de qualité : à nous de jouer maintenant !

## 5. Références bibliographiques

- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (2017). <https://rsn.ne.ch/DATA/program/books/rsne/pdf/410102.pdf>
- Alin, C. (2019). *L'autisme à l'école, le pari de l'éducabilité*. Bruxelles : Éditions Mardaga.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-V : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd.; traduit par J.-D., Guelfi et M.-A., Crocq). Elsevier Masson. Consulté le 19 février 2023 sur <http://www.psychomedia.qc.ca/dsm-5/2013-05-22/guide-psychomedia>
- Andreani, J.-C., & Conchon, F. (2015). *Méthode d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : état de l'art en marketing*. ESCP-EAP.
- Attwood, T. & Garnett, M. (2023, 14 janvier). *L'autisme et l'adolescence*. Conférence à Autisme Genève, Genève.
- Aube Labbé, S. (2021). *Le fonctionnement cognitif de la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Consulté le 20 février 2023 sur <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/fonctionnement-cognitif-de-la-personne-autiste/>
- Baggioni, L., & Thommen, E. (2022). *Les aspects cognitifs de l'autisme*. Consulté le 20 février 2023 sur <https://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions?view=article&id=70:les-aspects-cognitifs-de-lautisme&catid=11:autisme>
- Barrette, M. (2021). *L'inclusion des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme dans les écoles secondaires ordinaires*. Université du Québec.
- Beaupré, P., Gauthier, M. & Germain, M.-P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73–99. <https://doi.org/10.7202/1043355ar>
- Bertaux, D., & de Singly, F. (2016). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université.
- Bon, L., Lesur, A., Hamel-Desbruères, A., Gaignard, D., Abadie, P., Moussaoui, E. & Baleyte, J. (2016). Cognition sociale et autisme : bénéfices de l'entraînement aux habiletés sociales chez des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de neuropsychologie*, 8, 38-48. <https://doi.org/10.3917/rne.081.0038>
- Bourgoin, T. (2018). Les TSA en éducation physique et sportive. In P. Garnier (Ed), *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme*. pp. 179-185. Canopé.

- Brelet, C. (2015). Chapitre 3. L'observation participante pour éviter l'inféodalisation des éthiques « autres ». *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 26, 63-83. <https://doi.org/10.3917/jib.263.0063>
- Cappe, E., Smock, N., & Boujut, E. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81, 73-91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>
- Constitution fédérale de la Confédération suisse. (1999). Consulté le 19 avril 2023 sur <https://fedlex.data.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/1999/404/20210101/fr/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-1999-404-20210101-fr-pdf-a.pdf>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal pour la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Consulté le 19 février 2023 sur <https://www.lexfind.ch/tolv/179910/fr>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2014). *Procédure d'évaluation standardisée*. Instrument du concordat sur la pédagogie spécialisée pour la détermination des besoins individuels en vue de l'attribution de mesures renforcées.
- Centre Ressources Autisme Auvergne. (2013). *Petit guide pour l'apprentissage de la lecture avec un élève autiste ou TED en classe ordinaire*. Consulté le 20 février 2023 sur <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/education/01-vie%20scolaire/guide-apprentissage-de-la-lecture-autisme.pdf>
- Confédération suisse. (s. d.). *Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme. Mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*. Consulté le 20 février 2023 sur <https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/54034.pdf>
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. & Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1–36. <https://doi.org/10.7202/1061198ar>
- Crabtree, B.F., & Miller, W.L. (1992). *Doing qualitative Research*. Newbury Park.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2016). *Troubles du spectre de l'autisme et scolarisation à l'école régulière*. Informations à l'intention du corps enseignant sur les troubles, les mesures de différenciation pédagogique et la compensation des désavantages.
- Décret portant adhésion à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007. *Feuille officielle* 6, 8 février 2013. Consulté le 20 février 2023 sur [https://www.ne.ch/legislation-jurisprudence/pubfo/ld/Documents/2013/FO130208\\_07.pdf](https://www.ne.ch/legislation-jurisprudence/pubfo/ld/Documents/2013/FO130208_07.pdf)

