

UNIVERSITE PARIS 8- Vincennes – Saint Denis

Département des Sciences de l'Education

THESE pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par **Philippe GARNIER**

Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme
inclusif : quels dilemmes, quels *savoir-se-transformer* ?

Tome 1

Sous la direction de :

M. Jean-Louis LE GRAND, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8

Jury :

M. Jean-Louis LE GRAND, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris 8

M. Christophe NIEWIADOMSKI, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université

Charles de Gaulle Lille 3

M. Eric PLAISANCE, Professeur émérite en Sciences de l'éducation à l'Université Paris

Descartes

Mme Minna PUUSTINEN, Professeur en psychologie à l'INS HEA de Suresnes

M. Jean-Yves ROBIN, Professeur en sciences de l'éducation à l'UCO d'Angers

4 décembre 2013

Remerciements

Je remercie en premier lieu Jean-Louis Le Grand qui m'a accompagné dans ce travail, pour ses conseils et sa capacité à créer des moments collectifs conviviaux de travail entre doctorants.

Je remercie les membres du jury d'avoir pris du temps pour lire et évaluer mon travail.

Merci à mon épouse Céline, mes parents et mes beaux-parents pour leur soutien au quotidien et leur aide précieuse dans la relecture de la thèse.

Je témoigne ma reconnaissance aux enseignants qui ont collaboré à ce travail, sans qui la thèse n'aurait pu exister.

Je remercie mes collègues doctorants pour avoir, au fil des rencontres, donné leurs avis toujours pertinents sur mon travail et participé à son amélioration.

Mes remerciements vont également à mes collègues de l'INS HEA pour les échanges multiples que nous avons au quotidien, qui au fil des années, ont contribué à construire ma réflexion.

Résumé

Cette thèse, qualifiée de recherche-formation, vise à comprendre comment des coordonnateurs d'Unités localisées pour l'inclusion scolaire, spécifiques « Troubles envahissants du développement », parviennent à *savoir-se-transformer* pour conduire au mieux la scolarisation des élèves avec autisme. Le travail de ces coordonnateurs est complexe : ils doivent œuvrer pour que leurs élèves puissent bénéficier de l'inclusion scolaire tout en élaborant des adaptations spécifiques aux besoins éducatifs particuliers des jeunes. Pour ce faire, les enseignants acquièrent ou transforment des schèmes et perspectives de sens (Mezirow, 1991, 2000, 2001) à partir de dilemmes.

Notre étude, d'une part, met au jour leurs schèmes et perspectives de sens actuels et d'autre part, modélise les processus de *savoir-se-transformer*, le tout constituant des savoirs *sur* l'éducation. Une mise en intrigue des transcriptions d'entretiens, portée par la modélisation théorique ainsi que par des visées de formation du chercheur-formateur, aboutit à des récits de coordonnateurs d'Ulis TED.

Mots-clés : autisme - inclusion scolaire - recherche-formation - dilemmes - perspectives de sens

Abstract

This thesis, qualified as research training, aims to understand how the coordinators of located Units for inclusive education, specific "Pervasive Developmental Disorders", managed to *know how to be transformed* to lead, for the best the schooling of students with autism. The work of these coordinators is complex: they must work so that their students can benefit from inclusive education while developing specific adaptations to special educational needs of young people. To this end, teachers acquire or transform schemes or meaning perspectives (Mezirow, 2001) from dilemmas.

Our study, on one hand, reveals their current schemes and meaning perspectives and on the other hand models the process of *know how to be transformed*, the whole constituting knowledge *about* education. An emplotment of the transcriptions of interviews, supported by theoretical modelling as well as educational aims of the researcher-trainer, leads to stories of « Ulis » PDD coordinators.

Keywords: autism - inclusive education - research training - dilemmas - meaning perspectives

Table des matières

Remerciements.....	2
Résumé	3
Abstract.....	4
Table des matières.....	5
Table des figures (tableaux et schémas)	17
Abréviations.....	18
Introduction.....	21
PREMIERE PARTIE : ATTITUDE DES ENSEIGNANTS ENVERS L'INCLUSION SCOLAIRE D'ELEVES AVEC AUTISME DANS LE CONTEXTE DU PARADIGME INCLUSIF	30
1 La scolarisation des élèves handicapés en France : vers l'inclusion scolaire	30
1.1 Les évolutions structurelles et conceptuelles du XXe siècle.....	30
1.2 Inclusion scolaire et classifications internationales.....	32
1.3 L'inclusion scolaire comme paradigme.....	35
1.4 Les idées inclusives et la loi du 11 février 2005.....	38
1.5 Vers l'inclusion : Clis et Ulis	41
1.5.1 Les Clis.....	41
1.5.2 Les Ulis/UPi	42

1.5.2.1	De L'Upi à l'Ulis	43
1.5.2.2	Les visées des Ulis/Upi	45
2	La scolarisation des élèves avec autisme et troubles envahissants du développement	47
2.1	Les enfants avec autisme et troubles envahissants du développement.....	47
2.2	Eléments historiques concernant la scolarisation des élèves avec autisme en France	50
2.3	Différents types de scolarisation des élèves avec autisme.....	51
2.4	Une pédagogie spéciale pour élèves avec autisme ?	52
2.5	Interventions spécifiques et inclusion scolaire	57
3	« Points de vue » des enseignants envers la scolarisation des élèves avec autisme.....	62
3.1	Les enseignants français et la scolarisation d'élèves handicapés	62
3.2	Enseignants français et scolarisation des élèves avec autisme	64
3.3	Attitudes des enseignants envers l'inclusion : une perspective internationale	66
3.3.1	Le concept d'attitude	66
3.3.2	Croyances, attitudes des enseignants au niveau de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers	67
3.3.3	Résultats par rapport aux trois composantes de l'attitude.....	68
3.3.4	Attitude et type de handicap.....	70
3.3.5	Autres variables influençant les résultats	71
3.3.5.1	Expérience avec des élèves aux besoins éducatifs particuliers.....	71

3.3.5.2	Profils d'enseignants	71
3.3.5.3	Accompagnement, formation.....	72
3.4	Attitudes des enseignants envers l'inclusion d'élèves avec autisme	72
4	L'enjeu du changement de paradigme	75
4.1	Le paradigme	75
4.2	Question de départ de notre recherche.....	80
DEUXIEME PARTIE : APPROCHES THEORIQUES, DILEMMES ET <i>SAVOIR-</i>		
<i>SE-TRANSFORMER</i>		82
5	Dilemmes des enseignants envers les élèves handicapés	82
5.1	Le dilemme en éducation.....	83
5.2	Les dilemmes : une question politique	85
5.3	Les dilemmes spécifiques au champ du handicap	85
5.4	Dilemmes rencontrés par les enseignants qui travaillent avec des élèves handicapés	87
5.5	Une réflexion sur les dilemmes est-elle source de développement professionnel ?..	89
6	Transformer ses perspectives de sens par les dilemmes : <i>savoir-se-transformer</i>	
	90	
6.1	Transformation et prise de conscience	90
6.2	Interpréter l'expérience : schèmes et perspectives de sens.....	91
6.3	Les perspectives de sens	93
6.4	Le dilemme perturbateur.....	95
6.5	Comment les perspectives de sens se transforment-elles ?	97

6.6	Le rôle de la réflexion dans la transformation des perspectives de sens	98
6.7	Différents types d'apprentissages selon Mezirow	100
6.8	Le <i>savoir-se-transformer</i> - élaboration de la question de recherche	101
TROISIEME PARTIE : CREATION D'UNE APPROCHE DE RECHERCHE- FORMATION.....		103
7	Surmonter le dilemme entre savoirs scientifiques et savoirs utiles aux praticiens.....	103
7.1	Recherches <i>sur</i> l'éducation ou <i>pour</i> l'éducation ?	103
7.2	Des savoirs stratégiques.....	107
7.3	Articuler recherche et formation : les recherches collaboratives.....	110
8	Construction de notre approche au regard de réflexions épistémologiques	117
8.1	Un réel déterminé indépendant de ses observateurs ?	117
8.2	Comment rendre compte de la complexité?	121
8.3	Entre création et critique : une rationalité ouverte.....	122
8.4	Intégrer le connaissant dans la connaissance.....	124
8.5	Se créer comme chercheur-formateur.....	126
8.6	Elucider le cheminement de recherche	130
8.7	Notre recherche-formation.....	135
9	Dimensions transductives et approches narratives	138
9.1	Déduction et induction.....	138
9.2	Le raisonnement analogique dans la résolution de problèmes	140

9.2.1	La résolution de problèmes	140
9.2.2	Analogie et résolution de problème.....	141
9.3	La transduction	142
9.4	Le récit de formation comme source d'inspiration.....	144
9.5	L'approche narrative et biographique : comprendre et s'inspirer de cheminements	148
9.6	Transformer ses schèmes et perspectives de sens en ayant accès au témoignage d'autrui	151
 QUATRIEME PARTIE : APPROCHES METHODOLOGIQUES		152
10	Une recherche en trois temps	152
10.1	Premier temps	153
10.2	Deuxième temps	153
10.3	Troisième temps	154
11	L'entretien biocritique.....	156
12	Singulier et général	163
12.1	L'approche par cas.....	163
12.2	L'approche de la théorie ancrée.....	163
12.3	Notre recherche : singulier et général.....	168
 CINQUIEME PARTIE : CHEMINEMENTS DE RECHERCHES-FORMATIONS		
.....		170
13	<i>Savoir-se-transformer</i> du chercheur-formateur configurés en récit	171
13.1	Un chercheur-formateur inspiré par d'autres recherches : transductions	171

13.2	Devenir chercheur-formateur.....	175
13.3	Rapports du chercheur-formateur à l'autisme	181
14	<i>Savoir-se-transformer</i> des enseignants spécialisés : première approche	189
14.1	Expérience de mes cours en mathématiques	189
14.1.1	Contexte	189
14.1.2	Récit	193
14.2	Le mémoire professionnel	195
14.2.1	Contexte	195
14.2.2	Récit	199
14.3	Analyses de pratiques	202
14.3.1	Contexte	202
14.3.2	Récit	205
14.4	Recherche en inclusion scolaire.....	207
14.4.1	Contexte	207
14.4.2	Récit	208
14.5	Dominique : enseignante stagiaire travaillant en Clis	214
14.5.1	Contexte	214
14.5.2	Récit	214
14.6	Ateliers pédagogiques.....	216
14.6.1	Contexte	216
14.6.2	Récit	221

14.7	Bilan de ces expériences de recherche et formation et premières catégorisations. .	234
14.7.1	Rapport à l'élève avec autisme et accessibilité pédagogique.....	234
14.7.2	Inclusion scolaire et relation avec les autres professionnels	236
SIXIEME	PARTIE : SCHEMES ET PERSPECTIVES DE SENS DES	
COORDONNATEURS	D'ULIS TED	238
15	Recueil des données	238
16	Traitement des données.....	240
17	Schèmes et perspectives de sens actuels.....	241
17.1	Conception de l'autisme	241
17.1.1	Point du vue général sur l'autisme	241
17.1.2	Problèmes de communication	242
17.1.3	Des capacités mnésiques spécifiques	242
17.1.4	Difficultés par rapport au changement.....	244
17.1.5	Troubles du comportement possibles.....	244
17.1.6	Stérotypies et intérêts restreints.....	245
17.1.7	Relations aux autres élèves.....	245
17.2	Spécialisation de la pédagogie.....	246
17.2.1	Des temps importants d'individualisation	246
17.2.2	Prendre du temps.....	247
17.2.3	Rester dans le prévisible.....	248
17.2.4	Organisation de la salle de classe.....	248

17.2.5	Epurer au niveau sonore et visuel.....	249
17.2.6	Travail spécifique pour apprendre à généraliser	251
17.2.7	Place et posture de l'enseignante spécifique	251
17.2.8	Gestion des comportements	252
17.2.9	L'autonomie et le vivre ensemble	252
17.3	Relation avec les autres professionnels	253
17.3.1	Relation avec les professeurs de collège/inclusion scolaire.....	253
17.3.2	Relation avec les AVS.....	257
17.3.3	Relation avec d'autres professionnels	257
17.3.4	Relations avec les parents.....	259
18	Discussion.....	261
SEPTIEME PARTIE : DILEMMES ET <i>SAVOIR-SE-TRANSFORMER</i> DES		
COORDONNATEURS D'ULIS TED		
		264
19	Traitement des données.....	264
19.1	Savoirs <i>sur</i> l'éducation : repérer les dilemmes, les transformations de schèmes et perspectives de sens ; modéliser les <i>savoir-se-transformer</i>	264
19.2	Savoirs <i>pour</i> l'éducation : mise en intrigue pour configurer des <i>savoir-se-transformer</i>	
	265	
20	Acquérir des schèmes et perspectives de sens ; <i>savoir-se-transformer</i> : savoirs <i>sur</i> l'éducation	269
20.1	<i>Savoir-se-transformer</i> « pratiques de classe ».....	270

