



HAL
open science

L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de scolarisation

Hasnaa Hayek, Pascale Planche

► To cite this version:

Hasnaa Hayek, Pascale Planche. L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de scolarisation. A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant, 2016. hal-02425499

HAL Id: hal-02425499

<https://hal.science/hal-02425499>

Submitted on 7 Apr 2020

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.

L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de scolarisation

H. HAYEK*, P. PLANCHE**

* Docteur en psychologie, membre du Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (EA 3875 - CREAD), Université de Bretagne Occidentale, Brest, France. Adresse postale : 6, rue de Brest, 44300, Nantes, France. Email : hasnaa.hayek@gmail.com

** Correspondant : Professeur de psychologie, UFR Lettres et Sciences humaines, 20, rue Duquesne, CS93837, 29238, Brest cedex 3, France. Membre du Centre de recherches sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (EA 3875 - CREAD). Email : pascal.planche@univ-brest.fr

RÉSUMÉ : L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de scolarisation

Cet article a pour objectif de comparer les attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme vis-à-vis de l'école et de décrire les bénéfices qu'ils espèrent de cette scolarisation. Visent-ils plutôt les apprentissages académiques ou la socialisation ou les deux ? Un recueil de données a été réalisé par voie de questionnaires et d'entretiens. 70 parents et 27 enseignants ont exposé leurs points de vue. Les analyses montrent que les parents attendent de l'école, plus que les enseignants, un progrès de la socialisation de leur enfant parfois davantage que de ses acquis scolaires, quelle que soit la sévérité de ses troubles. La discussion de ces résultats sera éclairée par la théorie de l'action conjointe en didactique

Mots clés : *Enfants avec autisme – Inclusion scolaire – Attentes des parents – Attentes des enseignants – Action didactique.*

SUMMARY: About the impact of the expectations of teachers and parents of children with autism on their cooperation and the didactic process in mainstream education

The objective of this article is to compare the expectations of teachers and parents of children with autism to school and to describe the benefits they hope from this schooling, they aim rather academic learning or socialization or both. The research methodology consists of questionnaires and interviews. 70 parents and 27 teachers presented their views. The findings of this study show that parents expect the school, more than teachers, an improvement of the socialization of their child sometimes more than his academic achievements, whatever the extent of his disorder. The discussion of these results will be informed by the theory of joint action in didactics.

Key words: *Children with autism – Scholastic inclusion – Expectations of parents – Expectations of teachers – Didactic action.*

RESUMEN: Influencia de las expectativas de los profesores y de los padres de los niños con autismo sobre su colaboración y la acción didáctica en un medio normal de escolarización

Este artículo tiene por objetivo comparar las expectativas de los maestros y de los padres de niños con autismo en la escuela y de describir los beneficios que esperan de la escolar, más bien el aprendizaje académico o la socialización o ambos. La metodología de investigación seleccionada de datos ha sido realizada a través de cuestionarios y entrevistas. 70 padres y 27 maestros han expuesto su punto de vista. Los análisis del estudio demuestran que los padres esperan de la escuela, más que los maestros, un progreso de la socialización de su hijo, a veces más que sus logros escolares, cualquiera que sea la severidad de su trastorno. La discusión de estos resultados será esclarecida por la teoría de la acción conjunta en didáctica.

Palabras clave: *Niños con autismo – Inclusión escolar – Expectativas de padres – Expectativas de maestros – Acción didáctica.*

Pour citer cet article : HAYEK, H. & PLANCHE, P. (2016). L'influence des attentes des enseignants et des parents d'enfants avec autisme sur leur collaboration et l'action didactique en milieu ordinaire de scolarisation. *A.N.A.E.*, 143, 415-422.

INTRODUCTION

L'école est un lieu de construction de savoirs mais aussi de socialisation. La loi du 11 février 2005 a rendu l'école ordinaire accessible à tous les enfants y compris à ceux en situation de handicap. Mais cette école de la République peut-elle garantir les mêmes objectifs pour tous les enfants, c'est-à-dire celui de faire apprendre et celui de favoriser la rencontre avec les autres, les adultes et les enfants ?

Cet article a pour objectif principal de comparer la perception de la scolarisation en milieu ordinaire des enseignants et des parents d'enfants avec autisme. Les attentes vis-à-vis de cette scolarisation sont-elles les mêmes pour ces deux partenaires potentiels de la vie scolaire ? De quelle nature sont les différences si elles existent ? Peuvent-elles nuire à une bonne communication et collaboration entre parents et enseignants dans le système éducatif ? Quels retentissements sur l'inclusion des enfants différents en école ordinaire peut-on observer si les partenaires potentiels de cette scolarisation ne visent pas les mêmes objectifs ? Le jeu didactique peut-il être efficace sans un accord implicite autour de l'élève ? Voici les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des éléments de réponse.