- Degiorgio, C., Fery, P., & Watelet, A. (2010). *Comprendre les fonctions exécutives*. Consulté le 19 février 2023 sur <http://www.crfna.be/Portals/0/fonctions%20ex%C3%A9cutives.pdf>
- Département de l'éducation et de la famille (2018). *Le cycle 3 de la scolarité obligatoire. Service de l'enseignement obligatoire*. Consulté le 20 février 2023 sur [https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/RenovCycle3\\_InfoParents.pdf](https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/RenovCycle3_InfoParents.pdf)
- Département de l'éducation et de la famille. (2019). *Rénovation du cycle 3 : un premier bilan visant à améliorer le système*. Consulté le 20 février 2023 sur <https://www.ne.ch/medias/Pages/20190626-renovation-cycle-3.aspx>
- Deprez, M. (s.d.). *Pour une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme*. SUSAs Fondation.
- Dollé, P. (2018). Particularités sensorielles et TSA dans le cadre scolaire. In P. Garnier (Ed), *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme*. pp.101-107. Canopé.
- Eckert, A. (2019). Accompagnement des enfants et des adolescents en âge scolaire présentant des TSA. *Sécurité sociale*, CHSS, 2, 28-32.
- Gagné, A. (2010). *J'accueille un élève ayant un trouble du spectre autistique dans ma salle de classe*. Consulté le 19 février 2023 sur [http://www.ontariodirectors.ca/ASD/Res-ORC-fr/sa\\_guide\\_pour\\_le\\_personnel.pdf](http://www.ontariodirectors.ca/ASD/Res-ORC-fr/sa_guide_pour_le_personnel.pdf)
- Garnier, P. (2019). Comment favoriser l'inclusion scolaire des élèves avec des troubles du spectre de l'autisme? Dilemmes et transformations des enseignants spécialisés. *Corps & Psychisme*, 74, 159-172.
- Geurts, H., Buchet, E., & Haelewyck, M. (2022). Inclusion scolaire et troubles du spectre de l'autisme : un guide méthodologique socialement validé. *Enfances & Psy*, 93, 175-187. <https://doi.org/10.3917/ep.093.0175>
- Gillet, P., Guet, A., & Barthélémy, C. (2018). Les TSA à l'école. Des particularités comportementales aux particularités neuropsychologiques. In P. Garnier (Ed), *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme*. pp. 13-25. Canopé.
- Gouzien-Desbiens, A. & Leroy-Depiere, C. (2021). Enquête sur la scolarisation des élèves avec TSA de la maternelle au collège : identifier des points de vulnérabilité récurrents pour mieux accompagner leur scolarité. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 89-109. <https://doi.org/10.3917/nresi.090.0089>
- Granger, N. (2022). Le coenseignement. *Un dispositif favorable à la mise en place de l'éducation inclusive*. UDS.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In N. Chatelain, C. Miserez-Caperos & G. Steffen (Éds.), *Interagir dans la diversité à l'école : regards pluriels* (p. 13-28). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.

- Gremion, L., & Paratte, M. (2009). Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire. Doudin, P.-A., & Ramel, S. (Éds.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre*. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin, 9, (p. 159-176). CDHEP.
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. In Jacqueline Barus-Michel (Ed), *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions*, pp. 392-407.
- Lavarde, A. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lavar.2008.01>
- Lavallée, B. (2017). *Les pratiques enseignantes au primaire favorisant l'inclusion d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Université du Québec.
- Leroux-Boudreault, A. (2017). *La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage au secondaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17194.82888>
- Leroux-Boudreault, A., & Poirier, N. (2017). La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs. *Revue de psychoéducation*, 46(2), 263–282. <https://doi.org/10.7202/1042250ar>
- LHand (2004). Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, 151.3 Consulté le 19 février sur [http://www.admin.ch/ch/f/rs/151\\_3/index.html](http://www.admin.ch/ch/f/rs/151_3/index.html)
- Marguet, J.-C. (2009). L'école face au défi de l'accueil des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : vers des solutions intégratives. *Enjeux pédagogiques*, 12, 12-13.
- Mercader, P., Carbonne, N., & Weber, R. (2014). Observer, percevoir, partager : réflexions épistémologiques à partir d'une enquête ethnographique dans cinq établissements d'enseignement secondaire. *Pratiques psychologiques*, 20, 197-210.
- Murray, M. (2017). La recherche narrative. In M, Santiago Delefosse & M. del Rio Carral (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp.107-130). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.santi.2017.01.0107>
- Office de l'enseignement spécialisé. (2021). *Soutien pédagogique spécialisé. Les Perce-Neige*. Consulté le 20 février 2023 sur [https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/enseignement-specialise/Documents/BROCHURE\\_SPS%20Les%20Perce-Neige.pdf](https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/enseignement-specialise/Documents/BROCHURE_SPS%20Les%20Perce-Neige.pdf)

