



**HAL**  
open science

## Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive

Philippe Garnier

► **To cite this version:**

Philippe Garnier. Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive. Carrefours de l'éducation, 2016, 42 (2), pp.105-118. 10.3917/cdle.042.0105 . hal-01629192v2

**HAL Id: hal-01629192**

**<https://hal.science/hal-01629192v2>**

Submitted on 14 Nov 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Philippe Garnier

Grhapes (EA 7287), INS HEA, UPL

## **Enseigner à des élèves avec autisme : entre pédagogie spécialisée et visée inclusive.**

### **Introduction**

Deux évolutions majeures concernant la scolarisation des élèves avec autisme en France ont eu lieu ces dernières années. La première ne concerne qu'indirectement l'enseignement : elle prend appui sur des études et débats concernant les méthodes d'interventions (notamment éducatives et thérapeutiques) pour des enfants et adolescents avec autisme. Un rapport de 2012 de la haute autorité de santé (HAS) et de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (Anesm) recommande certaines pratiques professionnelles, notamment éducatives, comportementales et développementales. Le troisième plan autisme, qui fait suite au premier (2005-2007) et au deuxième plan autisme (2008-2010), du gouvernement français présenté en mai 2013 reprend les recommandations du rapport de la HAS et de l'Anesm, tout en préconisant la formation de la communauté éducative.

La seconde évolution est liée à la loi du 11 février 2005 *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, qui va dans le sens des principes de non-discrimination et de droit commun, la notion d'accessibilité étant centrale (Plaisance, 2009) même si le terme inclusion n'est pas explicitement cité (Chauvière, Plaisance, 2008). La notion d'établissement scolaire de référence, dans lequel l'élève handicapé est inscrit, même s'il peut fréquenter une classe ou un établissement spécialisé, est mise en avant. De plus, au-delà des frontières nationales, les idées inclusives, notamment émises par les grands organismes internationaux comme l'Unesco et la Communauté Européenne sont, dans certains textes réglementaires, reprises par la France, notamment au niveau de la dénomination des structures et dispositifs de l'enseignement spécialisé, les classes d'intégration scolaire devenant classes pour l'inclusion scolaire (CLIS) en 2009, les unités pédagogiques d'intégration (UPI) devant les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) en 2010.

En ce qui concerne spécifiquement les élèves avec autisme, la scolarisation s'est surtout développée depuis une trentaine d'années en France (Philip, 2013). Si les enseignants « ordinaires » sont appelés à accueillir de plus en plus d'élèves handicapés, parmi eux les élèves avec autisme, dans leur classe, les enseignants des dispositifs spécialisés pour

l'inclusion scolaire, et notamment ceux spécifiques aux élèves avec autisme, travaillent à la charnière du spécialisé, du « spécifique autisme », et de l'ordinaire, du « pour tous ».

Dans les collèges, certains professeurs spécialisés coordonnent des ULIS dont certaines peuvent être spécifiques à l'autisme et plus généralement aux troubles envahissants du développement (TED<sup>1</sup>). Ces coordonnateurs ont un rôle majeur concernant l'inclusion scolaire de leurs élèves et la relation avec les autres professionnels qui travaillent avec les élèves. Une question se pose : en quoi ces enseignants spécialisés s'emparent-ils des orientations inclusives des derniers textes réglementaires relatifs à l'enseignement spécialisé ainsi que des recommandations concernant l'accompagnement des enfants avec autisme ? Selon de nombreux auteurs (Bandura, 1986 ; Pajares, 1992 ; Tabachnick, Zeichner, 1984), les pratiques professionnelles étant orientées par les croyances, les attitudes, les représentations sociales, c'est ce versant qu'il nous a semblé pertinent d'explorer.

