



HAL
open science

Chapitre 16 : Étudier l'aide en classe : Que sait-on des interactions entre collégiens avec un TSA et enseignants en contexte inclusif ?

Sabine Zorn

► To cite this version:

Sabine Zorn. Chapitre 16 : Étudier l'aide en classe : Que sait-on des interactions entre collégiens avec un TSA et enseignants en contexte inclusif ?. INSHEA. Altérité(s) et société inclusive, Champ social, pp.217-227, 2022, 978-2-36616-094-9. hal-03952386

HAL Id: hal-03952386

<https://hal.science/hal-03952386v1>

Submitted on 24 Jan 2023

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.

Chapitre 16

Étudier l'aide en classe : Que sait-on des interactions entre collégiens avec un TSA et enseignants en contexte inclusif ?

Sabine Zorn

Cette présentation¹ s'inscrit dans le contexte de l'école inclusive, principe prôné dès 1994 lors de la Déclaration de Salamanque (Unesco, 1994). Elle vient questionner des situations d'aide en classe impliquant des collégiens avec un Trouble du spectre de l'autisme (TSA) et leurs enseignants en se focalisant sur l'analyse des interactions sociales entre individus. Même si aider les élèves à apprendre fait partie intégrante du métier de l'enseignant², il semble que beaucoup reste à faire concernant ceux avec un TSA. Cette présentation propose donc d'explorer des temps d'aide en classe afin de mieux les comprendre et ce, au service de la scolarisation des élèves avec un TSA³.

Contexte

La recherche en France

En entreprenant ce travail de recherche, nous avons constaté qu'il existait peu d'études en France sur la scolarisation des élèves avec un TSA et notamment sur le déroulement réel des séances d'enseignement-apprentissage. Ceci était particulièrement

-
1. Je remercie chaleureusement Minna Puustinen pour la relecture de ce texte, ainsi que son aide tout au long du présent travail.
 2. Éditorial. (2016). « Aider » (dossier). *Recherches (Revue de didactique et de pédagogie du français)*, 64.
 3. Cette présentation est issue de ma thèse de doctorat ayant porté sur l'aide en classe concernant des collégiens avec un TSA et leurs enseignants. Elle a été effectuée au Grhapes (UR 7287) sous la direction de Minna Puustinen, grâce une allocation doctorale de la région Île-de-France.

rement marquant concernant l'enseignement secondaire. Les études existantes traitaient des difficultés exprimées par les professionnels dans l'enseignement primaire (Cappe, Smock et Boujut, 2016) et/ou des changements que le travail avec ces élèves pouvait susciter chez eux (Garnier, 2016). D'autres portaient sur les compétences sociocognitives d'élèves avec un TSA scolarisés à l'école maternelle (Despois, André, Deneuve et Louvet, 2016; Plumet *et al.*, 2017).

Les données chiffrées

Dans le même temps, les données chiffrées portant sur la scolarisation des élèves avec un TSA en France⁴ montraient que sur l'année scolaire 2016-2017, 32 808 élèves avec un TSA étaient scolarisés dans les premier et second degrés, soit 10,9 % des élèves en situation de handicap à cette période. Ils étaient 9 880 dans le second degré dont 7 543 en collège (soit 7,4 % des collégiens en situation de handicap) et 2 337 en lycée professionnel ou général et technologique (soit 8,6 % des lycéens en situation de handicap). Le constat pouvait être fait que les élèves avec un TSA poursuivaient moins souvent leur scolarité dans l'enseignement secondaire que l'ensemble des élèves en situation de handicap.