- Office fédéral de la statistique (2021), *CIM-10-GM 2022. Index systématique, version française*. OFS. Consulté le 12 avril 2023 sur <file:///C:/Users/Admin/Downloads/1188-2212.pdf>
- Organisation mondiale de la santé dans la Classification Internationale des Maladies (CIM-10, 1993/CIM-11 en cours) consulté le 19 février 2023 sur <https://icd.who.int/browse10/2008/fr#/F84.0>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01>
- Pépin, M. (2011). L'ethnographie scolaire : comprendre quoi, comment et pour qui ? *Recherches Qualitatives*. Hors-série, 10, 30-46.
- Peretz, H. (2007). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. La Découverte.
- Philip, C. (2018). Jalons pour une histoire de la scolarisation des enfants autistes. De la ségrégation à l'inclusion. In P. Garnier (Ed), *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme*. pp. 33-42. Canopé.
- Poirier, N., & Cappe, E. (2016). Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, **544**, 267-278. <https://doi.org/10.3917/bupsy.544.0267>
- Ramel, S., & Vienneau, R. (2016). Des fondements sociologiques de l'inclusion scolaire aux injonctions internationales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 25-38). De Boeck Supérieur.
- Ramel, S., Vienneau, R., Pieri, M., & Arnaiz, P. (2016). Des injonctions internationales aux législations nationales et locales. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Éds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 30-50). De Boeck Supérieur.
- Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de décret portant adhésion à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, du 25 octobre 2007, (août 2012). Consulté le 20 février 2023 sur

[https://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2012/12041\\_CE\\_fusionne.pdf](https://www.ne.ch/autorites/GC/objets/Documents/Rapports/2012/12041_CE_fusionne.pdf)

Rapport du Conseil d'Etat au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi portant rénovation du cycle 3, années 9, 10 et 11 de la scolarité obligatoire, du 11 décembre 2013.

Consulté le 11 avril 2023 sur [Rénovation du cycle 3 \(années 9, 10 et 11 de la scolarité obligatoire\) \(ne.ch\)](#)

Rodriguez Diaz, J. (2015). « Inclusion scolaire, vrai ou faux-amis ? » Vers une scolarisation capacitante des enfants en situation de handicap. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3 / 8-14.

Sabourin, L., Ruel, J., Moreau A.-C., Lehoux, N., & Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!* Site internet consulté le 4 mars 2023 sur <http://w3.ugo.ca/transition/tps/?cat=285>

Sénat (s.d.). *Encourager les politiques inclusives*. Consulté le 20 février 2023 sur <https://www.senat.fr/rap/r16-648/r16-6489.html>

Service de l'enseignement obligatoire. (2022). Le cycle 3 de la scolarité obligatoire. Neuchâtel. Consulté le 20 février 2023 sur [https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/RenovCycle3\\_InfoParents.pdf](https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/RenovCycle3_InfoParents.pdf)

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152, 19-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

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>

Thommen, E. (2013). Les recommandations de bonnes pratiques pour les personnes avec des troubles du spectre de l'autisme. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 7-13

Thommen, E. (2019). Quelques réflexions actuelles sur l'autisme. *CHSS*, 2. Consulté le 20 février 2023 sur <https://sozialesicherheit.ch/fr/quelques-reflexions-actuelles-sur-lautisme/?s=thommen>

Thommen, E., Baggioni, L., Eckert, A., Tessari Veyre, A. & Zbinden Sapin, V. (2017). Focus sur la scolarisation des enfants avec TSA en Suisse. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 150, 623-631.