### **Représentations sociales et attitudes des enseignants travaillant avec des élèves avec autisme**

Un certain nombre de travaux français ont été élaborés autour des représentations sociales du handicap (Perron, 1990), certains concernant particulièrement les enseignants spécialisés (Morvan, 1988 ; Barry, 2010). Suite à la loi de 2005, un rapport de recherche a été établi pour montrer, entre autres (la recherche était centrée sur la formation des enseignants), à travers des entretiens, l'impact de la loi sur l'évolution des pratiques et sur les représentations de la scolarisation des élèves handicapés des enseignants (Mazereau, 2008). Une pédagogie différenciée, un besoin de collaboration avec des professionnels paramédicaux, sont pointés. Christine Berzin (2007) a mené une recherche spécifique sur le point de vue des enseignants de collège sur la scolarisation des élèves handicapés. L'étude portant à la fois sur l'enseignant responsable de l'UPI que sur les professeurs de collège accueillant dans leur classe les élèves handicapés, montre qu'un des objectifs principaux des personnes interrogées est la socialisation. Les dimensions d'apprentissage, cognitives sont peu présentes dans les discours des enseignants de collège qui travaillent avec les élèves en situation de handicap.

Selon une étude concernant spécifiquement les élèves avec autisme (Baghdadli *et al.*, 2011), une majorité d'enseignants prétend utiliser des stratégies pédagogiques particulières, en adaptant les consignes ou en mettant en œuvre des emplois du temps individualisés et des supports visuels favorisant la communication. Les activités sont plus courtes, davantage décomposées que pour les élèves ordinaires. Des adaptations en termes de temps supplémentaire ou d'un système d'évaluation spécifique sont particulièrement utilisées en CLIS ou en ULIS. La visée de socialisation et d'autonomisation est essentielle.

Les études internationales relevant de cette thématique (Garvar-Pinhas, Schmelkin, 1989, Norwich, 1994) évaluent l'attitude des enseignants envers les élèves handicapés. Depuis plusieurs décennies, des auteurs ont évalué les attitudes d'enseignants des classes ordinaires et ont trouvé que ces derniers avaient une attitude plutôt positive concernant la scolarisation des

---

<sup>1</sup>Les TED sont des troubles qui englobent l'autisme mais qui ne s'y réduisent pas. On parle également actuellement de troubles du spectre autistique.

jeunes avec autisme (par exemple Olley *et al.*, 1981). Des recherches ont montré que certaines variables comme le genre, l'expérience d'enseignement avaient une influence sur les attitudes des enseignants envers ces élèves (Chambres *et al.*, 2008 ; Rosenbaum *et al.*, 1988 ; Royal, Roberts, 1987).

Des études récentes amènent à des résultats divers selon les pays (Humphrey, Symes, 2013 ; Kelly, Barnes-Holmes, 2013 ; Denis, Goussé, 2013). Une recherche (Park, Chitiyo, 2011) fait le point sur le sujet. Les résultats montrent qu'une majorité d'enseignants ont une attitude positive envers l'inclusion d'élèves avec autisme. De plus, les jeunes enseignants, les enseignants de l'école primaire, et ceux qui ont eu des formations sur l'autisme ont une attitude plus positive que, respectivement, les enseignants avec plus d'ancienneté, les enseignants du secondaire et ceux qui n'ont pas participé à des formations sur l'autisme. La population dans la recherche de Park et Chitiyo est constituée d'enseignants dont la grande majorité a eu une expérience d'enseignement avec des élèves avec autisme. Or, la plupart des études montre que le fait d'avoir déjà enseigné avec les élèves handicapés va avoir une influence favorable au niveau de l'attitude envers l'inclusion de ces élèves. Ce fait peut donc nuancer les résultats positifs de l'étude qui pourraient paraître contradictoires avec d'autres études montrant que les enseignants ne pensent pas souhaitable l'inclusion d'élèves présentant des handicaps intellectuels et des troubles du comportement, ce qui est le cas d'un nombre important d'élèves avec autisme.

Si la grande majorité de ces recherches concernent les enseignants ordinaires, une recherche (Rodriguez *et al.*, 2012) a été conduite pour évaluer l'attitude d'enseignants spécialisés au niveau de la scolarisation des élèves avec autisme. Le principal résultat de cette étude réside en ce que les enseignants spécialisés ont une attitude d'autant plus favorable envers l'enseignement à des élèves avec autisme qu'ils sont en relation avec un « réseau autisme » (réseau impliquant des parents et des professionnels apportant leur aide aux enseignants).