La scolarisation des élèves en situation de handicap a commencé à se frayer un chemin dans le système scolaire français à partir de la loi de 1975. Cette loi pose le principe d'une obligation éducative de préférence en milieu ordinaire, ou à défaut en milieu spécialisé, pour toute personne handicapée.

Ces dernières décennies, plusieurs textes législatifs ont été publiés¹ afin de favoriser la scolarisation dans le milieu ordinaire des enfants porteurs de handicaps et promouvoir un enseignement adapté à leurs besoins particuliers. La loi du 11 février 2005 marque en France la naissance d'une école inclusive. La lutte des associations de parents d'enfants avec autisme a grandement contribué à l'évolution de l'accueil de leurs enfants dans les classes ordinaires, quelle

¹ Deux circulaires, en 1982 et 1983, préconisent l'intégration de l'enfant en situation de handicap en milieu ordinaire afin de favoriser notamment son insertion sociale. Deux formes d'intégration scolaire sont alors définies : l'intégration individuelle dans des classes ordinaires, l'intégration collective dans des classes telles que les CLIS à temps partiel ou complet ; la loi du 11 février 2005 affirme que tout enfant et tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant a le droit d'être inscrit dans l'école de son quartier. La circulaire interministérielle n° 2005-124 du 8 Mars 2005 sur la politique de prise en charge des personnes avec autisme notamment, a renforcé ces objectifs en matière de scolarité. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 indique que le service public de l'éducation doit veiller à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction. La circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, réorganise l'ensemble des dispositifs d'inclusion scolaire : qu'ils soient situés dans une école, un collège ou un lycée, les dispositifs de scolarisation des établissements scolaires destinés aux élèves en situation de handicap sont dénommés « Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire » (U.L.I.S.).

que soit la sévérité de leur handicap. Elles ont insisté sur les aménagements et l'aide humaine nécessaires en faisant valoir les deux piliers de la loi de 2005 : l'accessibilité et la compensation.

La pédagogie de l'inclusion s'est développée dans les années 90 au Québec notamment. Elle traduit une vision novatrice du concept d'intégration scolaire. L'inclusion casse toute forme de séparation et vise à mettre en œuvre, dans la classe ordinaire, une pédagogie adaptée à tous les enfants ayant ou non des besoins particuliers, quelles que soient leurs capacités intellectuelles. La pédagogie inclusive, c'est l'école ordinaire pour tous sans distinction aucune (Philip, 2012). L'école et les classes ordinaires doivent répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves (Dionne & Rousseau, 2006). Chaque élève doit donc recevoir une éducation adaptée à ses caractéristiques et à ses besoins particuliers en classe ordinaire (Ferguson, Desjarlais & Meyer, 2000).

Dans une perspective d'intégration, l'effort d'adaptation à l'école et à ses normes de fonctionnement repose sur les enfants. Des aides individuelles leur sont en général apportées pour leur permettre de suivre l'enseignement tel qu'il est. Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages (Plaisance *et al.*, 2007).

La pédagogie de l'inclusion s'appuie sur une organisation didactique plus individuelle. La posture des enseignants dans une classe inclusive est donc particulière. Bélanger (2002, citée par Dionne & Rousseau, 2006) a conduit une recherche dont l'objectif était notamment de déterminer les pratiques des enseignants du cycle élémentaire favorisant l'implantation de l'inclusion scolaire. Les résultats ont montré que des changements étaient nécessaires dans le rythme des apprentissages, l'adaptation du matériel scolaire et pédagogique, ainsi que dans les exigences demandées et les évaluations. Il est apparu en outre qu'une collaboration est requise entre les enseignants et les autres professionnels du champ éducatif pour favoriser un partage d'expertise nécessaire pour planifier les objectifs d'apprentissage de l'élève ayant des besoins particuliers et les modifications à apporter au programme et au matériel. Une communication efficace est également indispensable entre les enseignants et les parents pour créer du lien entre l'école et la maison, pour soutenir l'implication des parents dans les apprentissages de leur enfant à la maison et à l'école.

L'autisme se traduit au quotidien par des déficits de la communication verbale et non verbale, des anomalies qualitatives de l'interaction sociale réciproque et le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, activités et intérêts. L'autisme apparaît avant l'âge de 3 ans. En outre, diverses manifestations comportementales,