- Thommen, E., Baggioni, L. & Tassari Veyre, A. (2017). Les particularités neuro-cognitives dans l'autisme. *Paediatrica*, 28 (2), 27-31.
- Thommen, E., Cartier-Nelles, B., Guidoux, A., & Wiesendanger, S. (2014). Les particularités cognitives dans le trouble du spectre de l'autisme La théorie de l'esprit et les fonctions exécutives. *Swiss Archives of Neurology and Psychiatry*, 165(8), 290–297.
- Trembley, P. (2014). Inclusion d'un élève avec TSA-syndrome d'Asperger dans une classe de coenseignement. Une étude de cas. In P. Beaupré (Éd), *Déficiência intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. (pp. 47-74). Presses de l'Université du Québec.
- Université du Québec à Montréal. *Pour une université inclusive*. Consulté le 26 mars sur <https://edi.ugam.ca/lexique/inclusion/>
- Ventoso-Y-Font, A. & Fumey, J. (2016). *Comprendre l'inclusion scolaire*. Canopé.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257–286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>
- Zorn, S., & Puustinen, M. (2018). Aider les élèves avec un TSA en classe : Le rôle de l'enseignant. In P. Garnier (Ed). *Scolariser des élèves avec troubles du spectre de l'autisme* (pp. 87-92). Canopé.

### Sites consultés

- Autisme Suisse romande. (2023). <https://www.autisme.ch/>
- Boily, E. (2016, 18 août). *Préparer la transition vers le secondaire*. <https://aidersonenfant.com/preparer-la-transition-vers-le-secondaire/>
- Comprendre l'autisme. (2023). <https://comprendrelautisme.com/>
- Garnier, P. (2019-2023). Autisme en ligne. <https://www.autisme-en-ligne.eu/>
- Hemon, C. (s.d.) *Ressources Autisme, padlet*. [https://padlet.com/catherine\\_hemon/ressources-autisme-l8p1doo4tc6d](https://padlet.com/catherine_hemon/ressources-autisme-l8p1doo4tc6d)

*Le fonctionnement cognitif de la personne présentant un trouble du spectre de l'autisme* (2022, 27 juin). <https://spectredelautisme.com/>

Nathan, M. (2022, 2 septembre). *L'autorégulation, un dispositif scolaire pour mieux intégrer les enfants autistes*. <https://www.gouvernement.fr/actualite/lautoregulation-un-dispositif-scolaire-pour-mieux-integrer-les-enfants-autistes>

Poutoux, V., Dubois, B, & Dubois P. (2007-2024). *Vers une école inclusive*. <https://www.versunecoleinclusive.fr/>

République et canton de Neuchâtel. (2019, 26 juin). *Rénovation du cycle 3 : un premier bilan visant à améliorer le système*. <https://www.ne.ch/medias/Pages/20190626-renovation-cycle-3.aspx>

République et canton de Neuchâtel. (2023). *Le cycle 3*. <https://portail.rpn.ch/parents/ecofam/Pages/ec-ren.aspx>

Sabourin, L., Ruel, J., Moreau A.-C., Lehoux, N., & Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!* <http://w3.uqo.ca/transition/tps/?cat=285>