Or l'attitude des enseignants, et plus généralement des personnels liés à la scolarisation, envers les élèves handicapés et plus spécifiquement avec autisme est, selon certains auteurs (notamment Mc Gregor, Campbell, 2001), particulièrement importante car elles ont un lien étroit avec les décisions qui seront prises concernant les éventuelles orientations de ces jeunes ainsi que les interventions pédagogiques avec les élèves. Selon Hannah et Pliner (1983), des enseignants qui ont des attitudes défavorables envers les jeunes avec autisme peuvent avoir des effets néfastes sur ces élèves.

L'étude que nous avons menée se distingue des recherches principalement anglo-saxonnes que nous venons d'évoquer en se centrant sur la situation française actuelle et en mobilisant un cadre de référence différent. Les concepts de schèmes et de perspectives de sens (Merizow, 2001), ont été préférés à ceux de représentations sociales et d'attitudes, même s'ils ont un sens proche, du fait qu'ils permettent de mettre particulièrement en évidence le lien entre les « points de vue » actuels et leur constitution et évolution progressive. Si notre recherche porte à la fois sur les schèmes et perspectives actuels des enseignants travaillant avec des élèves avec autisme, et d'autre part, sur leur évolution, nous ne traiterons dans cet article que du premier aspect.

## **Schémes et perspectives actuels des enseignants travaillant avec des élèves avec autisme**

### ***Cadre théorique***

Selon Mezirow (1991, 2000, 2001), les perspectives de sens sont des «ensembles systématisés d'habitudes d'anticipation» (2001, p.54). Ce sont des filtres qui organisent nos perceptions et conceptions, mais qui limitent, dénaturent nos manières de percevoir, de comprendre, de ressentir et d'apprendre. Ils nous servent de système de croyances, et permettent de mettre du sens sur une expérience nouvelle, à partir des cadres de présomptions déjà présents en nous. Les schèmes de sens, eux, sont « des croyances, attitudes et réactions émotionnelles spécifiques liées à une interprétation » (2001, p.54). Elles servent d'habitudes d'anticipation spécifiques. Un ensemble similaire de schèmes de sens constitue une perspective de sens. Nous avons tendance à ne retenir que les expériences qui sont adaptées à nos cadres d'interprétations, nos perspectives de sens. Une interprétation peut renouveler une interprétation similaire survenue auparavant dans des conditions analogues. Elle peut aussi l'enrichir ou *a contrario* la subvertir et même la nier. Certaines interprétations vont s'ancrer plus fermement que d'autres, car elles sont venues à une fréquence plus élevée ou ont émergé avec une forte dimension émotionnelle ou affective.

Pour l'auteur américain, si les changements dans les schèmes de sens sont fréquents, ceux relatifs aux perspectives de sens sont beaucoup plus rares. En effet, les perspectives de sens sont très souvent acquises dès notre enfance par la socialisation, puis à l'école et dans les groupes d'appartenances. Nous les adoptons spontanément, sans avoir un regard critique. Avec l'expérience, celles-ci ont tendance à s'enraciner et changent donc peu souvent. Elles permettent de mettre du sens sur ce qui nous arrive. Ce sont, à la base, des filtres perceptuels qui organisent le sens et la connaissance. Inéluctablement, chaque nouvelle expérience est perçue à travers le prisme des perspectives. D'ailleurs, la plupart de nouvelles expériences enrichissent, fortifient les perspectives de sens et sont alors intégrées.

### ***Méthodologie***

L'ensemble des enseignants coordonnateurs d'ULIS autisme ou TED d'une région de France ont été contactés par courrier électronique ou postal pour participer à la recherche, le but de la recherche leur étant brièvement explicité. Cinq coordonnatrices ont répondu positivement à cette demande, ce qui a donné lieu par la suite à un rendez-vous pour un entretien. Deux sont des enseignantes du primaire non spécialisées<sup>2</sup> qui travaillent respectivement depuis 3 et 10 ans dans l'Éducation nationale. Deux autres sont des enseignantes du primaire spécialisées qui travaillent respectivement depuis 21 et 30 ans dans l'Éducation nationale. La cinquième est une enseignante spécialisée du second degré qui travaille depuis 17 ans dans l'Éducation nationale.