20.1.1	Surmonter le dilemme de la posture professionnelle	270
20.1.2	Surmonter le dilemme de la pratique caduque	271
20.1.3	Acquérir des schèmes et perspectives de sens par l'observation de pratiques.	274
20.1.4	Influence de la « prise en main » par l'équipe sur les schèmes et perspectives de sens de la coordonnatrice	276
20.2	<i>Savoir-se-transformer</i> concernant la coordination de l'Ulis.	277
20.2.1	Surmonter le dilemme de « l'identité école »	277
20.2.2	Acquisition ou consolidation du schème de sens « coordination d'Ulis ».....	279
20.3	<i>Savoir-se-transformer</i> : schème « autisme »	280
20.3.1	Surmonter le dilemme du stéréotype	280
20.3.2	Acquisition ou consolidation du schème de sens autisme.....	282
20.4	Influence de la pratique sur les schèmes et perspectives de sens	282
21	Discussion : quels <i>savoir-se-transformer</i> ?.....	287
21.1	Transformations de schèmes et perspectives de sens à partir de dilemmes : discussion en regard de la littérature et de la formation.....	287
21.1.1	Au niveau de la conception de l'autisme et de l'accessibilité pédagogique	287
21.1.2	Au niveau de la scolarisation en classe ordinaire et de la collaboration avec d'autres professionnels.....	289
21.2	Comment les enseignantes ont-elles transformé leurs schèmes et perspectives de sens, et ont pu <i>savoir-se-transformer</i> ?	291
21.2.1	Les témoignages	291
21.2.2	Expérience antérieure et nouveauté.....	292

22	Savoirs <i>pour</i> l'éducation et la formation	296
22.1	Stéphanie	296
22.1.1	Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	296
22.1.2	Intention de formation :.....	298
22.1.3	Synopsis :	298
22.1.4	Récit : Entre comportementalisme et travail en collectif : vers une pédagogie métissée	298
22.2	Corinne	304
22.2.1	Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	304
22.2.2	Intention de formation.....	304
22.2.3	Synopsis :	305
22.2.4	Le récit.....	305
22.3	Hélène.....	311
22.3.1	Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	311
22.3.2	Intention de formation.....	311
22.3.3	Synopsis	311
22.3.4	Récit : Prendre la suite du prédécesseur ou innover ?.....	312
22.4	Lucie	316

22.4.1	Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	316
22.4.2	Intentions de formation	317
22.4.3	Synopsis	317
22.4.4	Récit : Etre enseignante spécialisée - un cheminement entre l'éducatif et le pédagogique	318
22.5	Sophie et ses collègues	324
22.5.1	Introduction	324
22.5.2	Sophie.....	327
22.5.2.1	Intention de formation.....	327
22.5.2.2	Synopsis	328
22.5.2.3	Récit de Sophie : de l'angoisse à l'énigme de l'autisme.....	328
22.6	Quatre récits croisés.....	338
22.6.1	Lecture des entretiens par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique	338
22.6.2	Intention de formation:.....	340
22.6.3	Récit	341
22.6.3.1	Sophie, enseignante en classe TED dans un collège :.....	341
22.6.3.2	Aurélie, éducatrice spécialisée.....	344
22.6.4	Sophie, enseignante en classe TED dans un collège : convaincre les professeurs pour la scolarisation dans les classes du collège.....	347
22.6.5	Valérie : Enseignante d'anglais.....	347

22.6.6 Janine : Professeur de mathématiques.....	352
Conclusion et perspectives	359
Apports principaux de la thèse	361
Une compréhension des dilemmes vécus par les coordonnateurs d’Ulis TED et des <i>savoir-se-transformer</i> acquis pour les surmonter.....	361
Une approche transductive pour articuler recherche et formation.....	362
Limites du travail et perspectives pour la recherche et la formation.....	364
Bibliographie	366
Annexes – tome 2.....	395

Table des figures (tableaux et schémas)

Figure 1 : Modélisation de notre approche de recherche-formation : p.137

Figure 2 : Schèmes et perspectives de sens des stagiaires en atelier pédagogique : p.230-231

Figure 3 : *Savoir-se-transformer* - transformation des schèmes et perspectives de sens des coordonnateurs d'Ulis TED: p.282

Abréviations

2CA-SH :	Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
ABA :	Applied Behavior Analysis
ANESM :	Agence Nationale de l'Evaluation et de la qualité des Etablissements et services Sociaux et Médico-sociaux
AVS :	Auxiliaire de Vie Scolaire
BEP :	Besoins Educatifs Particuliers
CAEI :	Certificat d'Aptitude à l'Education des enfants et adolescents déficients ou Inadaptés
CAPA-SH :	Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les Aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en Situation de Handicap
CAPSAIS :	Certificat d'Aptitude aux Actions Pédagogiques Spécialisées d'Adaptation et d'Intégration Scolaires
CCPE :	Commission de Circonscription pour l'enseignement Préélémentaire et Élémentaire
CCSD :	Commission de Circonscription de l'enseignement du Second Degré
CDAPH :	Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées
CDES :	Commission Départementale de l'Education Spéciale
CFTMEA :	Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent
CIF :	Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé
CIH :	Classification Internationale des Handicaps
CIM :	Classification Internationale des Maladies

CLIN :	Classe d'initiation pour non-francophones
CLIS :	Classe d'intégration scolaire puis Classe pour l'Inclusion scolaire
CMP :	Centre Médico-Psychologique
DEA :	Diplôme d'Etudes Approfondies
DSM :	Diagnostic and Statistical Manual
ESS :	Equipe de Suivi de la Scolarisation
HAS :	Haute Autorité de Santé
IDDEES :	Intervention - Développement - Domicile - École - Entreprise - Supervision
IGAS :	Inspection Générale des Affaires Sociales
IGEN :	Inspecteur Général de l'Education Nationale
IME :	Institut Médico-Educatif
IMP :	Institut Médico-Pédagogique
INS HEA :	Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés
ITEP :	Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique
IUFM :	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LMD :	Licence Master Doctorat
MDPH :	Maisons Départementales des Personnes Handicapées
OCDE :	Organisation de Coopération et de Développement Economique
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
OPHRIS :	Observatoire des Pratiques sur le Handicap: Recherche et Intervention Scolaire
PECS :	Picture Exchange System
PPC :	Plan Personnalité de Compensation
PPS :	Projet Personnalisé de Scolarisation
RASED :	Réseau d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté

SEGPA :	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SESSAD :	Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile
TEACCH :	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
TED :	Trouble Envahissant du Développement
ULIS :	Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire
UNESCO :	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPI :	Unité Pédagogique d'Intégration

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 deuxième évolution, plus spécifique à l'école (bien qu'elle va bien au-delà), est la loi du 11 février 2005 *Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. 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, va dans le sens de 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). 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.

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 l'ordinaire, du « pour tous ». Une première question se pose : comment ces enseignants spécialisés s'emparent-ils à la fois des indications sur les bonnes pratiques, certes non directement liées à leur métier d'enseignant mais, comme nous le verrons, concernant des praticiens avec qui ils sont appelés à travailler au quotidien, et des orientations inclusives des derniers textes réglementaires relatifs à l'enseignement spécialisé ?

Cette question nous concerne non seulement en tant que chercheur mais aussi en tant que formateur et qu'ancien enseignant spécialisé. En effet, nous sommes depuis septembre 2009 formateur à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) de Suresnes après avoir été environ dix ans maître chargé d'aide à dominante pédagogique dans un réseau d'aide pour les élèves en difficultés. L'INS HEA forme principalement des enseignants spécialisés qui seront amenés à travailler avec des élèves handicapés. Ce changement de poste, qui a eu lieu pendant l'élaboration de notre thèse, a eu une influence majeure sur notre travail de doctorat.

Enseignant spécialisé travaillant avec quelques élèves avec autisme, nous nous questionnions avec nos collègues des classes sur les stratégies les plus pertinentes possibles avec ces élèves déroutants. Des dilemmes sans interruption, quelques impressions de réussite, ombragées par d'autres difficultés qui se présentaient...faisions-nous pour le mieux ? Nous ne connaissions alors, ni les uns ni les autres, les approches éducatives spécifiques à l'autisme.

Tout nouveau formateur, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas pleinement conscience des enjeux de l'inclusion scolaire préconisée par des organismes internationaux comme l'Unesco et de la manière dont la France s'en est emparée avec la loi du 11 février 2005. En effet, depuis cette loi, la situation normale de l'élève handicapé étant d'être inscrit dans son école de quartier, ceci entraîne l'arrivée d'un nombre important d'enfants handicapés dans la classe ordinaire qui auparavant auraient plutôt été scolarisés dans des instituts ou des classes spécialisées. L'accentuation de ce phénomène dans les années à venir pourrait en outre engendrer un bouleversement dans les rôles respectifs des enseignants dits « ordinaires » et des enseignants spécialisés, et par là même de leur formation.

En 2005, nous aurions pourtant dû être bien placé pour appréhender les enjeux de l'inclusion scolaire, étant donné que nous étions enseignant spécialisé, au contact des enseignants qui avaient dans leur classe des enfants non seulement en difficulté mais parfois aussi handicapés. Nos collègues principaux, avec qui nous échangeons quotidiennement, étaient les psychologues scolaires, les rééducatrices et dans une moindre mesure l'enseignant de la Classe d'intégration scolaire, devenue entre-temps Classe pour l'inclusion scolaire. Avec le regard rétrospectif que nous avons actuellement en 2013, nous ne pouvons que constater un décalage important entre les contenus de la loi de 2005 et ce que connaissaient de cette loi les personnes du terrain. Prenant notre poste à Suresnes, il a fallu d'emblée, être une référence pour les stagiaires, futurs enseignants spécialisés, qui devaient être capables de bien connaître les problématiques de la scolarisation des élèves handicapés pour pouvoir agir à bon escient. Notre travail de thèse étant déjà entamé sur une autre thématique, nous avons senti très vite, ne serait-ce que pour des raisons de faisabilité, la nécessité de mettre en synergie nos travaux de recherche universitaire avec notre autoformation de formateur pour enseignants spécialisés, afin de répondre au mieux aux interrogations et aux préoccupations des stagiaires. Il fallait choisir une direction de thèse qui nous semblait à la fois la plus utile à la construction de nos compétences de formateur

d'enseignants spécialisés et la plus motivante, la plus utile possible en terme de recherche : la posture de chercheur-formateur, développée dans cette thèse, était déjà en germe.

Dans notre travail d'enseignant, d'abord en classe ordinaire puis en réseau d'aide, nous avons rencontré et travaillé avec plusieurs élèves avec autisme, ou plus généralement ayant des troubles envahissants du développement (TED)¹. Ce travail avec eux nous a d'emblée intéressé, et les comportements intrigants de ces enfants ont été moteurs pour nous, l'énigme de l'autisme (Frith, 1992) nous poussant à des lectures et à des réflexions stimulantes.

Aussi, il nous est apparu, aussi bien en ayant un retour sur notre propre expérience, qu'en lisant la littérature scientifique, que les questions relevant de l'inclusion scolaire des élèves avec autisme, en plus de susciter un intérêt personnel, étaient particulièrement délicates. En outre, les difficultés devraient être encore plus aigües dans les établissements du second degré que dans ceux du premier degré, notamment parce qu'il existe dans les collèges moins de « culture de l'enseignement spécialisé » que dans les écoles primaires. D'ailleurs, un rapport de l'agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (Meijer *et alii*, 2006), montre des problèmes importants, notamment au niveau de l'enseignement secondaire, par rapport à l'accueil des élèves avec des besoins éducatifs particuliers.

Dans les collèges, certains professeurs spécialisés coordonnent des dispositifs nommés Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) dont certaines peuvent être spécifiques aux TED. Ces coordonnateurs ont un rôle majeur concernant l'inclusion scolaire de leurs élèves et la relation

¹ Comme nous le verrons par la suite, les TED et l'autisme ne se confondent pas, l'autisme étant une forme particulière de TED. Toutefois, si certains articles scientifiques emploient l'expression TED, d'autres le terme autisme, encore d'autres emploient les deux de manière indifférenciée (ou même encore d'autres expressions comme troubles du spectre autistique (TSA) qui apparaît dans le dernier *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM V) tout récemment en 2013). L'emploi des deux étant courant dans la littérature scientifique, il ne nous a pas paru opportun de ne choisir qu'un des deux termes et d'évacuer l'autre de notre travail. Nous avons donc fait le choix d'employer à la fois TED et autisme dans notre travail de thèse.

avec les autres professionnels qui travaillent avec les élèves. En outre, selon de nombreux auteurs (Bandura, 1986 ; Pajares, 1992 ; Tabachnick & Zeichner, 1984), les pratiques professionnelles étant orientées par les croyances, les attitudes, les représentations, c'est ce versant qu'il nous a semblé pertinent d'explorer. Notre recherche de doctorat a donc été centrée sur ce que pour l'instant et provisoirement nous nommerons les « points de vue », et leur transformation au fil de leur expérience, des enseignants coordonnateurs d'Ulis, au sujet de l'inclusion scolaire, de la scolarisation des élèves avec autisme dans le second degré.