émotionnelles et sensorielles sont associées à la symptomatologie de base précédente conférant une grande variabilité interindividuelle des troubles : une intolérance aux moindres changements qui génère de grandes difficultés à gérer la nouveauté (signe récurrent quel que soit le type d'autisme) ; une hypo- ou hyper-réactivité à certaines stimulations sensorielles (douleur, bruits, textures, fascination pour les lumières et les objets en rotation...) ; des autostimulations (balancements, stéréotypies) ; des automutilations ; des expressions émotionnelles réduites et des difficultés à lire les émotions sur le visage d'autrui ; des troubles attentionnels fréquents (parfois avec instabilité motrice). Par conséquent, en institution et à l'école, la personne avec autisme est vite « saturée » par trop de bruits, de consignes, d'apprentissages à réaliser (saturation des systèmes de traitement au-delà de 3-4 stimuli). Elle empile des connaissances qu'elle peine à transférer à de nouveaux contextes. Elle a du mal à initier des interactions, elle doit apprendre explicitement les règles sociales (défaut de l'apprentissage implicite). Elle ne sait pas gérer le temps libre. Elle supporte mal tout changement, toute nouveauté dans les habitudes de vie, dans l'organisation des activités, dans l'absence ou la présence d'objets ou de personnes (Planche, 2011 ; Planche & Lemonnier, 2012 ; Plumet, 2014).

L'autisme est donc un syndrome qui perturbe profondément les relations à autrui et le rapport au monde environnant. Bien que la loi ait donné à ces enfants le droit d'accéder à l'école ordinaire, plusieurs obstacles persistent sur le terrain. Quelles sont les attentes des parents et des enseignants quant à cette scolarisation ? Quels sont les bénéfices attendus ? La sévérité du syndrome oriente-t-elle les objectifs à atteindre ? Vise-t-on plutôt les apprentissages académiques ou plutôt la socialisation ou les deux à la fois ? Les enseignants sont-ils suffisamment préparés (formés) pour participer à une école inclusive ? Le cadre didactique classique convient-il à ces élèves « différents » ?

Toutes ces questions traversent la problématique de l'inclusion scolaire des enfants avec autisme. Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à certaines d'entre elles dans cet article.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de cette recherche se présente en deux parties complémentaires. Tout d'abord, deux questionnaires ont été construits pour les deux populations que nous souhaitons interroger : les parents d'enfants atteints d'autisme et les enseignants. Ces questionnaires ont donné lieu à un traitement statistique des réponses recueillies. Une deuxième partie qualitative (entretiens) a permis d'approfondir les premières données quantitatives auprès des représentants de chaque population. Ces entretiens donnent plus de place à l'expérience personnelle et permettent d'échanger afin d'obtenir des informations plus précises sur les conditions de l'inclusion scolaire des enfants avec autisme.

Le questionnaire auprès des parents d'enfants avec autisme

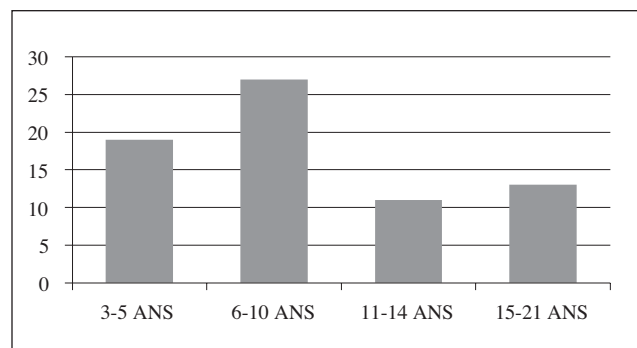
Un questionnaire a été diffusé en ligne via internet avec le relais de certaines associations de familles. Il est composé de questions portant sur la famille, l'enfant, son parcours scolaire, les modalités de sa scolarisation à « temps plein ou partiel », les aménagements de locaux, des rythmes scolaires, les adaptations de matériels, le projet personnel de scolarisation (PPS), l'accompagnement en classe par un(e) auxiliaire de vie scolaire, les changements éventuels d'établissement scolaire. Le questionnaire porte ensuite sur le degré de satisfaction des parents quant à cette scolarisation surtout en ce qui concerne la collaboration entre les différents partenaires, la qualité de l'accueil de l'enfant au sein de l'école, l'information de la famille sur les aides liées au handicap, l'orientation scolaire et professionnelle de l'enfant. Puis, les parents sont invités à décrire les difficultés rencontrées pendant ce parcours scolaire. Enfin, ils sont interrogés sur leurs attentes et leur perception de la scolarisation en milieu ordinaire dans les domaines suivants : la socialisation, la scolarisation, le développement personnel et l'avenir professionnel de leur enfant.

Ce questionnaire a été testé puis réajusté à partir des résultats de l'enquête pilote menée auprès de quelques parents afin de convenir aux objectifs de notre étude. Il a ensuite été transmis aux familles via les associations et via le serveur en ligne. Le questionnaire était accompagné d'une introduction expliquant les buts de cette recherche.

Ce questionnaire était anonyme. Il s'achevait sur la possibilité donnée aux parents de nous rencontrer dans le cadre d'un entretien. Il leur était alors possible de nous transmettre un numéro de téléphone pour permettre un contact ultérieur.

70 familles ont participé à cette enquête en répondant au questionnaire. Leurs réponses concernent 70 jeunes avec autisme âgés de 3 à 21 ans (âge moyen de 9 ans).