---

<sup>2</sup>Nous entendons par enseignant spécialisé un enseignant qui a obtenu un certificat spécifique pour travailler avec les élèves handicapés. Si en principe les postes de coordonnateurs d'Ulis doivent être pourvus par des enseignants spécialisés, il arrive que sur les postes non pourvus, des enseignants non spécialisés tiennent ce rôle.

À partir de la revue de littérature concernant les attitudes des enseignants au sujet de la scolarisation des élèves avec autisme et de l'inclusion scolaire, une grille d'entretien a été élaborée. Des entretiens semi-directifs ont alors été mis en place, avec quelques questions de départ sur les différentes thématiques, l'interviewer rebondissant ensuite sur les propos de la personne interrogée. Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits *verbatim*.

Notre analyse a été menée selon les principes de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967 ; Strauss & Corbin, 1998). Selon cette approche inductive, la théorie doit émerger des données, et n'est qu'un aboutissement, pas un préalable. Ce qui relève du général s'ajuste peu à peu aux données singulières de l'enquête. Les chercheurs interprètent ainsi progressivement leurs données, dans un aller-retour constant entre celles-ci et les premières tentatives de catégorisation et de mise en sens. L'enjeu est de se laisser surprendre par la singularité des données du terrain, et d'éviter de forcer le réel à entrer dans des catégories, des théories déjà établies. Le retour constant aux données permet de confirmer les approches théoriques créées ou éventuellement de les infirmer et donc de les adapter aux matériaux empiriques. L'objet de recherche relève ainsi d'un « territoire à explorer » (Guillemette, 2006).

Dans un premier temps, le corpus des données recueillies est codé de manière ouverte, parfois avec des extraits des paroles des acteurs (codage *in vivo*) puis les codages suivants vont être de plus en plus catégorisant et théoriques. Plus précisément, la première codification, le codage ouvert (Strauss, Corbin, 1998), va consister, à partir des *verbatim* d'entretiens, d'indiquer les thèmes correspondant au texte du *verbatim*, sans essayer pour l'instant de trop généraliser. Le chercheur se demandera simplement en regardant chaque ligne : de quoi est-il question ici ? Un mot, une expression pour exprimer ce qui est indiqué, la parole même de l'interviewé peut même servir elle-même de code *in vivo*.

Une fois ce premier codage effectué, un deuxième codage du corpus s'effectue pour obtenir des catégories, à partir des codes élaborés dans le premier codage. Pour ce faire, les codes ayant un sens proche sont regroupés, classés. En catégorisant ainsi, nous nous demandons à quel phénomène avons-nous à faire. À ce niveau de catégorisation, pouvant comprendre des sous-catégories (schèmes de sens dans la terminologie de Mezirow) et des catégories principales (perspectives de sens), une première ébauche de la compréhension du phénomène peut déjà être esquissée. Lors du codage axial, des liens seront recherchés entre les sous-catégories et les catégories. Le codage sélectif prolonge ce travail de mise en avant des catégories principales et mène à donner forme à la structure et aux processus du phénomène étudié.

## **Résultats**

### *Perspectives et schèmes de sens concernant l'autisme*

Les coordonnatrices interrogées mettent en avant le terme handicap, plutôt que maladie, pour caractériser l'autisme. Toutefois, l'une d'elle trouve qu'il est difficile de bien cerner l'autisme par rapport à d'autres troubles. Loin de constituer une catégorie homogène, les élèves avec autisme ont des profils très variés.

Malgré cette diversité, des constantes sont perçues. Un des problèmes essentiels des élèves avec autisme relève, selon les coordonnatrices, de la communication et de la socialisation. Les difficultés dans ce domaine se présentent toutefois de manière très diverses, allant du mutisme, à l'écholalie, en passant par un excès de verbalisation par rapport à ce qui est attendu en classe. Les relations avec les autres élèves du collège, si elles existent, restent limitées. Dans certains cas, les relations avec les élèves, y compris ceux de l'ULIS, sont peu nombreuses. Les problèmes relationnels peuvent même conduire à une forte solitude.

D'autres points communs sont également évoqués entre élèves avec autisme. Pour des enseignantes, certains ont particulièrement une bonne mémoire. Or, cette compétence est limitée à certains aspects, qui correspondent en général aux intérêts particuliers des enfants. De plus, une bonne mémoire peut avoir un pendant négatif au niveau de la compréhension.