## 6. Annexes

### Annexe 1 Grille d'observation.

Grille observation

Date : \_\_\_\_\_ période \_\_\_\_\_ Enseignant(s) : \_\_\_\_\_

Classe / branche \_\_\_\_\_

Spécificités cognitives	Points d'appui	Remarques
Planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Tâches ritualisées (arrivée matin / retour de la récré...)</li> <li>o Guidance</li> <li>o Tâches séquencées : priorités des tâches explicites</li> <li>o Code couleur pour les branches / organisation du matériel / casier</li> <li>o Explique les devoirs</li> <li>o Donne une liste du matériel à prendre pour faire les devoirs</li> <li>o Accompagne l'élève dans la gestion de son agenda</li> <li>o Donne des étapes pour la résolution des tâches (d'abord tu fais... ensuite...)</li> <li>o Aide face à la gestion de l'anxiété (exercices ? pause ? ...)</li> <li>o Amorçage : pour la diminution du stress (cf Corneau et al. 2014)</li> </ul>	
Inhibition / concentration	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Casque anti-bruit</li> <li>o Stimuli limité (organisation spatiale de la classe [?] coins)</li> <li>o Place de l'élève bien réfléchi</li> <li>o Time timer</li> <li>o Donne des rétroactions et encourage l'élève (individuellement)</li> <li>o Règles de vie explicites et affichées (images)</li> <li>o Petites pauses régulières et annoncées</li> <li>o Climat de travail calme</li> <li>o Aide à sélectionner les éléments importants dans un problème, lecture... (inhibition)</li> </ul>	
Flexibilité mentale	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Horaire affiché / travail</li> <li>o Annonce des changements (jour, semaine...)</li> <li>o Annonce de l'organisation (période ? matinée ?)</li> <li>o Calendrier visuel (semaine)</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Explique les erreurs, donne une rétroaction immédiate</li> <li>o Accompagne l'élève lors de changement d'activité / exercice / branche/ enseignant / classe (images ? verbalise ?...)</li> </ul>	
Pensée littérale	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Consignes affichées</li> <li>o Reformulation des consignes</li> <li>o Consignes courtes</li> </ul>	
Pensée par images	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Utilisation de supports visuels variés</li> <li>☒ Temps travail</li> <li>☒ Récréation</li> <li>☒ Niveau sonore</li> <li>☒ ...</li> </ul>	
Fonctionnement visuel sur les détails	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Accompagne l'élève à donner du sens à son travail</li> <li>o L'enseignement est explicite</li> </ul>	
Cécité sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Travail individuel</li> <li>o Lors de travail en groupe, est attentif à la participation de tous</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Mise en place d'activités pour lier le groupe classe (jeux, sorties, ...)</li> <li>o Favorise les liens entre les camarades</li> <li>o Classe collaborative ? projets ?</li> <li>o Sensibilisation des élèves au TSA</li> </ul>	
Demander de l'aide	<ul style="list-style-type: none"> <li>o L'enseignant s'assure de la compréhension en faisant reformuler l'élève</li> <li>o Le travail est individualisé dans la ZPD de l'élève (ajustement)</li> <li>o Mise en place de tutorat</li> <li>o Proximité de l'adulte</li> </ul>	
Attention conjointe	<ul style="list-style-type: none"> <li>o L'enseignant veille à ce que l'élève soit attentif avant de donner des consignes (explications...)</li> <li>o Il donne des consignes de manière individuelle</li> <li>o Donne des stratégies pour favoriser l'attention (brain gym, musique...)</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Organisation de la salle de classe (pas trop d'info, affichage sur les murs...)</li> <li>o Utilise les intérêts restreints de l'élève comme tremplin pour créer attention / relation</li> </ul>	
--	--	--



## Annexe 2 Mail de prise de contact avec les enseignants.

Mail envoyé le 16 octobre 2022

Très chères et chers collègues,

J'espère que vous avez passé de belles vacances ressourçantes.

Pour ma part, elles ont été en partie dédiées à mon travail de mémoire. C'est aussi la raison de ce mail.

Vous le savez sans doute, j'arrive au terme de mon Master en enseignement spécialisé et j'en suis à la rédaction de mon mémoire qui a pour sujet l'inclusion des élèves TSA au cycle 3. Ma question de départ est "**De quelle manière le cycle 3 répond-il aujourd'hui aux singularités des adolescents avec autisme? Peut-il être amélioré et comment?**"

Et ma question de recherche: "**En quoi la classe [REDACTED] peut-elle être une plus-value dans le contexte du C3 et un tremplin pour l'inclusion des élèves avec TSA?**"

La direction au complet a donné son feu vert et soutient ma recherche. Tous les parents de la classe [REDACTED] 9<sup>ème</sup> sont également prévenus et [REDACTED] a accepté que je mène cette recherche dans sa classe. Il a ma gratitude infinie !

Pour le recueil de données, j'ai donc prévu de :

- Faire des **observations participatives** (non filmées) en classe [REDACTED] mais aussi en classe de formation régulière
- Mener des entretiens semi-dirigés avec les élèves (enregistrés)
- Mener des **entretiens semi dirigés** avec le titulaire de la classe [REDACTED] et des enseignants (enregistrés) qui reçoivent les élèves dans d'autres disciplines.... **VOUS 😊**

L'entretien avec l'enseignant dure env. 45 min-1 h. Il sera anonymisé et utilisé uniquement dans le cadre de ma recherche. Il sera confidentiel et l'enregistrement sera détruit après la transcription des éléments utiles à ma recherche. En aucun cas il sera émis un jugement sur le travail mené en classe et rien de particulier n'est à faire ou mettre en place pour les observations.

J'en arrive donc au vif du sujet : **seriez-vous d'accord de m'accorder une heure de votre précieux temps pour un entretien et de m'ouvrir votre classe pour des observations (novembre, décembre, voire janvier)?**

Dans l'idéal, je souhaiterais récolter toutes les données pour les vacances de Noël et ainsi avoir le temps pour les retranscriptions et les analyses. Nous nous arrangerons selon nos agendas individuellement.