Figure 1. Répartition des jeunes enquêtés par tranche d'âge (en pourcentage).



65,7 % des jeunes concernés par l'étude sont en âge d'être scolarisés à l'école maternelle ou primaire. Ils sont dans la période durant laquelle la question de l'orientation scolaire est la plus importante pour les parents. Dans notre échantillon, environ 74,3 % des jeunes sont des garçons et 25,7 % des filles, ce qui correspond au sex-ratio habituellement

trouvé dans la population de personnes avec autisme. Les diagnostics ont été posés à partir des critères de la Classification Internationale des Maladies (CIM-10, 1993) : 41,4 % des enfants souffrent de troubles autistiques typiques, 24,3 % du syndrome d'Asperger, 11,4 % d'autisme atypique, 4,3 % d'autisme de haut niveau et 18,6 % de TED non spécifiés.

Le questionnaire auprès des enseignants

Ce questionnaire a été diffusé en ligne de la même manière que le questionnaire précédent, avec le relais des associations de parents et en contactant directement des directeurs d'école pour les informer de l'étude et leur demander de bien vouloir transmettre le lien permettant l'accès au questionnaire mis en ligne aux enseignants de leur établissement. Les associations de familles ont quant à elles contacté les écoles fréquentées par leurs enfants et les directeurs se sont chargés de relayer le lien vers le questionnaire aux enseignants. La population visée comprenait des enseignants qui accueillent ou ont accueilli un enfant ou un adolescent avec autisme dans leur classe dans les différents niveaux scolaires. Cet accueil pouvait avoir eu lieu en classe ordinaire à temps plein ou en temps partagé avec un dispositif adapté dans un établissement scolaire (CLIS ou ULIS²).

Le questionnaire était tout d'abord composé de demandes d'informations générales sur l'enseignant, sur l'enfant avec autisme pris en charge (les modalités proposées pour sa scolarisation, l'accompagnement ou pas par un(e) AVS, l'influence de la présence de l'enfant avec autisme sur l'ambiance de la classe, etc.) et sur les critères à prendre en compte, selon lui, pour scolariser un enfant avec autisme en école ordinaire. Des items permettaient également de recueillir des informations sur les pratiques de l'enseignant, sur les aménagements particuliers mis en place au sein de la classe et sur sa collaboration avec les familles et les AVS. De plus, le questionnaire comportait des questions relatives à la sensibilisation des enseignants aux troubles autistiques et à l'inclusion scolaire. Il permettait aussi d'aborder des questions relatives aux difficultés rencontrées par l'enseignant. Enfin, les enseignants étaient interrogés sur leurs attentes et leur point de vue envers l'intégration des enfants avec autisme en milieu ordinaire. Malgré de multiples relances via internet et des appels téléphoniques au niveau régional, 27 enseignants seulement ont répondu à notre enquête. Il est possible que la crainte de voir évaluer leurs pratiques éducatives auprès des enfants avec autisme ait retenu certains de répondre à notre enquête.

² Classe d'inclusion scolaire, Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

Les entretiens semi-directifs conduits avec les parents et avec les enseignants

Des entretiens ont été menés, en complément de l'enquête par questionnaires, avec des représentants de chacune des deux populations précitées.

Le guide d'entretien a été établi à partir des résultats quantitatifs recueillis par le biais des questionnaires. Les entretiens devaient permettre d'affiner les premiers résultats et de préciser les points de vue de chacun sur ce type de scolarisation. Une grille d'entretien précise contenant des questions formulées de manière ouverte a été proposée. Les entretiens ont été enregistrés afin de permettre une retranscription précise et fidèle des propos tenus par les personnes interviewées, avec leur accord.

Les participants qui s'étaient déclarés volontaires pour un entretien, à partir du questionnaire, ont tous été contactés. Les entretiens, en relation duelle avec le chercheur, ont duré entre une demi-heure et une heure. Les questions ont été abordées une à une, le dernier temps de la rencontre étant réservé à l'apport de précisions s'il y avait des questions.

La grille d'entretien construite pour les parents était composée de 12 questions ouvertes. Les questions permettaient aux répondants de raconter leur parcours depuis l'apparition des symptômes autistiques chez leur enfant. Cette grille comportait 17 sous-thèmes relatifs à la scolarité de l'enfant reprenant ceux figurant dans le questionnaire. Sept parents ont été interrogés dont cinq habitant la région Bretagne et deux les Pays de la Loire.

La grille d'entretien construite pour les enseignants était composée également de 12 questions reprenant, pour les préciser, les différentes thématiques précitées dans le questionnaire.

Un certain nombre d'enseignants ayant accepté l'entretien se sont finalement rétractés lors de la prise de contact en évoquant un manque de disponibilité, une seule enseignante a finalement réalisé l'entretien. Cette participante a accueilli un enfant avec autisme dans une classe ordinaire en école maternelle.