Les enseignantes notent que les élèves avec TED peuvent avoir des difficultés particulières à s'adapter au changement. Ces difficultés ne sont pas systématiques et dépendent de l'élève. Souvent en lien avec les problèmes concernant le changement, les élèves avec autisme ont des troubles du comportement, voire font acte de violence. Ces actes ne sont cependant pas considérés comme violents en soi mais comme réaction à une incompréhension provoquant de l'angoisse.

#### *Perspectives et schèmes de sens concernant la spécialisation de la pédagogie*

Par rapport à l'enseignement ordinaire, un accent est porté sur l'individualisation pédagogique, même si plusieurs enseignantes estiment possible le travail en collectif pour certaines activités. Les aménagements peuvent être matériels. L'adaptation des documents donnés aux élèves avec autisme, et notamment leur épuration, est, pour les enseignantes, cruciale pour permettre aux élèves de s'y repérer. Éviter un excès de verbalisation est une stratégie commune à plusieurs coordonnatrices. Plusieurs enseignantes préconisent d'utiliser beaucoup de visuel plutôt que des consignes orales. Certaines coordonnatrices pensent qu'une manière d'être spécifique de leur part doit être employée avec les élèves avec TED. Des enseignantes s'efforcent d'employer des phrases simples, de parler lentement, et d'être particulièrement positives, bien davantage qu'elles ne l'étaient en classe ordinaire.

Pour les coordonnatrices d'ULIS, la disposition de la salle de classe a son importance, et va être choisie souvent à l'issue de dilemmes : faut-il choisir un agencement lié au profil autistique ou susceptible de favoriser à terme l'inclusion scolaire ? Ainsi, une enseignante préconise une disposition la plus proche possible des classes ordinaires, pour favoriser l'inclusion. D'autres pensent que des dispositions spécifiques, comme des tables contre un mur, en citant l'approche TEACCH<sup>3</sup>, pour éviter la dispersion de l'attention, sont plus intéressantes. Si les élèves avec autisme sont, d'après les coordonnatrices, gênés par les changements, des approches pédagogiques, utilisant notamment des emplois du temps visuels, constamment consultables par les élèves, doivent être mises en place. Ces adaptations ont notamment une visée d'autonomie ce qui est essentiel pour les coordonnatrices. D'ailleurs, des activités spécifiques autour de situations de la vie quotidienne sont prônées par des

<sup>3</sup>Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped CHildren : programme éducatif issu des Etats-Unis, mettant notamment en avant la structuration de l'environnement et l'utilisation de supports visuels

coordonnatrices : elles pourraient permettre de mieux s'insérer avec les autres élèves du collège, de vivre avec eux et ainsi être traités comme des élèves « normaux ».

Un travail autour de l'induction, spécifique et régulier, pour généraliser à partir d'exemples semble être une stratégie pédagogique pertinente. Les enseignants les plus expérimentés préconisent une pédagogie métissée, à partir d'approches spécifiques liées à l'autisme et d'autres approches plus générales qu'elles utilisaient dans l'enseignement ordinaire.

#### *Perspectives et schèmes de sens concernant la relation avec les autres professionnels*

Les relations avec les professeurs du collège sont particulièrement recherchées pour l'inclusion scolaire, la raison d'être de l'ULIS. Cependant, les coordonnatrices ressentent ce travail de collaboration avec les enseignants du collège comme difficile. Elles doivent s'employer, démarcher, pour que leurs élèves travaillent en classe ordinaire, ce qui les amènent à s'interroger sur leur identité professionnelle, certaines ayant l'impression de faire un métier de « commercial ». L'acceptation des enseignants de travailler avec des élèves avec TED est actuellement difficile, demande beaucoup d'énergie de la part des coordonnatrices, mais pourrait s'améliorer avec le temps. Les coordonnatrices ont elles-mêmes des stratégies pour choisir les professeurs qui accueilleront les élèves en classe. Un travail collaboratif avec ces enseignants des classes est d'ores et déjà possible, même si une scolarisation en majorité en classe ordinaire, paraît parfois difficile pour les coordonnatrices.