J'espère que ce mail saura vous convaincre et que je pourrai compter sur votre aide précieuse ! **Je vous en remercie d'ores et déjà de tout cœur !**

### Annexe 3 Lettre de consentement aux parents des élèves de la classe.

H\UTE  
ÉC-LE  
PÉDAGOGIQUE  
BEJUNE

Coffrane, le 12 septembre 2022

Chers parents, chers élèves,

Dans le cadre de mon mémoire de Master en enseignement spécialisé, je mène une recherche sur le dispositif mis en place pour la classe « [REDACTED] ». Ce travail est également soutenu par la direction du cycle 3.

Pour la récolte des données, je vais mener des observations dans différentes classes et également conduire des entretiens avec certains élèves.

Dans le respect du cadre déontologique, j'assure que toutes les réponses récoltées seront anonymisées et les données recueillies seront utilisées uniquement dans le cadre de ma recherche pour la HEP et à des fins scientifiques.

Si néanmoins vous ne souhaitez pas que votre enfant participe à un éventuel entretien, je vous suis reconnaissante de me faire part de votre décision jusqu'au **vendredi 16 septembre** par mail à : [nicoletta.taddei@hep-bejune.ch](mailto:nicoletta.taddei@hep-bejune.ch).

Je vous remercie d'ores et déjà de l'accueil que vous ferez à cette lettre et me réjouis de pouvoir compter sur votre compréhension.

Avec mes meilleures salutations



Nicoletta Taddei

## Annexe 4 Questions aux enseignants.

### Questions entretien enseignants FR

Enseignant(s) classe de FR

1. fonction/ niveau de formation, nombre d'années d'enseignement ? Est-ce que, lors de votre formation, vous avez eu l'occasion de vous informer / former sur l'autisme ? Ou lors d'une formation continue? Un MOOC? Autre? Vous avez déjà eu d'autres expériences avec des élèves TSA?
2. Comment s'est passée l'arrivée de votre élève avec TSA : informations de l'enseignante précédente ? de l'enseignante SPS ? de la direction ? des parents ? de l'actuel titulaire ?
3. Pensez-vous que l'inclusion des élèves avec TSA soit plus difficile au cycle 3 ? Pourquoi ?
4. Pouvez vous raconter les plus grands défis que vous rencontrez avec les élèves TSA dans votre classe ?
5. Avez-vous mis en place des façons de faire particulières pour enseigner aux élèves TSA ?
6. Quels sont les défis particuliers qu'ils rencontrent dans votre classe ?
7. De quoi auriez-vous besoin actuellement ? (en lien avec les TSA)
8. Comment se passe le suivi des élèves avec l'enseignant titulaire de la classe PPI3? les parents? l'enseignante SPS?
9. Quels sont, selon vous, les avantages de la classe PPI3 pour ces élèves ? Et voyez-vous également des inconvénients ?
10. autre ? Dans un monde idéalisé et idéal, racontez moi comment vous verriez l'inclusion des élèves avec TSA?

### Questions enseignants PPI3

Enseignant classe PPI3 :

1. fonction/ niveau de formation ? Est-ce que, lors de votre formation, vous avez eu l'occasion de vous informer / former sur l'autisme ? Ou lors d'une formation continue? Un MOOC? Autre? Vous avez déjà eu d'autres expériences avec des élèves TSA?
2. Comment s'est passé la rentrée ? Avez-vous déjà rencontré les élèves TSA avant ? Comment se sont organisées les choses ?
3. Comment s'est passé l'arrivée de votre élève avec TSA : informations de l'enseignante précédente ? de l'enseignante SPS ? de la direction ? des parents ?
4. Quels sont les plus grands défis que vous rencontrez avec les élèves de cette classe ? et avec les élèves TSA ?
5. Avez-vous mis en place des façons de faire particulières pour enseigner aux élèves TSA ?
6. Comment assurez-vous le suivi des élèves TSA quand ils sont avec d'autres enseignants ? mail ? entretien ?
7. Quels sont, selon vous, les avantages de la classe PPI3 pour ces élèves ? Et voyez-vous également des inconvénients / défis ?
8. Pensez-vous que l'inclusion des élèves avec TSA soit plus difficile au cycle 3 ? Pourquoi ?

## Annexe 5 Questions aux élèves.

Tu veux bien m'expliquer pourquoi tu es dans cette classe ?

Est-ce que tu t'y sens bien ? C'est bien pour toi ?