Si la thèse a comme visée, comme tout travail de recherche en sciences de l'éducation, d'apporter des savoirs *sur* un domaine de l'éducation et de la formation, elle a également l'ambition d'aboutir à des savoirs *pour* l'éducation et la formation, pour reprendre la distinction de Van der Maren (1995). C'est sans avoir abandonné totalement la casquette d'enseignant, et en revendiquant pleinement notre rôle de formateur, que notre travail a été mené : il s'agit de tenter d'apporter des éléments pour une meilleure éducation future des jeunes avec autisme, et pour les professionnels, de répondre au mieux aux exigences du nouveau paradigme inclusif, tout en maintenant une exigence de scientificité dans la thèse. Aussi, dans le contexte de la mastérisation des formations d'enseignants (l'INS HEA a également mastérisé ses formations CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap)), une large partie de notre écrit est consacrée aux rapports recherche/formation, et notamment à une réflexion épistémologique sur ce que peut signifier un travail universitaire menant à des savoirs *pour* l'éducation et la formation.

Comment alors élucider les « points de vue » des coordonnateurs d'Ulis ?

Quel que soit son statut, enseignant, formateur mais aussi chercheur professionnel, tout être humain a des cadres de pensée plus ou moins conscients qui permettent de donner sens au

monde, ce que Jack Mezirow (2001) appelle perspectives de sens. D'après l'auteur, ces perspectives peuvent évoluer si l'apprentissage est transformateur.

En sciences de l'éducation, avec Mezirow, les questions liées à la transformation sont focalisées autour des moments critiques menant à des dilemmes à partir desquels des transformations majeures peuvent se produire au niveau de notre conception du monde. Portés par une question, une finalité, nous sommes amenés à changer, à transformer notre vision du monde pour aller vers un domaine qui nous est partiellement inconnu. Si l'approche de Mezirow est congruente avec nos ressentis de transformations personnelles, professionnelles, nous avons supposé que les enseignants d'Ulis travaillant avec des élèves avec autisme pouvaient se transformer au contact de ces jeunes, particulièrement dans un contexte institutionnel préconisant le passage à un paradigme inclusif et pour certains professionnels amenés à travailler avec eux des « bonnes pratiques », et ce sont ces transformations qu'il nous a semblé particulièrement utile de mettre au jour. Nous le verrons, dans notre approche de recherche-formation, l'élucidation des propres transformations du chercheur-formateur lui-même est centrale ; il tente par un retour réflexif de cerner, dans une visée de transmission, les moments les plus transformateurs en ce qui concerne le rapport qu'il entretient avec son travail de thèse et son objet de recherche. La quête évoquée ici concerne en l'occurrence les dissonances vécues, les perturbations, les dilemmes et les tentatives pour les surmonter. Ensuite, bien sûr, ce travail s'est effectué avec les enseignants d'Ulis avec qui nous avons essayé de cerner les transformations de vision du monde, autour de la question de la scolarisation des élèves avec autisme.

Sur un plan scientifique, peu de recherches ont été menées au sujet des croyances, points de vue des enseignants, spécialisés ou non, sur l'inclusion scolaire d'élèves avec autisme. Beaucoup au niveau international ont été conduites pour cerner les attitudes des enseignants, notamment « ordinaires », au niveau de l'inclusion scolaire. Cependant, la plupart de ces études à méthodologie quantitative ne permettent pas de cerner précisément quelles sont les « points de

vue » des enseignants, mais indiquent une attitude plus ou moins favorable au sujet de l'inclusion. En outre, quasiment aucune ne permet de comprendre comment, au fur et à mesure de l'expérience, se sont créées les croyances et attitudes.

Le pari de la thèse est double. Le premier est d'apporter de nouveaux savoirs sur les *schèmes*, perspectives de sens et leurs transformations des coordonnateurs d'Ulis TED, savoirs élaborés selon une démarche scientifique rigoureuse. Le second prend appui sur l'idée que la mise en récit des expériences transformatrices des chercheur-formateur et coordonnateurs d'Ulis, peut constituer, en soi, des savoirs d'expérience qui, même s'ils ne peuvent avoir statut de savoirs scientifiques, sont potentiellement transférables et donc utiles à d'autres enseignants, formateurs, chercheurs. Des questions se posent alors :

L'expérience singulière, vécue par l'un, peut-elle, par la mise en intrigue du récit, être transmise à l'autre ? Est-il possible d'élaborer une approche en sciences de l'éducation privilégiant le singulier ?

Ces questions se posent notamment en ce qui concerne la formation des enseignants qui vont s'occuper de jeunes avec autisme, et plus généralement en situation de handicap, dans un contexte d'inclusion scolaire. La visée de professionnalisation, qui implique d'acquérir des compétences spécifiques au métier d'enseignant, qui permettent d'être de moins en moins un exécutant et de plus en plus un praticien réflexif, attentif aux résultats des recherches scientifiques, tout en affrontant les dilemmes professionnels, amène à s'interroger sur l'accompagnement du chercheur-formateur le plus à même d'atteindre cet objectif et sur le type de savoirs potentiellement utilisables dans ces dispositifs de formation.

Dans une première partie de la thèse, nous allons situer le contexte dans lequel travaillent les coordonnateurs d'Ulis TED : nous cernerons les enjeux de l'inclusion scolaire, tout en évoquant les approches éducatives pour les jeunes avec troubles envahissants du développement. En

suivant les préconisations d'organismes internationaux puis celles des lois françaises, s'il s'agit pour les enseignants de changer de paradigme pour passer à un paradigme inclusif, nous allons nous demander comment celles-ci sont incorporées en examinant les travaux relatifs aux attitudes de ces professeurs envers l'inclusion scolaire.

A partir d'une analogie entre les concepts de paradigme et perspectives de sens, la deuxième partie précise l'approche théorique de notre recherche, autour des notions de dilemmes et de schèmes et perspectives de sens, et aboutira à l'élaboration d'un nouveau concept : le *savoir-se-transformer*.

La troisième partie est consacrée à la création d'une approche de recherche-formation. Elle relève d'une réflexion sur les relations entre recherche et formation, puis de considérations épistémologiques et méthodologiques autour de la notion de transduction, dans lesquelles est esquissée au fur et à mesure une posture de chercheur-formateur. Dans ce cadre, la narration permet de configurer les cheminements expérientiels du chercheur-formateur et des coordonnateurs d'Ulis.

Les approches méthodologiques sont détaillées dans la quatrième partie ; les différents temps et aspects de la recherche sont précisés.

La cinquième partie relate les itinéraires du chercheur-formateur, les récits de recherche-formation étant élaborés de manière à inspirer d'autres chercheurs-formateurs. Les premiers éléments concernant les schèmes, perspectives de sens et *savoir-se-transformer* d'enseignants spécialisés sont élaborés.

Les sixième et septième parties correspondent aux recherches empiriques menées : dans un premier temps, les schèmes et perspectives de sens actuels des coordonnateurs d'Ulis sont relevés de manière thématique, puis dans un second temps, avec une théorisation ancrée, une modélisation des transformations des schèmes et perspectives de sens est constituée. Une

approche narrative mobilisant une co-construction de récits entre chercheur-formateur et enseignants permet l'élaboration de récits, savoirs *pour* l'éducation et la formation.

En conclusion, un résumé des résultats, quelques limites sont indiquées, des prolongements pour des recherches ultérieures sont envisagés.

PREMIERE PARTIE : ATTITUDE DES ENSEIGNANTS ENVERS L'INCLUSION SCOLAIRE D'ELEVES AVEC AUTISME DANS LE CONTEXTE DU PARADIGME INCLUSIF

1 La scolarisation des élèves handicapés en France : vers l'inclusion scolaire

1.1 Les évolutions structurelles et conceptuelles du XXe siècle

Si des entreprises éducatives pour les enfants handicapés apparaissent dès le XVIIIe siècle comme celle de l'Abbé de l'Epée pour les jeunes sourds, de Valentin Haüy pour les jeunes aveugles, de Jean-Marc Itard (1994) avec « l'enfant sauvage » Victor de l'Aveyron, ou encore avec l'instituteur Edouard Seguin qui s'occupe pendant un moment de l'école spéciale de l'hospice de Bicêtre (Plaisance & Gardou, 2001), Bourneville, médecin à Bicêtre à la fin du XIXe siècle, pensant que certains enfants qui jusque-là étaient à l'asile peuvent être intégrés dans les écoles primaires ordinaires intervient auprès des pouvoirs publics afin que des classes spécialisées soient créées (Zaffran, 2007).

Avec la loi du 15 avril 1909, des classes de perfectionnement voient le jour pour accueillir des élèves arriérés de six à treize ans. Ce n'est qu'après la deuxième guerre mondiale que les structures et les classes spécialisées vont se développer, avec la création des Instituts Médico-Pédagogiques (IMP) en 1946.

Au début de XXe siècle dominé par une logique ségrégative, Binet et Simon (1907) pensent qu'il faut repérer les enfants arriérés à l'école grâce à des tests intellectuels pour leur proposer par la suite une scolarisation dans des établissements spécialisés. Il convient alors de distinguer plusieurs catégories d'élèves selon leur niveau intellectuel, comme les imbéciles, les idiots, les

débiles... Les classifications de Binet et Simon font d'ailleurs la différence entre les idiots qui ne peuvent être éduqués, qui doivent se trouver à l'hôpital, à l'asile (les anormaux d'asile), et à l'opposé, les anormaux d'école, qui peuvent être éduqués. À partir des années 60 vont être établies des catégories relativement similaires à celles que nous connaissons maintenant, à savoir les déficiences mentales, sensorielles, motrices ou les troubles comportementaux. Pour ce qui est de la déficience mentale, le ministère de l'éducation nationale s'occupe des moins touchés alors que les plus déficients dépendent de la Santé Publique. Au niveau terminologique, à partir de la notion d'arriéré, l'évolution conceptuelle ira de l'inadaptation vers le handicap, voire la situation de handicap.

Le 30 juin 1975 est votée la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. Une circulaire de 1982 met en place une politique d'intégration en faveur des enfants et des adolescents handicapés. L'intégration des jeunes handicapés en milieu ordinaire est alors une priorité.

Les Rased (Réseaux d'aides spécialisées pour les élèves en difficulté) et les Clis (Classes d'intégration scolaire) sont respectivement créées en 1990 et 1991. Par la création de ces Clis, un renforcement de l'intégration est visé, la prise de conscience du handicap par des élèves non handicapés également. En 1995 sont créés des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI) au collège qui deviendront les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis).

En parallèle des évolutions des structures et des concepts, sont créés des certificats pour enseigner aux élèves en difficulté ou handicapés, comme le CAEI (Certificat d'aptitude à l'éducation des enfants et adolescents déficients ou inadaptés) en 1963, certificat qui deviendra plus tard, en 1987, le CAPSAIS (Certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires) puis le CAPA-SH (Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap) en 2004 pour les enseignants du primaire, 2CA-SH (Certificat complémentaire pour

l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés) pour les professeurs du secondaire.

Or les évolutions terminologiques et de structures reflètent des évolutions dans les idées qui ne peuvent se comprendre en se restreignant à un cadre national.

1.2 Inclusion scolaire et classifications internationales

L'Unesco (*en français* : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture), l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) et l'Agence Européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers ont valorisé les notions d'inclusion scolaire, d'éducation inclusive.

La déclaration de Salamanque (1994), élaborée sous l'égide de l'Unesco, est constituée par les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux, ou besoins éducatifs particuliers (BEP², expression que nous emploierons par la suite) ainsi qu'un cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux. Les différences sont valorisées, l'école ordinaire doit se préparer à être pour tous, à accueillir la diversité en son sein en étant centrée sur l'enfant, et mettre en avant le principe de solidarité. La stratégie éducative ne doit pas être uniquement centrée sur les besoins particuliers, mais doit être globale, le spécialisé et « l'ordinaire » établissant de nouveaux rapports comme en témoigne cet extrait :

« Les investissements dans les écoles spéciales existantes devraient être orientés vers le rôle nouveau et plus vaste qui est le leur: fournir un appui professionnel aux écoles ordinaires afin de les aider à répondre aux besoins éducatifs spéciaux ».