Un dilemme concernant les temps d'inclusion est d'ailleurs présent : pendant ce temps, les élèves ne bénéficient pas de l'enseignement spécialisé de la coordonnatrice. Des temps de regroupement entre élèves avec autisme sont d'ailleurs considérés comme indispensables. Les temps en classe ordinaire sont bénéfiques surtout pour la socialisation, pour certaines coordonnatrices.

La relation avec les auxiliaires de vie scolaire (AVS) n'est pas toujours vécue de manière positive, notamment pour l'une des enseignantes, car les AVS auraient du mal à laisser de l'autonomie à l'élève. Ainsi, un paradoxe apparaît : la présence de l'AVS est jugée nécessaire, mais peut court-circuiter les objectifs pédagogiques de l'enseignant quand l'aide apportée à l'élève est trop envahissante.

Le travail des élèves avec des rééducateurs (orthophonistes, psychomotriciens, ...) semble primordial aux coordonnatrices de l'ULIS. Cependant, les avis divergent quant à la pertinence de l'intervention des partenaires à l'intérieur de l'établissement scolaire. N'y a-t-il pas là un risque d'émiettement du pédagogique ?

#### **Discussion et conclusion**

Ce qui ressort des entretiens va dans le sens de certains résultats de l'étude de Mazereau (2008). En effet, on remarque clairement que les enseignants sont très favorables à la collaboration des rééducateurs, notamment orthophonistes et psychomotriciens. L'approche pédagogique revendiquée par les enseignants spécialisés autour de la pédagogie différenciée, de l'individualisation font également écho aux résultats de cette recherche.



Nos résultats témoignent également de la difficulté pour le coordonnateur de faire en sorte que les élèves soient accueillis dans les classes du collège. On notera que la notion de classe de référence est très peu présente dans les interviews que nous avons menées. Malgré des relances de l'intervieweur, les enseignants coordonnateurs sont peu prolixes à ce sujet.

En ce qui concerne plus spécifiquement la scolarisation des élèves avec troubles envahissants du développement, nos résultats rejoignent l'étude de Baghdadli et ses collaborateurs (Baghdadli *et al.*, 2011) : l'objectif fort de socialisation et d'autonomisation des élèves avec autisme est prioritaire. Le point commun le plus fort entre tous les entretiens réside dans les stratégies pédagogiques très spécialisées des enseignants, notamment au niveau des emplois du temps individualisés, les adaptations visuelles, l'appui sur la mémoire visuelle. Les comportements problématiques sont aussi mis en avant aussi bien dans les travaux de la revue de littérature (Magerotte, 2012) que dans nos entretiens. On pourra confronter les résultats de notre recherche avec ceux nous montrant que l'inclusion scolaire est davantage souhaitée par les enseignants spécialisés que les enseignants ordinaires (Garvar-Pinhas, Schmelkin, 1989 ; Norwich, 1994 ; Forlin, 1995 ; Padelidou, Lambropoulou, 1997). En effet, la plupart des coordonnateurs d'ULIS interrogés sont favorables, certes avec quelques réserves, à la scolarisation partielle de leurs élèves en classe ordinaire. Dans leur discours, on décèle néanmoins la difficulté de faire accepter à leurs collègues des classes de collège cette scolarisation. L'inclusion totale n'est toutefois prônée par aucun des coordonnateurs, ce qui entre en résonance avec les études anglo-saxonnes à ce sujet (Avramidis, Norwich, 2002). Les coordonnatrices interrogées, qui sont favorables à l'inclusion scolaire, ont eu soit une formation longue, soit une formation courte concernant la scolarisation des élèves handicapés, et pour certaines d'entre elles, spécifiquement au sujet des élèves avec autisme. On ne s'étonnera donc pas qu'elles soient favorables à l'inclusion scolaire comme le montrent plusieurs études sur les élèves handicapés (Dickens-Smith, 1995 ; Sharma *et al.*, 2006) et avec autisme (Barnard *et al.*, 2000). La formation est ainsi un élément essentiel conduisant à avoir une attitude positive envers l'inclusion scolaire. La croyance en un profil type s'estompe de plus en plus avec l'expérience, ce qui porte certains enseignants à penser qu'il y a autant de profils que d'élèves. Cette affirmation doit toutefois être nuancée car la plupart des enseignants interrogés citent des caractéristiques communes à leurs élèves, comme les problèmes de communication, de comportement, les intérêts restreints et des bonnes capacités de mémorisation. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, l'individualisation, la prise en compte des particularités, les approches spécifiques, font référence, sans forcément qu'elles soient toujours explicitement citées, au programme TEACCH et la méthode comportementaliste ABA<sup>4</sup>. Même si l'emploi de ces approches est préconisé par certains auteurs français depuis plusieurs années (Philip, 2012), on ne retrouvait pas dans les études précédentes françaises, concernant les pratiques déclarées, une utilisation aussi fréquente de ces méthodes éducatives. L'aménagement des supports, de la salle de classe, et même de la manière d'être de l'enseignante sont caractéristiques d'une volonté de s'adapter au style