Le contexte législatif français

Et pourtant, le contexte législatif français prône depuis 15 ans la scolarisation en milieu ordinaire de tous les élèves, dans la mesure du possible, et le respect du bien-être des élèves. En effet, les lois n° 2005-105 du 11 février 2005 pour l'égalité des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et n° 2013-595 du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'École de la République ont affirmé le principe d'inclusion scolaire dans le système éducatif français. Afin de mieux comprendre le déroulement de la scolarité des élèves avec un TSA dans le second degré, nous avons choisi d'étudier les moyens existant au collège pour les aider à apprendre

4. Ces données ont été publiées dans la *Stratégie nationale autisme, 2018-2022*.

dans de bonnes conditions. Partant du principe que l'accessibilité et la compensation, deux notions-clés de la loi de 2005, sont « très liées à la notion d'aide » (Terrat, 2015, p. 19), notre intérêt s'est porté sur l'aide aux apprentissages des collégiens avec un TSA prenant place au sein de la classe.

Étudier l'aide en classe

L'aide en classe selon plusieurs points de vue

Dans la littérature, la notion d'aide recouvre un grand nombre de notions, finalités et logiques d'arrière-plan, correspondant à des niveaux d'intervention et des publics d'apprenants variés, faisant appel à des professionnels différents. Dans ce travail, il est exclusivement question de l'aide prenant place en classe sur le temps scolaire. Ce choix a été guidé par deux considérations majeures. D'une part, le premier niveau de l'aide aux élèves dans leurs apprentissages correspond à l'aide qui se met en place dans la classe entre un enseignant et un élève (Viriot-Goeldel, 2013). D'autre part, l'aide en classe est celle qui aurait le plus d'impact « positif » sur l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en comparaison à d'autres types d'aide (Barrère, 2013). En outre, afin de se dégager d'une logique préceptorale de l'aide (Lescouarch, 2018), nous avons choisi d'étudier l'aide en classe à partir de deux points de vue : celui de l'élève avec un TSA (*i.e.*, ses demandes d'aide ; Puustinen, 2013) et celui de l'enseignant (*i.e.*, ses aides apportées ; Gombert et Roussey, 2007).

Comment l'étudier ?

Étant donné qu'il existe plusieurs façons d'aborder l'aide aux apprentissages, celle-ci peut aussi être étudiée de différentes manières. Dans le cadre de ce travail, il s'agira de l'étudier à partir du cadre d'analyse des interactions sociales en classe, afin d'être au plus près du déroulement réel des situations d'enseignement-apprentissage. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Beaudichon, Verba et Winnykamen (1988) définissant les interactions

sociales en contexte d'apprentissage comme des « situations où les individus en présence ont une action réciproque l'un sur l'autre à propos d'un référent ou d'une réalisation partagée et par un canal accessible aux différents individus en présence » (p. 133). Ce choix théorique a impliqué une méthodologie centrée sur l'observation des interactions en classe.

Les troubles du spectre de l'autisme

Critères diagnostics

D'après la cinquième et dernière version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5; *American Psychiatric Association*, 2013), les TSA font partie des troubles du neuro-développement. Ils se manifestent selon deux grandes catégories de symptômes : (1) des troubles de la communication sociale et (2) des comportements et intérêts restreints. Selon le DSM-5, les deux catégories de symptômes sont à considérer en fonction des degrés d'intensité des troubles et de soutien nécessaire à la personne. En outre, il mentionne que les symptômes apparaissent dès les premières années de la vie ou au moment où les exigences sociales dépassent les capacités de la personne.

Aides aux apprentissages

Au vu des critères diagnostics des TSA, un certain nombre d'aspects du fonctionnement sociocognitif des élèves avec un TSA se manifestent de manière atypique (Plumet, 2014). En ce qui concerne l'aide apportée par les enseignants, des chercheurs (*e.g.*, Corneau, Dion, Juneau, Bouchard et Hains, 2014) ont listé des méthodes soutenant les apprentissages des élèves avec un TSA. Celles-ci combinent notamment des aides au développement des compétences interactives de base (attention, intention, imitation, etc.) et plus complexes (organisation, gestion des émotions, maintien des interactions, etc.). En ce qui concerne l'aide du point de vue de l'élève avec un TSA (*i.e.*, ses demandes d'aide), il n'existait pas d'étude sur le sujet avant le présent travail.