² E.Zucman (2009) rappelle que le terme a été créé en Angleterre dans la fin des années 70 par S.Hegarthy et M.Warnock, adopté dans les pays anglo-saxons et scandinaves mais peu en France, si ce n'est de manière confuse.

Le terme d'inclusion est principalement employé dans les pays anglo-saxons mais il se diffuse de plus en plus dans d'autres pays. En France, le terme est repris dans la déclinaison des Clis et des Ulis. Souvent polysémique, notamment d'un pays à l'autre, il relèverait, avec des nuances différentes, d'un changement de paradigme.

L'école inclusive suppose l'accueil de tous les élèves dans le système ordinaire, en s'adaptant aux besoins éducatifs particuliers des divers écoliers. L'élève n'a pas à montrer, comme dans l'optique intégrative antérieure, qu'il peut s'adapter à l'école. Un jeune ne peut être refusé dans l'établissement, quels que soient la nature et l'importance de son handicap. Mais la présence physique de l'élève ne suffit pas à caractériser une école d'inclusive. Cette dernière doit rendre les apprentissages accessibles, trouver des solutions à chaque difficulté rencontrée, faire preuve de créativité pour répondre aux besoins éducatifs particuliers (Thomazet, 2006). Pour ce faire, l'enseignant ordinaire peut avoir le soutien d'enseignants spécialisés ou de divers spécialistes du secteur de la santé. Un projet pour l'élève est élaboré, en concertation avec les intervenants qui travaillent avec le jeune ainsi que de la famille. Au niveau des modalités pédagogiques, la diversité des approches est préconisée pour répondre aux différences des élèves : pédagogie du projet, tutorat, groupes de besoin. A partir d'un même thème, des activités adaptées au niveau scolaire des jeunes peuvent être préparées par l'équipe pédagogique, en incitant à une collaboration entre les élèves.

L'objectif d'une école inclusive est de préparer une société inclusive, faire en sorte que les personnes en situation de handicap puissent pleinement trouver leur place dans la société.

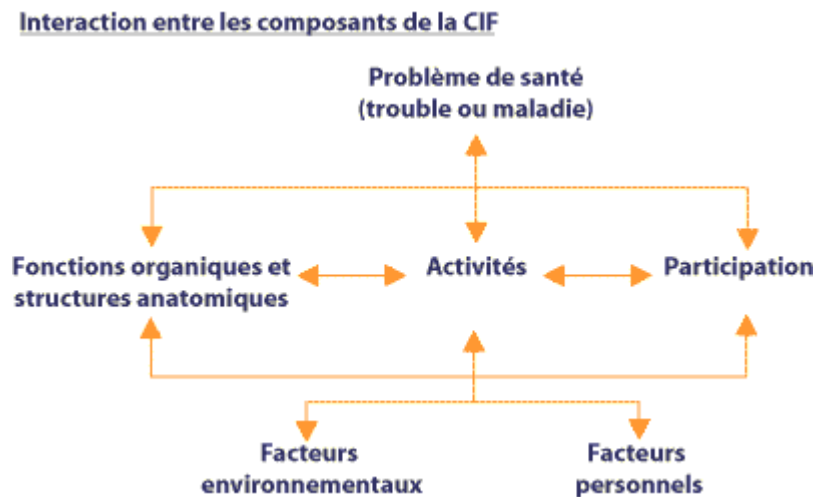
A l'évolution des mentalités correspond une évolution des classifications. Ainsi, l'organisation mondiale de la santé (OMS) adopte une nouvelle classification en 2001 : la Classification Internationale du Fonctionnement (CIF) qui remplace la Classification internationale du Handicap (CIH). Jusqu'aux années 80, la notion de handicap est liée à une approche bio-

médicale (Jamet, 2003). Suite aux guerres mondiales, de nombreuses personnes sont blessées, mutilées. Si l'on prend le cas de la France, l'objectif de la politique publique est alors centré sur la réadaptation de la personne. Le corps médical est le mieux placé pour évaluer le taux d'invalidité de ces blessés de guerre, le handicap étant considéré comme un état. Les années qui vont suivre conforteront la caractérisation du handicap dans le domaine du corps à réparer (Sticker, 1997). Dans cette approche, des phénomènes pathogènes causent des symptômes. Ce sont des stratégies thérapeutiques qui peuvent soigner le patient, à condition de connaître les causes du mal.

La classification internationale du handicap a été construite en regard de trois notions : la déficience, l'incapacité et le désavantage. La déficience correspond aux « altérations corporelles, organiques ou fonctionnelles » (Jamet, 2003, p.164), l'incapacité à la limitation plus ou moins importante de capacité à accomplir une activité, le désavantage étant une résultante au niveau social. La notion de handicap quitte ainsi en partie le seul champ médical. On porte alors son regard non seulement sur la déficience, mais également sur les capacités restantes. De plus, le modèle médical est critiqué par des associations de personnes handicapées et des chercheurs, mettant en exergue que l'environnement peut être lui-même handicapant. Le modèle social est en train de naître : des barrières peuvent faire obstacle à une pleine participation sociale et à la citoyenneté. Il n'y a pas de handicap seulement en soi, mais par rapport à un environnement complexe. Bien que la dimension sociale ait été apportée par la CIH, des critiques vont poindre. Malgré la présence des termes incapacité et désavantage, la présentation de cette classification laisse à penser que l'origine du handicap est la déficience, l'approche continuant ainsi d'être déféctologique.

La Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) marque alors une rupture par rapport à la CIH. Elle tente d'unifier les approches biomédicales et sociales en y ajoutant un modèle psychologique (Jamet, 2003). Le fonctionnement est donc mis au centre

et concerne « les fonctions organiques, les fonctions liées aux activités de la personne et les fonctions qui permettent la participation au sein de la société ». La santé est davantage mise en avant que dans la CIH. Les facteurs personnels et environnementaux sont considérés être en interaction, comme en témoigne le schéma suivant :



1.3 L'inclusion scolaire comme paradigme

La notion d'inclusion, qui, comme nous l'avons vu, a été promue par l'Unesco (1994) lors de la déclaration de Salamanque, tend à s'imposer internationalement dans le cadre de la scolarisation des élèves handicapés, et même au delà, pour tous les jeunes qui présentent une différence par rapport à la norme (Zay, 2012). Benoît (2004) rappelle, en évoquant le contexte européen, l'évolution historique en France qui va du ségrégatif à l'inclusion en passant par l'intégration. Les établissements spécialisés pour élèves handicapés et les classes ordinaires non destinées à ces derniers sont dans un premier temps complètement séparés. La possibilité d'établir des ponts entre les deux types d'établissements, processus d'intégration scolaire, verra le jour par la suite. Pour pouvoir aller à l'école ordinaire, l'élève handicapé devra faire preuve de sa capacité d'adaptation à ce milieu. L'approche inclusive amène alors un renversement de perspective, de paradigme : c'est au tour de l'institution de faire preuve de son accessibilité à tous les élèves. La scolarisation d'élèves à besoins éducatifs particuliers est considérée dans cette perspective

positive pour tous (Booth, Ainscow, 2002). Les difficultés qui se présentent alors ne sont pas dues à l'élève mais au contexte, à l'environnement pas assez accessible (Armstrong, 2001). Il y a alors inclusion quand une organisation sociale est flexible et modifie son fonctionnement (Gardou, 2007).

Pour Charles Gardou (2006), l'inclusion scolaire des enfants en situation de handicap ne va pas de soi et nécessite une certaine exigence. Elle implique de profondes transformations des modes de pensée et d'agir. Sans pour autant ne pas tenir compte des progrès accomplis et des pratiques positives, ainsi que l'apport du monde médical, social et éducatif, l'auteur pense que nous sommes retardataires quand nous sommes encore dans la logique de séparation, avec une conception protectionniste et quand en parallèle l'éducation reste dans la culture de la standardisation. Une reconnaissance des différences des enfants qui ont une déficience doit être reconnue, en chassant l'illusion que les jeunes en situation de handicap forment un groupe homogène (Gardou, 2005). Dans cette dernière perspective, les capacités sont occultées au profit d'une classification jugée comme hasardeuse. Or Gardou fait remarquer que selon l'histoire personnelle du jeune, le climat familial dans lequel il évolue, l'accompagnement dont il bénéficie, les aptitudes et les besoins peuvent être très différents. L'auteur se prononce donc pour un refus de catégorisation qui inhiberait la singularité de chacun. Un problème essentiel réside dans notre école trop normative, avec les élèves qui doivent être standards. Ceci implique des attentes normatives vis-à-vis des enfants en situation de handicap : on attend d'eux qu'ils se fondent dans le moule. Les particularités de chacun sont alors hypertrophiées, on va conclure que l'élève en situation de handicap est trop différent et donc ne peut aller à l'école avec les autres. Gardou préconise également la flexibilité des itinéraires éducatifs. La variété des besoins implique une variété des parcours dans l'école, un sur-mesure pédagogique doit ainsi être mis en place. Si le parcours doit être le moins restrictif possible, il peut prendre divers aspects.

L'inclusion peut être totale, partielle, individuelle ou collective, avec ou sans auxiliaires de vie scolaire.

Un autre point essentiel concerne la collaboration entre les différents partenaires ; celle-ci doit être mise en œuvre pour que l'accompagnement du jeune soit le plus harmonieux possible. C'est en s'intéressant au terrain de l'autre, et en ne restant pas dans son compartiment que chaque professionnel ira dans la bonne direction, celle de l'inclusion scolaire. La multiplicité des points de vue peut être une richesse, chacun pouvant partager sa compétence spécifique. L'enseignant n'est plus le seul responsable de l'élève, il appartient à une équipe, et doit collaborer avec ses partenaires pour le bien de l'élève. En outre, la famille doit être étroitement associée aux décisions prises concernant la scolarisation de son enfant. L'échange d'expériences, le travail en réseau sont une obligation pour arriver réellement à l'inclusion.

Plutôt que d'adopter une voie déféctologique, il est essentiel de reconnaître les ressources de l'enfant. Il faut se demander ce qui est en germe chez l'enfant, et avoir des attentes positives, tout en ayant bien en tête que les enfants à besoins éducatifs particuliers, notamment avec un handicap mental, grandissent à leur rythme et sont parfois en décalage par rapport au niveau scolaire avec les élèves de leur génération. Or il ne faut pas oublier non plus le droit à la compensation, qui permet aux élèves en situation de handicap d'avoir des aides humaines ou techniques. Des adaptations pédagogiques doivent également être mises en place, les programmes doivent être ajustés, les méthodes réfléchies en fonction des besoins éducatifs particuliers. Finalement, Gardou conclut que le mouvement inclusif ne peut prendre de l'ampleur qu'à condition que soit abandonnée la politique de sélection.

Si Charles Gardou est un fervent partisan de l'inclusion scolaire, on notera que des auteurs divergent quant au progrès apporté par la venue de la notion d'inclusion. Un point de vue plus critique qualifie l'inclusion de « paradigme artificiel » (Gillig, 2006). L'accusation porte

notamment sur le fait que ce paradigme inclusif ne pourrait être qu'une « construction intellectuelle sans réelle prise sur les pratiques » (2006, p.119). Ce concept serait né, selon l'auteur, dans les années 90 aux États-Unis. Le courant de la «full inclusion» préconisait l'intégration dans les classes de tous les élèves handicapés, quelle que soit la gravité du handicap. Cette approche serait issue d'un regard critique sur les pratiques intégratives qui ne se seraient pas détachées totalement d'un aspect ségrégatif. Le terme intégration signifierait que l'élève doive être réintégré, ce qui laisse à penser que celui-ci pourrait être *a priori* exclu en raison de son handicap. Le principe d'inclusion, supposant que l'élève, quel qu'il soit, a sa place à l'école ordinaire, tendrait à supprimer tout type de soutien individuel considéré comme stigmatisant, et à lui préférer le soutien collectif à tous les élèves. Or Gillig pense qu'il ne faut pas appliquer le principe d'égalité aux élèves handicapés mais le principe d'équité, c'est-à-dire apporter une discrimination positive.

1.4 Les idées inclusives et la loi du 11 février 2005

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », même si elle va bien au-delà de la question de l'école (elle a été signée par dix-huit ministres et cinq secrétaires d'état) va marquer un tournant majeur dans l'optique de la scolarisation des élèves handicapés, l'accueil dans l'école de quartier devenant la norme. Elle est l'aboutissement de nombreux débats, y compris internationaux, sur le concept de handicap, sur la non-discrimination, sur l'égalité des chances, sur les droits des personnes handicapées. Comme le précise Eric Plaisance (2009, p.65), « il convient de fournir à chacun les moyens d'exercer ses potentialités, en tenant compte de ses éventuelles limitations », ceci conduisant davantage à une égalisation qu'à une égalité des chances. Deux axes forts sont présents dans la loi : la compensation et l'accessibilité.