Raconte-moi comment ça se passe cette classe ? Raconte-moi ce que tu fais /  
comme exercice.

Qu'est ce qu'elle a de spéciale en fait?

Qu'est-ce qui t'aide le plus dans cette classe ?

Aimerais-tu être dans des classes différentes aussi en FRA, MAT, HIS, GEO?

Comment te sens-tu quand tu n'es pas avec ton enseignant titulaire ? avec ta  
« classe » ? Raconte-moi comment ça se passe, par ex. en SCN,  
Est-ce que certains élèves se moquent de toi?

## Annexe 6 Contrat de recherche.

Haute Ecole Pédagogique – BEJUNE  
*Master of Arts in Special Needs Education*

H\UTE  
ÉC-LE  
PÉDAGOGIQUE  
BEJUNE

### Contrat de recherche

En signant le présent contrat, les parties s'engagent à respecter les conditions de l'entretien, à savoir :

- l'entretien sera enregistré ;
- les données seront traitées de manière strictement confidentielle et anonymisées ;
- les données ne seront utilisées que dans le cadre de ce travail de recherche ;
- après l'analyse des données, l'enregistrement sera détruit.

Fait à ....., le .....

Signatures :

L'interviewé-e : .....

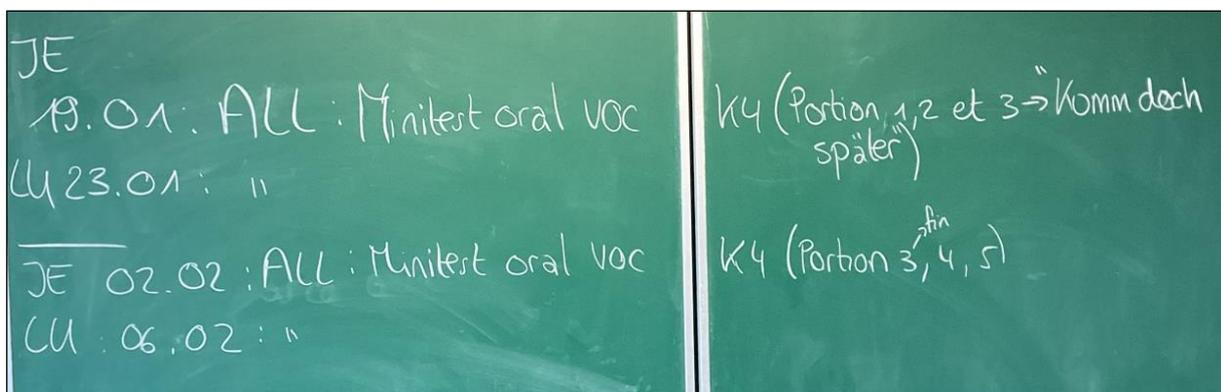
Le chercheur : .....

\*\*\*\*\*

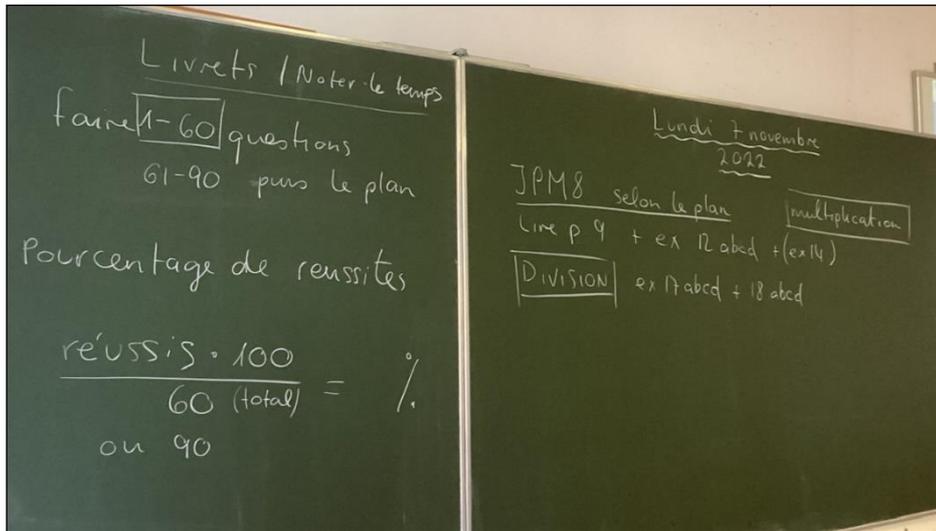
# Annexe 7 Grille d'apprentissage par étape du jonglage.