Questions de recherche et hypothèses

Ce travail a eu pour objectif d'analyser les interactions d'aide en classe entre des collégiens avec un TSA et leurs enseignants. Dans un premier temps, il s'agissait de caractériser les élèves participant à la recherche, du point de vue scolaire (niveau et parcours) et social (compétences socio-adaptatives). À partir de la littérature (McGregor et Vogelsberg, 1998), nous nous attendions à ce que ces élèves aient un bon niveau d'adaptation sociale et que celui-ci soit lié à leurs parcours et niveau scolaires. Dans un second temps, il s'agissait d'étudier les comportements réels en classe. Nous nous sommes intéressés à l'existence de la demande d'aide chez les élèves avec un TSA, ainsi qu'à leurs façons de demander (*e.g.*, lever le doigt, prendre la parole) et aux types de demande d'aide formulée (*e.g.*, demande portant sur la procédure de résolution de la tâche). Nous avons également étudié les types d'aide apportée par les enseignants spontanément aux élèves ou en réponse à leurs demandes. Au vu de la littérature (Plumet, 2014 ; Puustinen, 2013), les hypothèses suivantes ont été émises : les élèves avec un TSA ne demanderaient pas (ou peu) d'aide en classe, auraient une façon de demander et des types de demande atypiques. En ce qui concerne les enseignants, nous avons émis l'hypothèse qu'ils auraient des difficultés à identifier les besoins d'aide des élèves et apporteraient des aides identiques à celles fournies aux autres élèves (Gombert et Roussey, 2007).

Méthodologie

Participants

Onze élèves disposant d'un diagnostic de TSA (ou de trouble envahissant du développement selon la date du diagnostic) ont participé à la recherche. Ils étaient scolarisés dans sept collèges de la région Île-de-France et suivaient des enseignements scientifiques (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre et/ou technologie) en classe ordinaire et en Ulis. **Dix-sept enseignants** travaillant avec ces mêmes élèves ont également participé

à la recherche. Dix d'entre eux enseignaient en classe ordinaire au collège, sept autres travaillaient en Ulis et étaient titulaires d'une certification pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (Capa-SH ou 2CA-SH). **Quatorze parents des 11 élèves** avec un TSA ont aussi participé à la recherche (11 mères et 3 pères).

Recueil de données

Différentes méthodes de recueil de données ont été choisies à partir des travaux de Koegel, Matos-Freden, Russell et Koegel (2012) et de Loyd (2015). Il s'agissait d'observations filmées en classe et d'entretiens avec les élèves avec un TSA, leurs enseignants et leurs parents⁵. Le recueil des données s'est déroulé en plusieurs étapes. Les collégiens avec un TSA et leurs enseignants ont d'abord été filmés au cours de trois séances en classe ordinaire et de trois en Ulis. Des entretiens ont ensuite été menés avec les élèves sur le thème de l'aide en classe et avec leurs parents sur le parcours scolaire et le niveau socio-adaptatif de leur enfant à partir du test de la Vineland II (Sparrow, Cicchetti et Balla, 2015). Les enseignants ont également été interviewés sur le thème de l'aide en classe ainsi que sur des thèmes complémentaires (connaissance et perception du principe d'inclusion scolaire, des élèves avec un TSA et de leur environnement professionnel).

Résultats

Les entretiens avec les enseignants et les parents

Une partie des données recueillies au cours des entretiens avec les enseignants et les parents des élèves⁶ a permis de caractériser les

5. Les aspects juridiques de ces choix ont été validés par le correspondant de la Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) de l'université Paris Nanterre à laquelle j'étais rattachée pour ma thèse.