La compensation est liée aux conséquences du handicap et doit répondre aux besoins de la personne, ces besoins étant inscrits dans un plan personnalisé de compensation (PPC) élaboré en

fonction du projet de vie formulé par la personne handicapée ou son entourage. La loi instaure en outre une prestation de compensation, .qui peut être versée en espèce ou en nature. Cette prestation, accordée par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), peut concerner des aides, animales, techniques,... L'aide peut être aussi humaine : un auxiliaire de vie scolaire (AVS) peut accompagner l'élève dans sa scolarité.

La notion centrale d'accessibilité est relative à l'aspect environnemental de la loi. Les obstacles qui peuvent entraver la vie des personnes handicapées doivent être levés. L'accessibilité doit permettre l'autonomie, la participation et tend à faire disparaître l'écart entre les souhaits, les besoins de la personne et des contraintes environnementales qui seraient une entrave. Si l'on pense immédiatement aux rampes d'accès pour les personnes avec un handicap moteur en fauteuil, l'accessibilité concerne bien d'autres domaines, notamment celui de la pédagogie. Il s'agit alors d'élaborer des adaptations pédagogiques, individuelles ou collectives, pour que l'élève puisse entrer pleinement dans les apprentissages.

Pour mener à bien cette politique, des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), groupements d'intérêt public, sont créées. Elles ont pour mission d'accueillir, d'informer, d'accompagner, de conseiller les personnes handicapées et leurs familles. Une équipe pluridisciplinaire de la MDPH se réunit pour évaluer les besoins de la personne en fonction de son projet de vie et élabore un Plan Personnalisé de Compensation, dans lequel se trouve le Plan Personnalisé de Scolarisation (PPS). Au sein de la MDPH, la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées est décisionnaire, en prenant en compte l'avis des parents, en ce qui concerne l'orientation et les compensations.

Au niveau scolaire, les jeunes avec un handicap bénéficient donc d'un Projet Personnalisé de Scolarisation, construit par l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH et entériné par la CDAPH. Ce PPS est évalué régulièrement par l'équipe de suivi de scolarisation (ESS), composée de toutes les

personnes qui mettent en œuvre le PPS sur le terrain, notamment les parents et les enseignants ; l'ESS est conduite par l'enseignant référent (enseignant spécialisé « chef d'orchestre » du PPS), le PPS est révisé tous les ans, ce qui peut amener à des ajustements ou même une réorientation sur proposition de l'équipe de suivi de scolarisation. Cette équipe s'assure également que le PPS est correctement mis en œuvre.

La loi de 2005 a-t-elle fait muter le système éducatif vers le paradigme inclusif ? Philippe Mazereau trouve que « la promotion de l'inclusion scolaire [...] n'a pas trouvé les corrélats adéquats à la situation française en terme d'organisation scolaire et de formation des enseignants » (2010, p.18). Selon l'auteur, une hésitation demeure entre d'une part des formations pointues en relation avec un type de handicap relevant les *disabilities studies* et d'autre part des formations, d'ailleurs peu mises en pratique, centrées sur la notion de besoin éducatif particulier. Mazereau conclut qu'il s'agit, pour arriver à une école inclusive, de « fonder de nouvelles lignes identitaires pour les professionnels » (2010, p.25).

Des études comme celle de Vérillon et Belmont (2010) ou celle Marie-Françoise Crouzier (2010) vont dans ce sens en soulignant que dans une perspective inclusive, les enseignants des classes ordinaires doivent repenser leur manière d'enseigner, notamment en y intégrant une dimension collaborative avec d'autres personnels. L'enseignant spécialisé, lui, voit son rôle se redéfinir, le conseil à ses collègues « ordinaires » devenant une mission centrale. Or, selon la recherche de Christine Berzin (2007), un manque d'accompagnement humain est ressenti aussi bien par les enseignants du primaire que pour les enseignants du secondaire qui ont en classe des élèves en situation de handicap.

Si le terme inclusion n'est pas employé dans la loi de 2005, il est néanmoins de plus en plus prégnant en France, ne serait-ce qu'en constatant les nouvelles dénominations des dispositifs Clis, Classes d'intégration scolaire, rebaptisées Classes pour l'inclusion scolaire en 2009 et le

remplacement des Upi (Unités pédagogiques d'intégration) par les Ulis (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) en 2010.

1.5 Vers l'inclusion : Clis et Ulis

1.5.1 Les Clis

Des classes spécialisées sont créées par la loi du 15 avril 1909 pour les enfants « arriérés »: des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques et des classes dans des écoles autonomes de perfectionnement. Les Clis, qui ont pour première déclinaison « classes d'intégration scolaire » sont créées beaucoup plus tard par la circulaire du 18 novembre 1991 et se substituent aux classes spéciales dont font partie les classes de perfectionnement. Elles accueillent des élèves handicapés physiques, handicapés sensoriels ou handicapés mentaux qui peuvent tirer profit, en milieu scolaire ordinaire, d'une scolarité adaptée à leur âge et à leurs capacités, à la nature et à l'importance de leur handicap. Ces élèves ont été reconnus handicapés par une commission spéciale, la plupart du temps la commission de circonscription de l'enseignement préélémentaire et élémentaire (CCPE).

Les Clis 1 accueillent des élèves avec handicap mental (d'autres Clis accueillant respectivement des élèves avec un handicap auditif, visuel, moteur existent également). Ces classes ayant une mission d'intégration de manière collective, la participation des élèves aux activités des autres classes est recherchée.

La circulaire du 18 novembre 1991 est abrogée et remplacée par les titres II et IV de la circulaire du 30 avril 2002 sur « les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré ». Dans ce texte, la population fréquentant les Clis 1 est décrite avec des termes différents, plus englobants par rapport à la circulaire précédente : « des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très

diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du comportement ».

Suite à la loi du 11 février 2005, le mot « intégration » est évacué et le texte des Clis, l'acronyme devenant « Classe pour l'inclusion scolaire », est actualisé en 2009. Est rappelée dans cette circulaire la scolarisation *a priori* en milieu ordinaire, puis l'élaboration du PPS, s'il s'avère nécessaire de faire appel à un dispositif adapté, éventuellement collectif comme la Clis. Cette dernière devient alors le lieu privilégié pour mettre en œuvre le projet personnalisé de scolarisation de l'élève qui ne peut suivre à temps plein en classe ordinaire. Les Clis 1 sont « destinées aux élèves dont la situation de handicap procède de troubles des fonctions cognitives et mentales. En font partie les troubles envahissants du développement ainsi que les troubles spécifiques du langage et de la parole ». Il est donc spécifié explicitement la place des jeunes avec autisme et troubles apparentés dans les Clis 1. L'enseignant spécialisé met alors en place un projet de Clis qui articule les objectifs des PPS des élèves et du projet d'école.

1.5.2 Les Ulis/UPi

Alors que les Clis se substituent aux classes de perfectionnement qui existaient jusque-là, les Unités Pédagogiques d'Intégration dans les collèges « constituent une création *ex nihilo* » (Philip, 2007, p.10) et se différencient des classes en ayant le statut de dispositifs.

Selon Benoit (2003) s'appuyant sur le rapport conjoint de l'IGAS (Inspection générale des affaires sociales) et de l'IGEN (Inspection générale de l'éducation nationale) de mars 1999, l'intégration scolaire marquait le pas dans la fin des années 90. Elle n'arrivait pas à vraiment se développer dans le second degré alors que des progrès étaient réalisés dans l'enseignement primaire. Etait en effet constaté un « taux d'évaporation » important entre les élèves handicapés scolarisés dans le premier degré et ceux scolarisés dans le secondaire. Benoit précise, en rappelant l'histoire de l'éducation spéciale, que les postes d'enseignants spécialisés ont été créés

dans une grande majorité dans le premier degré. De plus, aussi bien la forte présence des établissements médico-éducatifs pour la prise en charge de l'éducation des jeunes handicapés d'une part, et la « doctrine » de l'intégration individuelle d'autre part, ont conduit à ce que les dispositifs collectifs de scolarisation des élèves handicapés ont connu des difficultés à se développer dans le second degré. L'UPI, qui permet le dépassement de ces deux visions antagonistes de l'éducation des élèves handicapés, « régénère la dialectique entre l'individuel et le collectif » (Benoit, 2003, p.45). L'UPI favorisant une part de groupalité, elle permet selon l'auteur aux élèves handicapés de rompre l'isolement, d'avoir des moyens spécifiques correspondant aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

Venons en maintenant plus particulièrement aux différents textes réglementaires qui, de 1995 à 2010, ont créé les Unités Pédagogiques d'Intégration puis les Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

1.5.2.1 De L'Upi à l'Ulis

Les Unités Pédagogiques d'Intégration ont été mises en place par la circulaire n°95-125 du 17 mai 1995 « Mise en place de dispositifs permettant des regroupements pédagogiques d'adolescents présentant un handicap mental : les UPI ». Il s'agit de trouver, pour le second degré, une suite cohérente pour la scolarité des élèves de Clis qui présentent un handicap mental. Il n'est pas question de supprimer les intégrations individuelles dans les classes de collège, mais de créer une alternance entre temps de regroupements entre élèves handicapés et temps de scolarisation en classe ordinaire. La participation dans les classes du collège, et plus généralement à la vie de la communauté scolaire est même préconisée. Les élèves de l'UPI sont orientés par la commission départementale de l'éducation spéciale (CDES) ou par la commission de circonscription du second degré (CCSD). Il est indiqué que les élèves « doivent manifester des possibilités cognitives, même si elles peuvent apparaître dans l'instant limitées », « d'avoir une capacité de communication compatible avec des enseignements scolaires, les situations de

vie et d'éducation collectives ». Le développement maximal des capacités des jeunes, en termes d'apprentissage scolaire et d'autonomie est visé. L'UPI a une visée d'intégration, et a pour but de limiter les effets ségrégatifs des placements spécialisés. Les élèves de l'UPI sont orientés vers un Sessad (Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile) pour le suivi de leur intégration. La circulaire de 95 a été remplacée par la circulaire n°2001-035 du 21 février 2001 « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) ». Les UPI comprennent alors tous les dispositifs d'intégration au collège et au lycée pour les élèves handicapés (y compris avec un handicap moteur et sensoriel) ou porteurs de maladies invalidantes. Ces unités doivent certes permettre à l'élève avec handicap de mener au mieux sa scolarité ; elles visent également à instaurer un climat de solidarité et de coopération dans les établissements scolaires.

L'accueil d'un élève en UPI se réalise à partir d'un projet individualisé d'intégration qui doit être élaboré dans un cadre qui associe l'élève, ses parents, et tous les professionnels (enseignants, médecins, psychologues,...) qui travaillent avec le jeune. Le projet de l'UPI (qui fait partie du projet d'établissement), l'approche et l'organisation pédagogiques sont pensés en fonction des projets individualisés des élèves. Un enseignant spécialisé du primaire coordonne les activités dans l'UPI (les regroupements devant ne pas comporter plus de dix élèves) et les intégrations dans les classes ordinaires. En ce qui concerne les UPI pour les élèves ayant des troubles des fonctions cognitives, l'appui d'une ou plusieurs Segpa (Sections d'enseignement général et professionnel adapté), les collaborations éventuelles avec des Instituts Médico-Educatifs (IME) et des entreprises sont recherchées pour permettre aux jeunes d'accéder à des dispositifs de formation professionnelle après l'UPI.

La circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010 « dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré » est dans l'esprit de la loi de 2005. L'Unité Pédagogique d'Intégration devient Unité localisée pour l'inclusion scolaire, dispositif qui peut être présent dans un collège, un lycée

général et technologique ou un lycée professionnel. Les élèves bénéficiant de ce dispositif présentent des troubles (des fonctions cognitives ou mentales, envahissants du développement, des fonctions motrices, de la fonction auditive, de la fonction visuelle, multiples et associés). L'inscription d'un élève passe par une décision de la CDAPH. Chaque Ulis est axée sur un de ces troubles, les dénominations ne constituant pas une nomenclature administrative. L'Ulis va permettre la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation des élèves. Les élèves de l'Ulis sont des élèves à part entière de l'établissement et sont inscrits dans la division correspondant à leur PPS. Dans le cas des Ulis situées en lycée professionnel, et afin de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes qui est un axe important de la circulaire, l'Ulis peut être organisée en réseau avec des lycées professionnels.

Un enseignant spécialisé du premier, ou du second degré, coordonne l'Ulis, met en œuvre lui-même des situations pédagogiques pour faire progresser les élèves, et est également personne ressource pour ses collègues non spécialisés.