---

<sup>4</sup>Applied Behavior Analysis : méthode d'analyse et d'intervention issue du comportementalisme, utilisant plusieurs techniques (renforcements, guidances,...) afin de faire apparaître, développer ou réduire certains comportements.

d'apprentissage des élèves présentant des troubles envahissants du développement (Magerotte, 2012) et d'épurer les éléments parasites.

Les collaborations avec les autres professionnels sont particulièrement souhaitées mais également source de difficultés importantes. Certes, la collaboration, notamment avec des personnels extérieurs, est très fortement recherchée et est estimée comme étant indispensable par la plupart des coordonnatrices. Toutefois, une trop forte présence de ces adultes en classe peut être considérée comme néfaste, comme en témoignent des enseignantes envers les auxiliaires de vie scolaire.

Si notre recherche permet donc de confirmer un certain de points soulignés par les études antérieures, elle décèle également des aspects nouveaux, des dilemmes, liés à la tension entre les enseignements ordinaire et spécialisé. Il est certes jugé essentiel de faire en sorte que les élèves avec autisme participent le plus possible aux activités en classe ordinaire. Toutefois, l'absence pendant ce temps-là d'approches pédagogiques très ajustées à leurs besoins n'est-elle pas préjudiciable, en ce qui concerne les progrès scolaires ? En outre, un enseignement spécialisé, adapté aux particularités des élèves, une structuration de l'espace classe qui s'inspire d'approches spécifiques à l'autisme, préparent-ils correctement à une scolarité en classe ordinaire ?

Arrivé à la fin de notre article, nous voudrions en souligner les limites. Nous nous sommes intéressés aux points de vue des enseignants, et pas directement à leurs pratiques, qui auraient pu être observées. Si chez de nombreux auteurs (Bandura, 1986 ; Pajares, 1992 ; Tabachnick, Zeichner, 1984), il existe des liens étroits entre les croyances des enseignants et leur pratiques, d'autres auteurs doutent de la force de ce lien (Hancock, Gallard, 2004) ou montrent des liens seulement entre certaines pratiques et certaines configurations de croyances, les deux étant influencées par des variables contextuelles. Aussi, la comparaison des résultats de nos travaux avec des approches basées sur l'observation des pratiques ne pourrait être qu'enrichissante.

En outre, seulement cinq coordonnatrices d'ULIS ont participé à cette étude. Nous soulignons donc ici la limite de cette recherche en termes de généralisation. Il pourrait être intéressant d'enquêter auprès d'un plus grand nombre de coordonnateurs d'ULIS pour voir si les résultats spécifiques obtenus dans le cadre de cette étude se retrouvent ou au contraire méritent d'être infléchis au vu d'une population élargie.

Philippe Garnier  
Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires  
(GRHAPES - ÉA 7287)

## **Bibliographie**

Avramidis E., Norwich B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 17, n° 2, p. 129-147.

Baghdadli A., Rattaz C., Ledésert B. (2011). *Étude descriptive des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*. Paris : Ministère du travail et de la santé.

Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

Barnard J., Prior A., Potter D. (2000). *Inclusion and autism: is it working?* London : The National Autistic Society.

Barry V. (2010). Représentations enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée. *Recherche et formation*, n° 65, p. 139-150.

Berzin C. (2007). La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants. *Carrefours de l'Éducation*, n° 24, p. 3-19.