6. Le détail de ce travail est publié dans l'article : Zorn, S., et Puustinen, M. (2017). Le profil adaptatif de collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme : le lien avec le niveau et le parcours scolaires. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 150, 575-582.

collégiens participant à la recherche et d'étudier le lien entre leurs compétences socio-adaptatives, leur niveau et parcours scolaires. Plus précisément, il s'agissait de savoir si des élèves avec un TSA atteignant le collège avaient un bon niveau d'adaptation sociale et si leur niveau d'adaptation sociale était lié à leur niveau scolaire. De plus, il s'agissait de vérifier si le niveau d'adaptation sociale de ces collégiens était lié à la régularité de leur parcours scolaire antérieur. Autrement dit, nous souhaitions voir si les élèves ayant bénéficié d'une scolarisation complète et régulière à plein temps en milieu ordinaire (classe ordinaire ou Ulis école) à l'école primaire (maternelle, élémentaire), avaient un meilleur niveau d'adaptation sociale une fois arrivés au collège que leurs pairs n'ayant pu en bénéficier. Contrairement à ce qui avait été envisagé, les collégiens avec un TSA avaient des niveaux d'adaptation majoritairement faibles (Vineland II). De plus, les analyses statistiques ont montré qu'il n'y avait pas de lien entre la note composite de comportement adaptatif (Vineland II) et le niveau ou le parcours scolaire. Cependant, un niveau d'adaptation sociale élevé dans le domaine de la vie quotidienne tendait à être lié à un parcours scolaire complet en classe ordinaire à l'école primaire.

Les entretiens avec les élèves et les enseignants

Les données recueillies au cours des entretiens avec les élèves avec un TSA et leurs enseignants⁷ ont permis d'analyser les propos de chacun concernant l'aide en classe. Concernant la demande d'aide des élèves, les enseignants comme les élèves avec un TSA ont mentionné son existence. De plus, les élèves disaient utiliser la règle établie pour demander de l'aide (*i.e.*, lever le doigt) tandis que les enseignants rapportaient que ces élèves avaient plutôt tendance à prendre la parole, sans l'avoir demandée, pour exprimer leurs besoins d'aide. Selon les collégiens avec un TSA, leurs demandes d'aide concernaient des confirmations ou vérifications

7. Le détail de ce travail a été publié dans l'article: Zorn, S., et Puustinen, M. (2017). L'aide aux apprentissages: le cas des collégiens avec un trouble du spectre de l'autisme et de leurs enseignants. *Recherches en Éducation*, 30, 111-124.

sur le démarrage de la tâche et/ou sa bonne réalisation. Les enseignants mentionnaient également ce type de demande d'aide, mais aussi des demandes d'aide de type instrumental, c'est-à-dire centrées sur les procédures de résolution de la tâche. Concernant l'aide apportée, les élèves ont listé des aides variées de la part de leurs enseignants, mais n'ont pas véritablement fait de distinction entre les deux contextes (classe ordinaire et Ulis). Les enseignants ont décrit précisément les besoins d'aide de ces élèves et ont dit leur apporter principalement les mêmes types d'aides qu'aux autres élèves de la classe.

Les observations des élèves et des enseignants

Les données vidéo ont permis d'étudier les comportements réels de demande d'aide des élèves avec un TSA et les réponses des enseignants en classe⁸. Concernant les élèves, les analyses ont montré que dix élèves sur onze demandaient effectivement de l'aide à leurs enseignants en classe, dans les deux contextes d'apprentissage (classe ordinaire et Ulis). Les types de demande correspondaient en partie aux catégories déjà rapportées dans la littérature, c'est-à-dire, des demandes d'aide de type instrumental, de confirmation et exécutif (*i.e.*, demander la réponse à l'exercice). De nouvelles catégories de demande d'aide sont également apparues : la demande d'aide non spécifiée (*e.g.*, l'expression d'une difficulté sans demande explicite) et celle concernant des aspects organisationnels de la tâche (*e.g.*, quel matériel utiliser pour faire tel exercice ?) Concernant les enseignants, la plupart d'entre eux ont répondu aux demandes d'aide des élèves avec un TSA et ce, majoritairement en fournissant trois types d'aide : un *feedback* positif et/ou bienveillant à l'élève, des explications et des instructions. Les deux dernières aides correspondaient à des reformulations des propos de l'enseignant ou à des éléments apportés en plus.