RÉSULTATS

L'analyse des données quantitatives a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS 20. Une analyse de contenu a été réalisée pour les entretiens. Puis une analyse comparative a été faite entre les réponses aux questionnaires et aux entretiens. Enfin une étude comparative intergroupes a été menée.

Les attentes des parents vis-à-vis de la scolarisation en milieu ordinaire :

- la socialisation est le premier objectif pour les parents, quelle que soit la sévérité des troubles de leur enfant,
- les parents des enfants ayant un syndrome d'Asperger attendent également de la scolarisation le développement des compétences sociales de leur enfant,

- l'intégration sociale réussie, avec des enfants au développement typique, semble un premier pas vers l'acceptation de la différence et l'intégration dans la société.

Bien que les analyses aient montré l'importance de l'intégration scolaire pour faire évoluer des liens d'amitié avec les autres enfants, les parents interrogés dans nos entretiens affirment souvent que leur enfant n'a pas d'amis en dehors de l'école.

Quelle que soit la sévérité des troubles de leur enfant, les parents interrogés dans notre étude attendent de la scolarisation une évolution de ses compétences sociales, tout autant voire parfois davantage que de ses apprentissages scolaires. Ils considèrent que son acceptation future par la société passe d'abord par son acceptation sociale par ses pairs : 75,7 % des parents attendent une intégration dans la société par le biais de l'école ; 58,6 % visent à une acceptation de la différence et 55,7 % soulignent l'importance pour lui de se faire des amis. En ce qui concerne les acquis scolaires, 57,1 % des parents attendent une progression des compétences scolaires de leur enfant et 64,3 % d'entre eux de son développement personnel. En revanche, la proportion des réponses relatives aux aspects professionnels est moins élevée : 31,4 % des parents évoquent la préparation de leur enfant au marché du travail à venir et 35,7 % d'entre eux pensent que cette scolarisation permettra à leur enfant d'avoir un diplôme.

En outre, environ 53 % des parents considèrent que la scolarisation de leur enfant n'est pas possible sans adaptations particulières du milieu de scolarisation (ajustement des méthodes pédagogiques des enseignants, adaptation du matériel mis à disposition, des supports pédagogiques, etc.). Ils sont 61,4 % à insister sur le manque de formation des enseignants pour accueillir les enfants avec autisme dans leurs classes. Ce manque a aussi été cité par un pourcentage considérable d'enseignants : 70,4 % (et 44,4 % d'entre eux signalent en plus un manque de formation continue dans ce registre).

L'analyse des réponses concernant les apports de la scolarisation en école ordinaire selon les enseignants interrogés montre que tout ce qui est de l'ordre des apprentissages scolaires est souvent cité par les enseignants au second plan de l'échelle d'importance : la construction de savoirs (37 %), le développement des apprentissages (33,3 %). L'amélioration de la socialisation apparaît au premier plan d'importance (51,9 %), et 40,7 % des enseignants attendent une évolution des capacités de communication de l'enfant. L'ouverture des autres enfants à la différence est également un facteur bien placé par 40,7 % des enseignants.

Nous avons conduit des analyses croisées entre les parents et les enseignants afin de mettre en évidence d'éventuelles différences de points de vue entre ces groupes sur les apports de la scolarisation des enfants avec autisme en milieu ordinaire, en termes de socialisation ou d'acquis scolaires, en utilisant le test-t pour deux échantillons indépendants.

Tableau 1. Les apports³ au niveau de la socialisation selon les groupes (moyennes et écart-types).

Groupes	Moyenne (écart-type)	Effectif
Parents	4.5 (1.13)	69
Enseignants	2.7 (1.48)	27

Les résultats montrent une différence de moyennes statistiquement significative ($t(38.58) = 6.15$; $p < .05$), en faveur des parents des enfants avec autisme qui accordent plus d'importance que les enseignants aux apports liés à la socialisation par le biais de l'intégration en école ordinaire.

Tableau 2. Les apports⁴ au niveau des acquis scolaires selon les groupes (moyennes et écarts-types).

Groupes	Moyenne (écart-type)	Effectif
Parents	4.33 (1.04)	66
Enseignants	3.26 (1.72)	27

Les résultats montrent une différence de moyenne significative entre les 2 groupes ($t(34.07) = 3.02$; $p < .05$). Les parents accordent de l'importance à l'école ordinaire pour le développement des capacités scolaires de leur enfant plus que les enseignants.

Quelle que soit l'ampleur du handicap de leur enfant, la socialisation est le premier objectif de la scolarisation chez les parents. Ces derniers ont utilisé 24 expressions⁵ pour exprimer la nécessité d'apprendre les règles de la société, la vie en collectivité, le respect de vivre en groupe. Ils ont justifié leur point de vue en soulignant que les problèmes majeurs chez les personnes avec autisme sont les difficultés de communication et d'intégration sociale. Ce sont donc ces aspects qu'il faut prioritairement faire progresser par le biais de l'inclusion scolaire.