Chambres P., Auxiette C., Vansingle C., Gil S. (2008). Adult attitudes toward behaviors of a six-year-old boy with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 38, n° 7, p. 1320- 327.

Chauvière M., Plaisance É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, n° 1, p. 31-44.

Denis P., Gousse V. (2013). Les stratégies d'ajustement des enseignants de maternelle face au défi de l'inclusion scolaire: l'exemple des troubles du spectre autistique. *Psychologie & éducation*, n° 4, p. 37-51.

Dickens-Smith M. (1995). *The effect of inclusion training on teacher attitude towards inclusion*. Chicago : Chicago Public Schools.

Forlin C. (1995). Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*, vol. 22, n° 4, p. 179-185.

Garvar-Pinhas A., Schmelkin L-P. (1989). Administrators' and teachers' attitudes toward mainstreaming. *Remedial and Special Education*, vol. 10, n° 4, p. 38-43.

Glaser B.-G., Strauss A.-L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago : Aldine.

Guillemette F. (2006). L'approche de la Grounded Theory; pour innover. *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, p. 32-50.

- Hancock E., Gallard A. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, vol. 15, n° 4, p. 281-291.
- Hannah M., Pliner S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and syntheses. *School Psychology Review*, vol. 12, n° 1, p. 12-25.
- Humphrey N., Symes W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 17, n° 1, p. 32-46.
- Kelly A., Barnes-Holmes D. (2013). Implicit attitudes towards children with autism versus normally developing children as predictors of professional burnout and psychopathology. *Research in developmental disabilities*, vol. 34, n° 1, p. 17-28.
- Magerotte G. (2012). Les défis de la scolarisation des élèves et étudiants avec autisme. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°60(4), p. 88-99.
- Mazereau P. (2008). *De l'intégration à la scolarisation des élèves handicapés : état des lieux et nouveaux besoins de formation des enseignants*. CERSE : Université de Caen.
- Mc Gregor E., Campbell E. (2001). «The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, n° 5, p. 189-207.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2001). *Penser son expérience – Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Morvan J.-S. (1988). *Représentations des situations de handicap et d'inadaptations chez les éducateurs spécialisés, les assistants de service social et les enseignants spécialisés en formation*. Paris : CTNERHI-MIRE.
- Norwich B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views : A US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, n° 9, p. 91-106.
- Olley G., Devellis R., Devellis B., Wall J., Long C. (1981). The autism scale for teachers. *Exceptional Children*, n° 47, 37-8.
- Pajares M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, n° 3, p. 307-332.
- Park M., Chitiyo M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, vol. 11, n° 1, p. 70-78.

Perron R. (1990). *Représentations et Handicaps : Vers une clarification des Concepts et des Méthodes*, CTNERHI. Paris : PUF.

Philip C. (2012). Le recours aux méthodes pour scolariser les élèves avec autisme et TED. L'exemple de l'ABA. Dans C. Philip, G. Magerotte, & J.-L. Adrien (dir.). *Scolariser des élèves avec autisme et TED-Vers l'inclusion*. Paris : Dunod, p. 166-193.

Philip C. (2013). Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 60, p. 45-58.

Plaisance É. (2009). *Autrement capables*. Paris : Éditions Autrement.

Rodriguez I., Saldana D., Moreno J. (2012). Support, inclusion and special education teachers' attitudes toward the education of students with autism spectrum disorders. *Autism research and treatment*. vol. 2012.

Rosenbaum P., Armstrong R., King S. (1988). Determinants of children's attitudes toward disability: A review of evidence. *Children's Health Care*, n° 17, p. 32-39.

Royal G.-P., Roberts M. (1987). Student's perceptions of and attitudes toward disabilities: a comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, n° 16, p. 122-32.

Sharma U., Forlin C., Lorman T., Earle C. (2006). Pre-Service Teachers' Attitudes, Concerns and Sentiments About Inclusive Education: An International Comparison of the Novice Pre-Service Teachers. *International Journal of Special Education*, vol. 21, n° 2, p. 80-93.

Strauss A.-L., Corbin J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks : Sage.

Tabachnick B., Zeichner K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of teacher education*, vol. 35, n° 6, p. 28-36.