1.5.2.2 Les visées des Ulis/Upi

Si les Upi/Ulis visent un vivre ensemble, entre élèves handicapés et non handicapés, les apprentissages scolaires sont également au centre du dispositif. L'on peut parler ici, de par l'alternance entre des regroupements entre élèves à besoins éducatifs particuliers sous la conduite d'un enseignant spécialisé et des temps en classe ordinaire avec des enseignants du second degré, « d'apprendre ensemble » (Philip, 2007).

Pour Ebersold (2003), les UPI participent à la construction d'un modèle de société plus tolérant et mettent en avant une scolarisation en milieu ordinaire plutôt que protégé, ceci afin de maximiser les possibilités de socialisation des jeunes personnes handicapées. Dans cette optique, les UPI vont dans le sens d'une plus grande ouverture du système scolaire à la diversité des élèves, et d'une plus grande variété des stratégies et des pratiques pédagogiques pour être au plus

proche des besoins éducatifs particuliers des jeunes. Les enseignants sont alors appelés à collaborer avec d'autres personnels qui s'occupent de l'élève. Le cadre de l'UPI se révèle être un lieu d'invention dans lequel les différents protagonistes sont conviés à élaborer des stratégies sur mesure par rapport aux difficultés de l'élève. Il s'agit bien de créer et de mettre en œuvre un projet qui prenne en compte les caractéristiques individuelles du jeune et qui mobilise, dans la mise en œuvre du projet, des actions cohérentes et complémentaires, avec l'intervention de personnels divers, notamment du secteur médico-social. A la logique de filière se substitue une logique de parcours, des ressources étant mises à disposition par l'établissement scolaire pour mener à bien le projet et assurer une continuité dans l'itinéraire. Si le plus grand temps possible de scolarisation dans les classes ordinaires du collège est recherché, il s'agit pour les différents acteurs de faire preuve d'initiative pour proposer l'organisation optimale de la semaine de l'élève. Ainsi, les professionnels qui doivent collaborer sont investis d'une responsabilité forte pour créer le contexte environnemental le plus favorable possible à la scolarisation des élèves handicapés. Les parents sont des partenaires majeurs dans la réalisation du projet dans le cadre de l'UPI. Serge Ebersold souligne néanmoins qu'une forte exigence d'initiative et de créativité étant laissée aux différents acteurs intervenant dans le dispositif, un risque d'épuisement, de stress, voire l'incompétence des protagonistes peut être envisagés.

En outre, Philip (2007) indique que les dispositifs UPI ne peuvent fonctionner correctement que s'ils s'inscrivent dans la logique de l'établissement d'accueil. Ils ne seraient sinon qu'une structure ségrégative, et seulement intégrée (ou incluse) d'un point de vue physique à l'intérieur d'un établissement du secondaire. Par ailleurs, un UPI/Ulis qui n'aurait pas une coopération étroite avec des services médico-sociaux serait un dispositif « tronqué », ce qui pourrait générer de nombreuses difficultés pour les élèves handicapés.

2 La scolarisation des élèves avec autisme et troubles envahissants du développement

2.1 Les enfants avec autisme et troubles envahissants du développement

Les troubles envahissants du développement sont répertoriés dans la classification internationale des maladies (CIM 10) de l'organisation mondiale de la santé ainsi que dans le Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) IV et se caractérisent à partir des critères suivants : anomalies au niveau des interactions sociales, anomalies en ce qui concerne la communication, stéréotypies et /ou centres d'intérêt restreints. Ces altérations sont actualisées par des certains comportements comme la pauvreté du contact par le regard et la recherche de l'isolement (Adrien, 2011). La classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) reconnaît également l'autisme et les troubles envahissants du développement mais ces derniers sont catégorisés d'une autre manière par rapport aux classifications internationales (un rapprochement est fait avec la psychose), ce qui est source de controverses. Actuellement, le nombre d'individus présentant des troubles envahissants du développement est de l'ordre de 1/150 d'après les dernières enquêtes. Le profil des enfants avec autisme peuvent être évalués suivant divers tests, comme par exemple la Batterie d'Evaluation Cognitive et Socio-émotionnelle (Adrien, 2008).

L'autisme infantile est, selon la CIM 10, un trouble envahissant du développement (TED) qui apparaît avant trois ans. Toutefois, les TED ne se réduisent pas à l'autisme infantile : Syndrome d'Asperger, Syndrome de Rett,...

En 2013, le DSM V entérine l'appellation « troubles du spectre autistique », le terme spectre indiquant la grande variété des profils (Barthélémy, 2012).

Le mot autisme a été employé dès 1911 par Bleuler, qui s'était intéressé aux schizophrènes (Tardif, Gepner, 2003). Ce terme désignait alors chez l'auteur un repli sur soi, définition qui correspond encore aux conceptions de l'autisme pour le grand public. C'est surtout à partir des années 40, avec les psychiatres Kanner (1943) et Asperger (1944) que vont être définis des critères de l'autisme tels que reconnus actuellement. Si la population de Kanner présente une déficience intellectuelle, les descriptions d'Asperger mettront davantage en avant les capacités, dans un sens positif, des patients reconnus comme autistes. Ses écrits seront repris dans les années 80 par Lorna Wing (1981) qui regroupera certains patients sous l'appellation *syndrome d'Asperger*, qui est parfois confondue avec une autre, y compris chez des spécialistes, « l'autisme de haut niveau », signifiant que bien que ces personnes soient atteintes d'autisme, les compétences intellectuelles semblent intactes. Même si des progrès considérables ont été menés du point de vue de la recherche en neurologie pour tenter de comprendre les causes de l'autisme, le diagnostic s'établit pour l'instant d'une manière uniquement clinique.

L'histoire de l'autisme est marquée par les controverses. Les psychanalystes se sont intéressés à l'autisme, notamment Bruno Bettelheim (1967). La controverse vient notamment du fait que beaucoup d'auteurs psychanalytiques ont fait la confusion entre l'autisme et les psychoses infantiles. Récemment, une opposition virulente a eu lieu entre des associations de personnes autistes, de familles d'autistes et les psychanalystes. En effet, certaines thèses (pas toutes) psychanalytiques prétendaient que les causes de l'autisme étaient surtout dues à l'environnement parental, notamment à la mère. Il faut dire que cette hypothèse avait été proposée par Kanner lui-même bien qu'il ne soit pas psychanalyste. Actuellement cette thèse n'est plus considérée comme valable, y compris chez la plupart des psychanalystes. La controverse réside cependant dans l'approche adéquate pour le soin et l'éducation des personnes avec autisme, l'approche psychanalytique s'opposant aux approches cognitivo-comportementalistes qui sont

majoritairement employées actuellement, notamment dans les pays anglo-saxons et de plus en plus en France, malgré un fort retard.

Des théories diverses tendent à expliquer certains aspects de l'autisme (Bonnet-Brihault, 2012). Certains auteurs estiment, expériences à l'appui, que l'autisme est dû à un manque de théorie de l'esprit (par exemple, Baron-Cohen, 1998), c'est-à-dire à une incapacité à comprendre les états mentaux des autres personnes pour inférer leur comportement. Ce manque de théorie de l'esprit pourrait expliquer les difficultés des personnes TED au niveau des interactions sociales ainsi que certains de leurs problèmes de comportement. D'autres explications concernent les problèmes au niveau du traitement des informations sensorielles. On note notamment, en considérant certaines études, que la voix humaine serait perçue de manière anormale : l'écoute de cette dernière déclencherait l'activation d'une zone cérébrale qui n'est pas spécifique à la voix humaine mais la même que celle pour les bruits, ce qui n'est pas le cas pour les personnes non autistes. Malgré des points communs, on note des profils très différents d'autisme, d'où l'emploi de l'expression « spectre autistique ». On notera que pour certains auteurs, les TED relèveraient plutôt de différences que de déficiences, notamment en ce qui concerne le syndrome d'Asperger (Attwood, 2003 ; Mottron, 2004).

S'il n'existe pas de traitements qui permettent de « sortir » complètement de l'autisme, certaines études montreraient que les méthodes éducatives cognitivo-comportementalistes, surtout comme ABA (Applied Behavior Analysis) et, dans une moindre mesure, TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) permettraient d'améliorer fortement les compétences des jeunes avec autisme. Le temps d'intervention doit cependant être massif pour qu'une réelle efficacité soit perçue. Selon les indications du Haut conseil de la Santé publique (2012), un projet personnalisé qui fait le lien entre les différentes interventions, éducatives et thérapeutiques, doit être élaboré. La famille doit être un partenaire

dans le cadre de ce projet. L'environnement doit être structuré pour apporter des repères au niveau de l'espace, dans le temps et favoriser la communication.

2.2 Éléments historiques concernant la scolarisation des élèves avec autisme en France

Selon Christine Philip (2013), la scolarisation des élèves avec autisme date d'environ trente ans, le soin étant auparavant considéré comme la priorité, l'autisme étant assimilé à la psychose. Le scolaire ne pourrait être mis en place qu'une fois le désir d'apprendre apparu, après une psychothérapie. Dans les années 80, la scolarisation dans des classes intégrées, puis par la suite dans des Clis et Ulis des établissements « ordinaires », se développe. L'approche éducative TEACCH, issues des Etats-Unis, se met en œuvre dans quelques écoles. En 1994, un livre blanc élaboré par l'association Autisme France à partir de témoignages de parents dénonce une carence éducative du système français par rapport à leurs enfants. Les associations de parents auront d'ailleurs un rôle fondamental dans l'évolution des prises en charges et des approches éducatives (Chamak, 2005 ; Philip, 2009). Des textes législatifs, comme la Circulaire n° 95-12 du 27 avril 1995, dite circulaire Veil, et la Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996, dite loi Chossy, mènent vers une reconnaissance de l'autisme comme handicap ce qui amènera la population autiste davantage vers le secteur médico-social.

En 2009, Christine Philip (2009) comptait environ cinquante classes intégrées spécialisées autisme, mettant en œuvre une approche TEACCH, dans les écoles, la plupart ayant été créées sous l'impulsion de parents, la première étant ouverte en 1985 à Bures-sur-Yvette. C. Philip participa à ce mouvement en endossant avec B.Rogé la responsabilité du projet européen « Educautisme » (Philip, 2000) afin de promouvoir les nouvelles approches éducatives relatives à l'autisme, alors qu'à l'époque en France, nombre de ces enfants étaient réputés comme inéducables. En ce début de vingt-et-unième siècle, peu d'enfants avec autisme sont scolarisés

dans les classes « traditionnelles », si ce n'est en maternelle, malgré la circulaire du 8 mars 2005 préconisant de favoriser la scolarisation en milieu ordinaire, tout en apportant une éducation adaptée.

2.3 Différents types de scolarisation des élèves avec autisme

Comme pour tous les élèves, les jeunes avec autisme ou TED peuvent de plein droit être scolarisés à l'école ordinaire de leur quartier. D'ailleurs, actuellement, un nombre important d'enfants avec des troubles envahissants du développement sont accueillis en école maternelle. Toutefois, par la suite, lorsque le projet personnalisé de scolarisation le préconise, des aménagements, qui peuvent correspondre à une scolarisation au moins partiellement hors de la classe ordinaire, peuvent avoir lieu. En effet, le spectre autistique étant large, des élèves avec, par exemple, des troubles cognitifs, pourront être scolarisés, comme les autres élèves handicapés, dans des unités d'enseignement d'établissements médico-sociaux (Instituts Médico-Educatifs) ou sanitaires, comme l'hôpital de jour. D'autres élèves pourront fréquenter l'école ordinaire avec un accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire, ou dans des dispositifs collectifs de scolarisation (Clis ou Ulis), certains de ces derniers étant, comme nous l'avons vu, spécifiques aux troubles envahissants du développement. Des scolarisations partagées entre un Institut Médico-Educatif et l'école ordinaire sont également possibles.

En plus de formations qu'ils ont pu avoir, les enseignants travaillant avec des élèves avec TED peuvent être aidés dans leur pratique grâce au guide *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement* (2009) élaboré par la Direction générale de l'enseignement scolaire du ministère de l'Education Nationale en collaboration avec l'INS HEA.

D'après le guide, il est nécessaire que l'élève ait un volume d'activités scolaires conséquent lui permettant d'acquérir des points de repère, les heures « manquées » étant bien sûr néfastes pour la construction de connaissances et de compétences. Un autre point indispensable est la

collaboration, la mise en commun des compétences des différents partenaires travaillant avec l'enfant, y compris les parents.

Le guide met en avant, pour scolariser les élèves avec TED de manière efficace, plusieurs outils de structuration et de repérage dans le temps et dans l'espace, à disposition de l'enseignant.