Jonglage - Apprentissage par étapes																
A tout moment, l'élève peut faire l'exercice demandé avec des foulards si nécessaire.																
Classe:		Balle(s)														
Prénom	1		2						3				4			
	Se faire 10 passes de G à D	Se faire 10 passes de G à D et taper ses cuisses	Lancer les balles (en même temps) sans les croiser et les rattrapper (10x)	Lancer les balles (en même temps) sans les croiser et taper ses cuisses (10x)	Lancer les balles (en même temps) avec croisement (10x)	Lancer les balles (en même temps) avec croisement et taper ses cuisses (10x)	Lancer les balles l'une après l'autre avec croisement (10x)	Lancer les balles l'une après l'autre avec croisement et taper ses cuisses (10x)	Avec 1 main (la bonne main) jongler à 2 balles (10x)	Avec 1 main (la mauvaise main) jongler à 2 balles (10x)	Jongler à 3 balles sur un plan incliné	Jongler à 3 balles dans un cerceau (10x)	Jongler à 3 balles en traversant un banc	Jongler à 3 balles en traversant un banc retourné	Jongler avec des quilles	Jongler à 4 balles
1	X															
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
3	X	X	X	X	X	X	X									
4	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
5	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
6	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
7	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
8	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
9	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
10	X	X	X	X	X	X	X	X	X							
NOTES	3	3	3	3.5	4	4	4.5	4.5	5	5	5	5.5	6	6	6	6

## Annexe 8 Organisation du tableau noir en classe d'allemand.



# Annexe 9 Aides à la planification en classe Projet.



**Planificateur de travail - par période**

Exercices à faire + pauses	Temps estimé	Temps réalisé	Attentif/attentive vert = très attentif-ve rouge = pas attentif-ve
Pause	3 min.		
Pause	3 min.		
Pause	3 min.		

Ressources pour temps de pause :  
 -astronaute  
 -respiration  
 -dans ses pensées  
 -tête baissée  
 -« yoga »

9PPI3 Français Plan de travail Je progresse en français 8 GRAMMAIRE SEMAINES 5-8 et 11-13 **Utilise les pages de théorie !**

Je progresse en français 8 Exercices à faire et à corriger. Inscris une couleur selon la réussite de l'exercice ! 😊 😐 😞

Exercices à faire et théorie à appliquer	Lire p.4	1	2	3	4	5	6	Lire p.11	13	14	15	Lire p.14 p.17	16	17	18	19	20
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
												😊	😊	😊	😊	😊	
	😊							😊				😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	
	😊											😊	😊	😊	😊	😊	

9PPI3 Français Plan de travail Je progresse en français 8 ORTHOGRAPHE SEMAINES 11-13 **Utilise les explications présentées avant les exercices !**

Je progresse en français 8, les accords Exercices à faire et à corriger. Inscris une couleur selon la réussite de l'exercice ! 😊 😐 😞

Exercices à faire et explications à appliquer	Lire p.44	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										
	😊	😊										

NOM ET PRENOM : ..... OBJECTIFS DE LA SEMAINE 3 : 22.08.2022 AU 26.08.2022

MATIERE	Activités et exercices	Auto-évaluation	Évaluation du maître
FRANÇAIS	Conjugaison	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	Présentation personnelle	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	Dictée avec références	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
MATHS	Arithmétique (NO) /livret et calcul mental (...../50pts)	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	(NO) Je progresse en maths 8 exercices 1.2....	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	Mesurer retenir des informations, reporter sur le plan	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
HIST GEO	Comprendre le plan / océans et continents	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	Périodes historiques	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
AVI	Créer et dessiner un carton de présentation / auto-portrait avec fond	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
FGE	Pronote, rpn, enregistrer un fichier, Word	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	S'organiser, ranger, demander et offrir de l'aide	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊
	Réfléchir et aux règles de vie et les appliquer	😊 😊 😊 😊	😊 😊 😊 😊

Signature des parents :

Signature de l'élève :

**Annexe 10 Attention et concentration.**

**Nom :** \_\_\_\_\_  
**Date :** \_\_\_\_\_  
**Livre :** \_\_\_\_\_

**Niveau de concentration  
dans ma lecture**



**Pourquoi ?**

## Annexe 11 Règles de vie