Ces propos recueillis en entretien correspondent parfaitement aux résultats obtenus dans notre enquête par questionnaire, le facteur social était cité en premier lieu dans l'intégration scolaire des enfants avec autisme. Les parents accordent moins d'importance aux apprentissages scolaires même s'ils y accordent plus d'importance que les enseignants.

Les enseignants comme les parents impliqués dans notre étude considèrent que la scolarisation en milieu ordinaire

³ Les répondants au questionnaire ont classé ces apports selon leur importance, une note de 5 pour le plus important, une note de 1 pour le moins important.

⁴ Idem

⁵ Propos des parents : « La socialisation et le respect des règles, le respect du vivre ensemble » ; « La socialisation c'est très important pour les autistes profonds et même pour les Asperger, c'est d'être capable de s'adapter à la société dans laquelle on vit » ; « La socialisation premièrement » ; « C'est apprendre à vivre en collectivité, les règles de socialisation et c'est son avenir qui se prépare là » ; « Quand l'enfant apprend les règles tout petit, quand il arrivera à l'âge adulte il sera sociable ».

procure aux enfants avec autisme des gains aussi bien au niveau de leur socialisation qu'au niveau de leurs apprentissages scolaires. Cependant, les parents des enfants avec autisme accordent significativement plus d'importance que les enseignants aux apports liés à la socialisation par le biais de l'intégration, telle qu'ils la dénomment le plus souvent en école ordinaire, et au développement des capacités scolaires de leur enfant.

Les attentes des uns et des autres vis-à-vis de la scolarisation en milieu ordinaire des enfants avec autisme apparaissent donc significativement différentes.

DISCUSSION

Nos analyses ont révélé que, quelle que soit la sévérité des troubles de leur enfant, les parents attendent de la scolarisation une évolution des compétences sociales, l'acceptation sociale de leur enfant par ses pairs puis par la société, tout autant voire parfois davantage que sa réussite scolaire. En effet, si les parents des enfants avec autisme s'intéressent beaucoup au développement social, c'est parce que les principales difficultés d'un handicap comme l'autisme s'expriment d'abord dans les domaines de la communication et de l'interaction sociale.

Certains enfants sont scolarisés une heure par semaine en raison de l'importance de leurs troubles. Cette durée de scolarisation ne permet pas de vrais apprentissages scolaires. Elle est envisagée seulement pour la socialisation de l'enfant. À l'opposé de cette situation, les enfants ayant un syndrome d'Asperger n'ont pas de difficultés dans les apprentissages académiques et ils sont scolarisés à temps complet. Certes leurs parents évoquent pour eux l'importance d'avoir un diplôme pour leur avenir professionnel mais ils n'oublient pas de signaler l'importance de leur socialisation par le biais de l'école car ils regrettent leurs problèmes persistants d'interaction avec les autres enfants.

Dans les entretiens comme dans les questionnaires, les parents ont exprimé que la socialisation est pour eux le premier objectif de la scolarisation de leur enfant quel que soit l'ampleur de son handicap. Les parents justifient leur point de vue en disant que dans la rue les gens ne s'intéressent pas au fait qu'une personne connaisse ou pas la table de multiplication, en revanche, ils s'intéressent à son comportement (par exemple, dire bonjour en rentrant dans la boulangerie, respecter la file d'attente, ne pas faire de gestes bizarres).

Les parents accordent de l'importance aux deux domaines, à la socialisation et aux apprentissages scolaires. Certains parents reconnaissent que leur enfant n'a pas le même niveau scolaire que les autres, alors ils accordent aux objectifs sociaux plus d'intérêt en essayant de se protéger pour éviter d'être déçus si leur enfant redouble et n'a pas de diplôme. D'autres parents, dont l'enfant n'a pas de retard cognitif, ont évoqué l'importance qu'il ait un diplôme pour

trouver un travail, parce qu'il aura besoin d'avoir un métier pour être plus autonome quand il sera adulte.