2.4 Une pédagogie spéciale pour élèves avec autisme ?

Comme les autres jeunes handicapés, les jeunes avec autisme bénéficient des dispositions de la loi du 11 février 2005 et sont ainsi inscrits à l'école la plus proche de leur domicile, qui est leur école de référence. Sauf si un projet personnalisé de scolarisation le prévoit, le jeune mènera sa scolarité dans cet établissement. Que la scolarité se déroule en milieu ordinaire ou dans des établissements spécialisés, les recherches suggèrent de structurer l'environnement de l'élève avec autisme de manière adaptée. Si un PPS est élaboré, l'évaluation des compétences du jeune vont être menées. Certaines de ces évaluations peuvent être conduites en milieu scolaire pour ensuite donner lieu à certains aménagements. La mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation est faite par toutes les personnes entourant l'enfant, qu'ils soient parents, enseignants, ou autres intervenants, l'ensemble constituant l'équipe de suivi de scolarisation. Des réunions de concertation sont initiées par l'enseignant référent, le PPS pouvant être modifié selon les circonstances et besoins. L'emploi du temps de l'élève peut être aménagé suivant ce qu'indique le projet personnalisé de scolarisation. Les élèves peuvent être accompagnés par des adultes dans le cadre de leur scolarité, par exemple par des auxiliaires de vie scolaire.

D'après le guide *Scolariser les élèves autistes présentant des troubles envahissants du développement*, il est essentiel de découvrir les intérêts et les motivations de l'élève TED et de partir de ces derniers pour proposer des activités idoines. Une aide, même physique, est possible pour qu'il accomplisse les gestes visés. La division des apprentissages en petites étapes est

souhaitable, l'élargissement d'une notion dans un contexte à un autre contexte est essentiel pour le transfert des apprentissages.

Si des approches pédagogiques non spécifiques à l'autisme préconisent l'apprentissage par le groupe, par exemple en utilisant les conflits sociocognitifs, il est, pour les élèves avec autisme, particulièrement difficile à mettre en place. En effet, ces derniers ne se sentent pas forcément concernés quand on s'adresse à l'ensemble du groupe classe, ou même à un groupe restreint. La définition même des troubles envahissants du développement indique des troubles au niveau des interactions sociales. La socialisation est donc un problème majeur qui rend l'apprentissage collectif difficile. Aussi, il est souhaitable, au moins dans un premier temps, pour ces élèves, de privilégier un enseignement individualisé, même si le travail en groupe est un objectif à atteindre à terme.

Avec les élèves « ordinaires », de nombreuses approches pédagogiques préconisent la recherche de sens pour construire les notions scolaires. Pour les jeunes avec des troubles envahissants du développement, l'entraînement à base d'exercices répétitifs est mis en avant par le guide. C'est d'ailleurs en réalisant ces tâches répétitives que l'élève va accéder au sens. C'est en passant du particulier au particulier qu'on peut, quand on a des TED, acquérir peu à peu le sens global, général, et conceptualiser.

Les renforcements positifs lorsque les tâches sont correctement accomplies sont mis en avant par le guide. Au contraire, lorsque le comportement n'est pas adapté, il ne faudrait pas trop le mettre en valeur, y compris de manière négative, pour ne pas le renforcer ; cette conception de l'apprentissage fait référence aux approches comportementalistes, behavioristes.

Le béhaviorisme, ou comportementalisme, s'oppose aux conceptions privilégiant l'intériorité, l'introspection. Au début du XXe siècle, Watson (1924) décidait d'établir une psychologie en tant que science naturelle, en éliminant les notions de conscience et la méthodologie de

l'introspection pour ne s'intéresser qu'à ce qui est observable. Il s'intéresse à améliorer le comportement à l'aide de certains stimuli. Skinner (2011), au milieu du XXe siècle, va élaborer la notion de conditionnement opérant. Selon cette conception, le comportement se comprend à partir de ses conséquences. Skinner met en évidence cette approche à travers des expériences avec des rats qui, en appuyant sur un levier, obtiennent de la nourriture, auront tendance à adopter couramment ce comportement, ce qui relève selon l'auteur de renforcements positifs. L'expérience consistant à appuyer sur le levier pour éviter des décharges électriques dans la cage sera conceptualisée selon l'expression renforcement négatif. Des stimuli proches de celui qui est à l'origine du comportement peuvent entraîner des types de comportements semblables : il y a généralisation des stimuli.

Parmi les approches comportementalistes, l'ABA (Applied Behaviorial Analysis), notamment utilisée de manière intensive pour les très jeunes enfants avec des troubles envahissants du développement avec déficience intellectuelle, est une méthode préconisée par les études et les guides de bonnes pratiques (Baghdadli, Yiani-Coudurier & Aussilloux, 2012). Cette approche élaborée par Lovaas (1987), controversée du fait de son origine comportementaliste car pouvant conduire à une normalisation (Rogé, 2003), est notamment issue des études sur le conditionnement. Ses promoteurs privilégient une approche pragmatique et mettent en avant des résultats positifs dans plusieurs études concernant les progrès des enfants avec des troubles envahissants du développement. Dans cette méthode, il est considéré que le comportement est en grande partie la résultante de l'environnement immédiat. Si l'on modifie l'environnement, le comportement sera modifié. D'autre part, ce qui suit le comportement induira fortement la répétition ou non de ce comportement, qui se structurera d'autant plus que suivront des conséquences positives, et non négatives. Le renforcement d'un comportement par des récompenses aura tendance à le maintenir dans des situations similaires. Cette méthode n'est, en premier lieu, pas tournée vers les apprentissages purement scolaires, même si dans un second

temps elle a été employée dans ce domaine. Elle se rapproche d'une certaine manière des thérapies comportementales, le but étant de faire apparaître des comportements positifs et de faire disparaître des comportements inappropriés. Une technique usuelle de l'ABA est celle de l'enseignement par essais distincts (Leaf, Mc Eachin & Taubman, 2010). L'essai commence par une question ou une consigne, quelques secondes étant laissées à l'enfant pour y répondre. Si l'enfant réussit la tâche, un renforcement, une récompense immédiate est donnée et en cas d'échec, un *feed-back* correctif est fourni.

Au niveau de l'acquisition de compétences, chacune de ces dernières est fractionnée en plus petites unités suivant l'approche en trois phases ABC. Dans la phase A, *Antecedent*, on donne une consigne à l'enfant, ce dernier devant accomplir ce qu'on lui demande. Dans la phase B, *Behavior*, on aide l'enfant à élaborer sa réponse, en accompagnant éventuellement son geste. Au cours de la troisième phase C, *Consequence*, toute bonne réponse est récompensée. Ces trois phases donnent lieu à un entraînement régulier au cours duquel on supprime de plus en plus toutes les aides, toutes les démonstrations.

L'autre approche spécifique préconisée pour les élèves avec autisme est le programme TEACCH, élaboré par Eric Schopler (Mesibov, Shea & Schopler, 2005) aux États-Unis dans les années 60 pour les enfants avec ou sans langage présentant une déficience mentale. L'essentiel de cette méthode consiste à aménager l'environnement de manière adaptée par rapport au handicap des élèves. Il s'agit d'adapter l'espace, notamment en divisant une salle en plusieurs zones très identifiables. Certaines aires sont destinées à l'apprentissage individualisé, dans laquelle l'élève fera des activités de manière autonome, d'autres aires sont réservées à une approche duelle avec un adulte, ce dernier aidant l'élève à réaliser des activités qu'il ne peut réaliser seul. D'autres espaces sont affectés aux activités de groupe. Cette structuration a pour but que l'élève identifie très clairement chaque aire, ce qui participe à la structuration mentale de l'enfant. Le temps est également très structuré. Les emplois du temps très visuels sont élaborés à partir des possibilités

de chaque enfant. Pour l'un, des photos seront nécessaires ; pour l'autre, des images, des pictogrammes stylisés qui représentent une activité, seront davantage utilisés.

En ce qui concerne le travail à réaliser, est disposé pour chaque activité du matériel à gauche de l'élève. Ce dernier effectue le travail sur une table en face de lui puis met le matériel utilisé à sa droite. Des codes couleurs, des photos permettent aux jeunes de se repérer. L'organisation très fortement structurée, les repères visuels permettent aux jeunes une certaine autonomie, et lui donnent la possibilité de ne pas être dépendant du langage qui parfois lui pose de gros problèmes. Les activités sont choisies en fonction des intérêts du jeune, chaque besoin étant évalué à partir de tests élaborés spécialement pour les enfants avec TED. L'environnement est donc à la fois structuré et prévisible, le rythme de la journée est souvent le même, les rituels sont organisés de telle façon que la nouveauté et l'imprévu, qui sont souvent source d'anxiété pour les élèves avec autisme, puissent être appréhendés progressivement avec sérénité. Les consignes sont élaborées de la manière la plus univoque et simple possible : tout doit être explicite, les sous-entendus doivent être évités.

En dehors des approches ABA et TEACCH très évaluées par de nombreuses études, quantités d'approches éducatives sont utilisées avec les enfants avec autisme, comme par exemple le Picture Exchange Communication System (PECS), le MAKATON et, en France, la thérapie d'échange et de développement (Bonnet-Brilhaut & Barthélémy, 2012). Pour Christine Philip (2012), spécialiste de la scolarisation des élèves avec autisme, s'il est opportun de prendre en compte ces méthodes dans l'enseignement, un travail de réflexion doit être mené pour les adapter et les mettre en œuvre avec un public particulier dans un contexte spécifique. Y a-t-il alors des passerelles possibles entre les interventions spécifiques pour les jeunes avec autisme et l'école ?

2.5 Interventions spécifiques et inclusion scolaire

Il a été montré que bien qu'il n'y ait pas de guérison possible de l'autisme dans l'état actuel des connaissances, certaines interventions spécifiques autour du langage, des habiletés sociales, ou du comportement peuvent permettre des progrès importants pour ces enfants. Aussi, des associations de défense des jeunes avec autisme ont préconisé l'utilisation de dispositifs éducatifs spécifiques. Or les approches reconnues par les études comme de bonnes pratiques envers les enfants avec autisme sont peu utilisées dans l'enseignement général de l'école. En outre, les effets positifs de l'inclusion sont remis en question par certains auteurs (Mesibov & Shea, 1996). Des études internationales montrent que les parents de jeunes avec TED sont de moins en moins satisfaits, au fur et à mesure que leur enfant grandit, des approches pédagogiques utilisées dans l'enseignement ordinaire. Globalement, les parents, lesquels, par leur grande implication, sont souvent devenus « experts » au niveau de l'autisme, souhaiteraient davantage collaborer avec l'école en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Pourtant, des recherches montrent qu'un métissage entre approche éducative spécifiques et approches pédagogiques générales est possible (Huang, 2005).

Différentes études ont tenté de mesurer quelles étaient les actions éducatives les plus efficaces pour les enfants ayant des troubles envahissants du développement. Dawson et Osterling (1997) ont ainsi examiné huit des programmes d'intervention éducative les plus cités dans les études, pour voir s'il pouvait y avoir des éléments en commun dans ces programmes. A partir de ces éléments similaires décelés, il serait possible d'établir un programme éducatif pour les élèves avec autisme. Or, les programmes ont montré des différences importantes, ne serait-ce qu'en considérant le nombre d'heures d'intervention. Toutefois, plusieurs critères ont pu être mis en commun. Des éléments essentiels concernaient le contenu des activités en elles-mêmes, les environnements d'apprentissage, les stratégies d'étayage, les approches pour aider les jeunes avec autisme à généraliser, la prévisibilité du déroulement de la journée et une certaine routine

dans les activités. Il est également essentiel que les enseignants aient des pistes pour agir quand des comportements inappropriés apparaissent dans une situation éducative, que soient pensées les transitions entre les différents milieux scolaires quand le jeune grandit et que l'implication de la famille soit prise en compte. Ces éléments réunis pourraient permettre d'établir une pratique idéale par rapport aux élèves avec autisme en général, bien que ces critères aient été retenus surtout à partir des programmes d'intervention précoce qui, les études le montrent, ont donné des résultats très positifs. Cependant, on notera que certains enfants font des progrès plus importants avec certains programmes spécifiques alors que d'autres enfants s'améliorent avec d'autres programmes. On ne peut pas ainsi, de manière systématique, repérer un programme qui, quel que soit le type de profil d'enfants, donnerait les résultats les meilleurs.