8. Le détail de ce travail est actuellement soumis à publication.

Conclusion

Les résultats de la recherche ont montré que, malgré leur faible niveau d'adaptation sociale (Vineland II) et des parcours et niveaux scolaires variés, les élèves avec un TSA rencontrés étaient en mesure de demander de l'aide à leurs enseignants, en Ulis comme en classe ordinaire. De plus, le contenu de leurs demandes se rapprochait des catégories de demande d'aide déjà connues dans la littérature, tout en faisant apparaître des nouvelles. Nous pouvons nous demander si ces nouvelles catégories sont dues aux Besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves avec un TSA ou au fait que peu d'études sur la demande d'aide se sont appuyées sur des données vidéo pour étudier ce comportement. De manière plus générale, ces résultats montrent que les élèves avec un TSA participant à la recherche étaient capables de prendre des initiatives en classe et d'être actifs au cours de leurs apprentissages. Les résultats ont également montré que les enseignants n'avaient pas de difficultés à identifier et à répondre aux demandes d'aide des élèves. Par contre, les aides apportées par les enseignants étaient essentiellement identiques à celles proposées aux autres élèves. Nous pouvons nous demander si elles étaient adaptées aux BEP des élèves avec un TSA, leur permettant d'avancer dans la tâche en cours. Plus largement, ce travail de recherche a mis à jour l'importance de questionner les interactions d'aide en classe tant du point de vue de l'élève avec un TSA que de celui de l'enseignant, afin de se situer pleinement dans une perspective inclusive.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs: un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116.
- Beaudichon, J., Verba, M., et Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant: une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1(1), 129-141.

- Cappe, É., Smock, N., et 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.
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J., et Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble envahissant du développement : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43, 1-36.
- Despois, J., André, A., Deneuve, P., et Louvet, B. (2016). Étude de la dynamique d'interaction « enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique » à la maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Supplément électronique, 57, 83-95.
- Garnier, P. (2016). *Transformer ses pratiques d'enseignement pour scolariser des élèves avec autisme*. Suresnes : INSHEA.
- Gombert, A., et Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, 35, 233-251.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Russell, L., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19, 401-412.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*. Paris : Éditions sociales françaises.
- Loyd, D. (2015). Gaining views from pupils with autism spectrum disorder about their participation in drama classes. *British Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 8-15.
- McGregor, G., & Vogelsberg, R.T. (1998). *Inclusive schooling practices: pedagogical and research foundations*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Plumet, M.-H. (2014). *L'autisme de l'enfant, un développement sociocognitif différent*. Paris : Armand Colin.
- Plumet, M.-H., Briet, G., Le Sourn-Bissaoui, S., Le Maner-Idrissi, G., Marie, M., Koch, A., Dardier, V., Seveno, T., Pierre-Malen, J.-P., et Adrien, J.-L. (2017). Suivi des trajectoires de développement cognitif et social d'enfants TSA scolarisés en unités d'enseignement maternelle : données sur 2 ans. *Enfance*, 4(4), 585-598.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. Paris : L'Harmattan.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., et Balla, D. A. (2015). *Vineland-II : Échelles de comportement adaptatif Vineland (2^e éd.)*. Montreuil : Pearson France-ECPA.
- Terrat, H. (2015). *Apports et limites des TICE dans les apprentissages de la langue chez les élèves handicapés moteurs présentant des troubles asso-*

ciés : utilisation des traces numériques pour favoriser l'apprentissage de la langue écrite. Thèse de doctorat, Université Lyon 2.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* World conference on special needs education: Access and quality. Salamanca, Spain: UNESCO.

Viriot-Goeldel, C. (2013). Prévenir l'illettrisme dès l'école primaire : analyse du cas français à la lumière de la comparaison internationale. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 12, 59-70.