Les parents ont insisté sur l'importance de leur implication dans la vie scolaire de leur enfant et sur l'influence positive de cette participation sur ses apprentissages. Ils se présentent ainsi comme partenaires potentiels de l'enseignant. Plusieurs études ont montré l'importance de la collaboration entre les différents intervenants du système éducatif pour la réussite de la pratique inclusive (AuCoin & Goguen, 2004 ; Belmont & Vérillon, 2003 ; Ruel, Poirier & Japel, 2015). Or dans notre étude, bien que les différentes personnes interrogées affirment l'importance de la collaboration dans la prise en charge de l'enfant avec autisme, nos résultats montrent le manque de communication entre elles, alors que chaque partenaire indique l'importance d'être rassuré par les autres et d'avoir plus de souplesse dans la relation avec les autres. Il est probable que les difficultés liées à la scolarisation des enfants « différents » en milieu ordinaire, proviennent au moins en partie d'une multiplicité de points de vue qui se côtoient autour d'eux et de leur projet éducatif sans pouvoir apparemment se rejoindre. Ce constat provient probablement des attentes différentes des uns et des autres vis-à-vis de la scolarisation des enfants avec autisme que nous avons mises à jour dans notre étude. Il serait préférable que les différents partenaires potentiels (parents, enseignants, AVS...) s'accordent sur les manières d'accueillir l'enfant dans la classe, sur les aménagements les plus fondamentaux à proposer, ensuite viendrait l'individualisation avec des ajustements spécifiques en fonction du caractère particulier des troubles et des objectifs envisageables par la scolarisation à un moment donné du développement de l'enfant.

Les enseignants qui ont répondu au questionnaire ont tendance à penser que tous les enfants avec autisme fréquentent l'école ordinaire pour améliorer leur socialisation en premier lieu, y compris ceux avec des capacités intellectuelles préservées. Ils placent au second plan les apprentissages scolaires plus encore que les parents, quelle que soit la sévérité du handicap de l'enfant. Plus les enseignants se sentent en difficulté face aux troubles du comportement de l'enfant, plus leurs réticences à accepter la présence d'un enfant avec autisme dans leur classe ordinaire augmentent. Le nouveau terme « inclusion » à la place « d'intégration » reste ambigu pour eux, le changement est limité au niveau de leurs pratiques pédagogiques voire inexistant. Il est pourtant primordial qu'ils les différencient parce que l'inclusion implique d'adopter de nouvelles stratégies d'enseignement, d'installer un réel changement d'environnement scolaire pour qu'il soit adapté aux besoins particuliers de chaque enfant, pas seulement pour ceux en situation de handicap mais aussi pour tous les enfants. L'école inclusive doit être un lieu privilégié pour développer les compétences académiques de tous les élèves en parallèle avec leurs capacités sociales comme le souhaitent d'ailleurs les parents.

Bon nombre d'enseignants ayant participé à notre étude regrettent leur manque de formation dans ce registre. Ces

résultats confortent ceux de Clément et Flavier (2014). Trop souvent, en raison de ce manque de formation spécialisée et de leurs attentes souvent limitées en matière d'apprentissages scolaires, les enseignants délaissent l'enfant avec autisme scolarisé dans leur classe et le confient presque exclusivement aux auxiliaires de vie scolaire qui les accompagnent. Ainsi, sur ce point, notre étude a révélé que la majorité des enseignants considèrent que la présence d'un(e) AVS est indispensable pour scolariser l'enfant avec autisme en classe ordinaire.

Les réponses des enseignants laissent penser que la loi de 2005 a été promulguée un peu trop rapidement avant que les écoles et les enseignants soient véritablement prêts à accueillir les enfants différents et à leur proposer des modalités d'inclusion ajustées à leurs besoins particuliers.

Tant que les enseignants n'auront pas pleinement compris le sens de l'école inclusive et de ce qu'elle implique au niveau de leurs pratiques pédagogiques, il y aura un écart entre les attentes des parents vis-à-vis de l'école et les leurs. Pour qu'évolue l'accueil de l'élève différent en classe ordinaire, les enseignants doivent recevoir une formation spécifique. En transversal de notre recherche, la formation des enseignants à l'accueil des enfants différents dans les classes est apparue comme un thème récurrent. Le manque de formation des enseignants est le premier objet d'insatisfaction des parents mais il est aussi une des difficultés principales soulevées par les enseignants interrogés. La prise en charge à l'école des élèves avec autisme est spécifique, elle est différente de celle de jeunes en situation de handicap moteur ou sensoriel par exemple. La formation des enseignants doit les sensibiliser aux différents types de handicaps et à la manière d'adapter leurs pratiques à leurs spécificités de fonctionnement.

En effet, la scolarisation d'un enfant « différent » dans une classe ordinaire impose un ajustement des stratégies pédagogiques de l'enseignant, un aménagement du cadre pour que le jeu didactique soit source d'enrichissement pour tous les acteurs dans la classe. Afin de définir le jeu didactique, il faut convoquer la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). Cette théorie a été introduite par Guy Brousseau et développée notamment par les travaux de Gérard Sensevy. L'action conjointe en didactique comprend un système de rôles : à chaque action du professeur, l'élève se trouve un rôle, même minimal, et inversement pour chaque action de l'élève. Selon Sensevy et Mercier (2007), l'action conjointe est donc une action coopérative et coordonnée dans le triangle didactique (le professeur/les élèves/le savoir). Elle implique une communication et donc une relation entre le professeur et ses élèves, elle suppose une interaction sociale. Quels sont la place et le rôle de l'enfant « différent » dans cette action conjointe ? D'un enfant présentant des difficultés marquées de communication et d'interaction sociale ? Quelle communication, quelle coopération peut-il se produire avec cet enfant en tant qu'élève dans ce système ternaire ? Fait-il partie de ce système dans l'action didactique ? Est-il à côté ?

Comment l'insérer dans ce système comme tout autre apprenant ? C'est probablement le défi de l'école inclusive.

L'action didactique peut se définir comme un jeu. Dans ce jeu didactique coopèrent deux joueurs : le professeur et l'élève. Ces deux instances ou joueurs sont en transaction autour d'un objet de « savoir ». Ces transactions sont régies par le contrat didactique. Ce dernier a été expliqué par Brousseau comme « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1990, p. 127). Le contrat est largement implicite, il existe sans jamais avoir été discuté dans le projet social qui fonde l'acte d'enseignant. Ce contrat concerne directement le savoir visé dans le triangle didactique. Il précise, il détermine les attentes, le statut, le rôle et la fonction de chacun (professeur/élève). Ce contrat didactique doit être explicitement déterminé pour l'élève « différent » dans une classe ordinaire, construit en collaboration entre les différents intervenants du système éducatif avec les parents comme partenaires.

L'action de l'enseignant consistera à organiser les conditions de l'adaptation pour l'élève. Il devra aménager l'environnement scolaire pour permettre à l'enfant de s'y intégrer (Philip & Magerotte, 2013). Il devra aussi ajuster ses stratégies éducatives pour permettre à l'enfant d'apprendre, quel que soit son « profil », mais encore faut-il que l'enseignant croit en ses possibilités d'évolution. Il s'agit d'aménager « un milieu pour apprendre » autrement dit « un contexte cognitif commun » entre le professeur et l'élève. Ce qui implique pour l'enseignant de bien connaître les spécificités du fonctionnement cognitif de tous ses élèves et notamment de l'enfant en situation de handicap. Pour façonner un milieu didactique propice aux apprentissages du plus grand nombre d'élèves, y compris de ceux en situation de handicap, une formation spécifique des enseignants est indispensable. Tous les parents l'affirment : « D'abord, la formation des enseignants, le reste va découler de ça. »

RÉFÉRENCES

- AUCOIN, A. & GOGUEN, L. (2004). L'Inclusion réussie : un succès d'équipe ! In N. Rousseau et S. Bélanger (Eds.). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 281-292). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BÉLANGER, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau, N. & Bélanger, S. (Eds.). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 37-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BELMONT, B. & VÉRILLON, A. (2003). *Diversité et handicap à l'école*. Paris : CTNERHI.
- BROUSSEAU, G. (1990). Le Contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9 (9.3), 309-336.
- CLASSIFICATION INTERNATIONALE DES MALADIES (1993). *CIM-10/ICD-10, chapitre V(F). Troubles mentaux et troubles du*

comportement : descriptions cliniques et directives pour le diagnostic. Paris : Elsevier Masson.

DIONNE, C. & ROUSSEAU, N. (2006). *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

FERGUSON, D., DESJARLAIS, A. & MEYER, G. (2000). *Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling*. Education Development Center, Newton, MA. National Institute For Urban School Improvement. Special Education Programs (ED/OSERS), Washington, DC.

FLAVIER, É. & CLÉMENT, C. (2014). Connaissances et besoins de formation des enseignants du second degré concernant les troubles du spectre de l'autisme. *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 95-111.

HAYEK, H. (2015). *L'Intégration scolaire des enfants en situation de handicap. Le cas particulier des enfants avec autisme*. Thèse de doctorat nouveau régime, soutenue à l'Université de Brest, non publiée.

PHILIP, C., MAGEROTTE, G. & ADRIEN, J.-L. (Dir). (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED : Vers l'inclusion*. Paris : Éditions Dunod.

PHILIP, C. & MAGEROTTE, G. (Dir) (2013). Dossier : L'autisme une grande cause scolaire. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, 60.

PLAISANCE, E., BELMONT, B., VÉRILLON, A. & SCHNEIDER, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation (NRAS)*, 37, 159-164.

PLANCHE, P. & LEMONNIER, E. (2011). Le Pic d'habileté aux tâches visuo-spatiales chez les autistes de haut niveau désigne-t-il vraiment un déficit du traitement global ? *L'Encéphale*, 37, 10-17.

PLANCHE, P. & LEMONNIER, E. (2012). Children with high-functioning autism and Asperger's syndrome: Can we differentiate their cognitive profiles? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (2), 939-948.

PLUMET, M.-H. (2014). *L'Autisme de l'enfant : un développement sociocognitif différent*. Paris : Armand Colin.

RUEL, M.-P., POIRIER, N. & JAPEL, C. (2015). La Perception d'enseignants du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 44 (1), 37-61.

SENSEVY, G. & MERCIER, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.