Certains auteurs (Lynch & Irvine, 2009) essaient de faire le lien entre des pratiques spécifiques pour élèves avec troubles envahissants du développement d'une part et les pratiques inclusives d'autre part. Ils pensent que des liens, des points communs peuvent être trouvés entre les deux approches. Ainsi, les auteurs arrivent à trouver les points communs suivants : une réflexion doit avoir lieu sur le curriculum à enseigner à ces élèves, une réflexion sur la manière d'adapter les activités aux besoins spécifiques doit être élaborée, les stratégies permettant aux jeunes de généraliser les compétences doivent être mises en place, le fait de baser la pédagogie par rapport à l'élève et non en le comparant aux autres enfants de sa classe doit être privilégié. Il est également important d'apporter l'aide nécessaire, aussi bien aux élèves eux-mêmes qu'au personnel, notamment aux enseignants qui travaillent avec l'enfant. Faire en sorte que les aides permettent une structuration de l'environnement scolaire qui amène le jeune avec autisme à pouvoir prévoir ce qui va se passer dans la journée est primordial. Pour les enseignants, il serait pertinent de leur octroyer un temps supplémentaire pour préparer les activités, accéder à des ressources, et développer des compétences professionnelles spécifiques dans le cadre de formations. La collaboration entre les différents personnels s'occupant de l'élève, que ce soit les

enseignants, les assistants d'éducation, les psychologues, les orthophonistes, est fondamentale. L'implication de la famille, qui permet de faire développer les compétences non seulement à l'école mais aussi à la maison correspond également à l'idéal commun des modèles d'éducation spécialisée spécifique à l'autisme ou des modèles inclusifs. Les pratiques souhaitables peuvent ainsi être transmises aux parents qui pourront les mettre en œuvre chez eux. De plus, par leur connaissance de leurs propres enfants, les parents ont également une certaine expertise, et le partage de cette expertise avec différents praticiens qui travaillent avec les élèves est bénéfique. La mise en place de toutes ces caractéristiques dans le cadre d'une éducation inclusive utilisant néanmoins des éléments spécifiques à l'éducation spécialisée du jeune avec autisme, pourrait devenir, selon les auteurs, une nouvelle norme de « bonnes pratiques ».

En France, un guide recommandant des bonnes pratiques vient d'être publié récemment par la Haute Autorité de Santé (HAS) et l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux, l'Anesm (2012). Des interventions précoces, globales et coordonnées, à base d'approches comportementales, sont préconisées. Ces recommandations ont d'ailleurs été reprises par le troisième plan autisme du gouvernement français en 2013.

Au-delà de l'âge de quatre ans, les revues de littérature ne permettent pas de déterminer de manière fiable quelles sont les interventions les plus adaptées. Un accord d'experts recommande néanmoins de garder une cohérence des interventions autour du projet personnalisé de l'élève. Il est important de souligner que le type d'intervention dépendra du profil de l'enfant, les profils de jeunes avec autisme étant très variés. Par exemple, si l'enfant présente un niveau de développement cognitif moyen ou bon, il est conseillé de privilégier une scolarisation en milieu ordinaire avec un accompagnement éducatif et thérapeutique individuel à l'école ou au domicile.

Une démarche de ce type, mettant en œuvre des approches spécifiques à l'autisme en situation d'inclusion a été élaborée en France (Gattegno, Wolf & Adrien, 2012). Le programme IDDEES (intervention développement domicile école entreprise supervision), est un programme d'interventions qui a été mis en place en milieu scolaire et professionnel pour des personnes qui ont des troubles envahissants du développement, animé par un professionnel qui est supervisé régulièrement par un psychologue. Cette intervention s'apparente à du job coaching. Ce programme est issu des travaux de psychologie du développement et de psychopathologie de l'autisme menés par le Professeur Adrien. Les compétences des enfants avec autisme sont mis en avant dans ce programme ; la régulation des échanges, des émotions, des sensations et perceptions est visée. L'environnement physique et social de la personne avec autisme est pris en compte : il s'agit de créer les meilleures conditions pour que la l'enfant avec TED puisse au mieux développer ses compétences, aussi bien au niveau cognitif que social. La motivation de la l'élève avec autisme étant mise au centre, différentes étapes constituant un projet sont élaborées en fonction de ses possibilités. L'intervention est intensive et porte sur l'ensemble de la journée. L'environnement humain des enfants avec TED doit être impliqué au maximum, notamment la famille et les professionnels qui travaillent avec lui. L'intervention s'organise en quatre phases. Un premier temps est consacré au contact avec la famille. Une consultation avec un psychologue a lieu, un entretien avec les parents est réalisé pour avoir le maximum d'informations sur le développement de l'enfant à partir de sa naissance. Des tests standardisés sont mis en place pour déterminer les niveaux de développement ainsi que les émergences dans divers domaines. A l'issue de cette phase, un programme d'interventions est mis en place, contenant des recommandations pour les parents. La deuxième phase consiste à bâtir l'équipe de professionnels qui va intervenir avec la l'enfant. Les accompagnants choisis rencontrent les parents avant l'intervention. Au niveau de la phase trois, le programme est concrètement mis en place. Selon l'âge de la personne, l'accompagnement a lieu à l'école, à l'entreprise mais aussi à domicile. Des

interventions spécifiques autour des habiletés sociales, ou au niveau de la remédiation cognitive sont mises en œuvre. En ce qui concerne les enfants, l'équipe pédagogique de l'école est impliquée dans le dispositif.

Si des dispositifs articulant approches spécifiques pour enfants avec autisme et inclusion scolaire existent, il est intéressant maintenant d'entrer au cœur de notre sujet et de voir ce que les études scientifiques nous apprennent sur les « points de vue » des enseignants sur l'inclusion scolaire des élèves avec autisme. Si une majorité de ces recherches internationales utilisent le concept d'attitude pour répondre à cette interrogation, nous allons nous intéresser dans un premier temps à la situation française.

3 « Points de vue » des enseignants envers la scolarisation des élèves avec autisme

3.1 Les enseignants français et la scolarisation d'élèves handicapés

Un certain nombre de travaux français ont été élaborés autour des représentations sociales du handicap (Perron, 1990), en particulier des 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).

L'étude souligne qu'avant la loi de 2005, la scolarisation des élèves handicapés s'effectuait souvent suite à une demande insistante des parents. L'acceptation était alors liée aux valeurs et à une démarche personnelle de l'enseignant des classes ordinaires. Des difficultés au niveau de la connaissance du droit, des procédures à employer se posaient alors, bien qu'une aide par des enseignants des réseaux d'aide ou de partenaires médico-sociaux ait été fournie. Le manque ou la présence insuffisante d'un auxiliaire de vie scolaire est souligné par le rapport. Des divergences d'appréciations entre les maîtres et les parents sont indiquées, les parents souhaitant souvent une scolarisation la plus ordinaire possible. En outre, les enseignants « ordinaires » ont comme visée principale la socialisation pour les élèves handicapés. Peu d'adaptations sont mises en place, si ce n'est l'aménagement du cadre de travail pour les élèves avec handicap moteur et un accompagnement particulier, notamment pour les jeunes présentant des troubles cognitifs. Certains maîtres pensent même qu'il ne faut pas en élaborer pour ne pas stigmatiser l'élève handicapé. Ce dernier est intégré dans la classe quand ses compétences, au niveau des savoirs et du comportement, le permettent.

Du côté des enseignants de Clis, le travail se réalise davantage en équipe, y compris avec des partenaires extérieurs à l'école, même si c'est bien l'enseignant qui est pleinement responsable de sa classe. Les directeurs d'école et les psychologues scolaires sont souvent des appuis pour les enseignants spécialisés. La collaboration avec les Sessad est également mise en valeur, les communications avec les intervenants des centres médico-psychologiques (CMP) étant parfois plus difficiles. L'accueil d'élèves de Clis par les enseignants des classes ordinaires est variable. Des décloisonnements peuvent être l'occasion pour ces élèves et les autres de travailler ensemble et à l'enseignant de Clis (qui peut alors avoir un rôle de conseil) et ses collègues des classes ordinaires d'être en collaboration pédagogique. Les enseignants spécialisés individualisent, adoptent une pédagogie différenciée, font des apports méthodologiques et métacognitifs tout en valorisant leurs élèves.

Au niveau des UPI (l'étude a été menée avant la création des Ulis), les chefs d'établissements peuvent, d'après le discours des enseignants spécialisés, aussi bien faciliter que freiner la scolarisation en collège des élèves handicapés. La scolarisation des élèves d'UPI dans les classes des collèges ne va pas de soi, et est le fruit d'un travail important de la part du coordonnateur. La notion de classe de référence est en phase d'être acceptée, alors que jusque-là, l'UPI fonctionnait plutôt comme une classe avec des intégrations ponctuelles. L'enseignant de l'UPI travaille en collaboration avec les professeurs, peut préparer des adaptations en amont du cours qui aura lieu en classe ordinaire. La notion de classe de référence, dans laquelle les collégiens handicapés sont inscrits, joue un rôle majeur selon deux des enseignants d'UPI interrogés.

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 sur les représentations des enseignants d'UPI, aussi bien celles de l'enseignant responsable de l'UPI que celles des 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

moins présentes dans les discours des enseignants de collège qui travaillent avec les élèves en situation de handicap. Or ce moindre intérêt pour les objectifs d'apprentissage entraîne une appréhension approximative des difficultés des élèves.

3.2 Enseignants français et scolarisation des élèves avec autisme

Une recherche (Baghdadli *et alii*, 2011) permet de faire le point sur les points de vue et pratiques déclarées des enseignants qui travaillent avec des élèves avec TED (la recherche, traitant des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement, va au-delà de ce sujet). L'étude a été menée à partir de questionnaires distribués à 669 enseignants spécialisés ou ordinaires, du primaire ou du secondaire (avec une forte prédominance d'enseignants du primaire, notamment de maternelle) travaillant avec des élèves avec TED (240 ayant répondu au questionnaire) et d'entretiens auprès d'un certain nombre d'entre eux (toujours une part d'enseignants spécialisés et d'enseignants ordinaires). De cette étude ressort qu'une grande majorité des élèves avec TED bénéficient d'un PPS et sont accompagnés par un auxiliaire de vie scolaire. Des équipes de suivis de scolarisation sont organisées au moins une fois par an dans la majorité des cas, les enseignants sont au contact avec les familles et d'autres professionnels, de l'éducation nationale ou pas. 84% des élèves TED présents dans des Clis ou des Ulis sont scolarisés partiellement en classe ordinaire, mais il n'est pas précisé le temps de cette scolarisation. Il est intéressant de noter que les enseignants ont, de très loin, pour objectif premier la socialisation, l'autonomisation des élèves avec autisme, et non les apprentissages scolaires. Ce sont les nombreux enseignants de maternelle enquêtés qui privilégient notamment ce développement de la socialisation, les enseignants de l'élémentaire et du collège mettant plus en avant les apprentissages fondamentaux.

Une écrasante majorité d'enseignants prétend utiliser des stratégies pédagogiques particulières, notamment en adaptant les consignes ou en mettant en œuvre, notamment en ce qui concerne les enseignants spécialisés, 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.

Les compétences des élèves sur lesquelles s'appuient les enseignants sont principalement la mémoire visuelle et l'apprentissage par imitation. Les enseignants spécialisés utilisent abondamment l'informatique. Ils mettent en avant, au niveau des problèmes rencontrés, le manque d'attention et de concentration, des difficultés au niveau du comportement et les difficultés sur le plan de socialisation. Ils déplorent également, pour ce qui les concerne, un manque de connaissance sur l'autisme et un sentiment d'isolement.

Les progrès remarquables par les enseignants concernent la socialisation, le respect des règles. Les progrès au niveau scolaire sont davantage notés par les enseignants spécialisés. L'expérience d'enseignement avec des élèves avec autisme a incité les professeurs à modifier leur pratique d'enseignement vers davantage d'individualisation, de différenciation et de travail en groupe.

En réponse à une question ouverte concernant les points positifs et négatifs de leur expérience de scolarisation d'élèves avec TED, les enseignants trouvent que la présence en classe d'élèves avec autisme a été enrichissante tant sur le plan humain que pédagogique. Ils remarquent aussi que globalement, la présence d'un enfant avec autisme a été favorable pour l'ensemble des élèves de la classe au niveau de la tolérance par rapport à la diversité. Ils regrettent un manque de formation pratique (leur connaissance sur l'autisme s'étant construite principalement sur le tas) et se sentent obligés de travailler «à l'intuition», et relèvent parfois un manque de communication avec les divers intervenants qui s'occupent de l'élève. Ils aimeraient avoir davantage de matériel, d'outils pédagogiques spécifiques, voire une aide en classe par une personne compétente, la présence d'un AVS étant jugée essentielle par la plupart des professeurs. La gestion de comportements problématiques d'élèves est considérée comme

particulièrement difficile. Ces difficultés amènent certains enseignants à remettre en cause l'application de la loi de 2005, la présence d'élèves avec TED dans leurs classes n'étant jugée souhaitable qu'avec des moyens conséquents, ce qui est rarement le cas.

3.3 Attitudes des enseignants envers l'inclusion : une perspective internationale

D'un point de vue international, de nombreuses études tentent d'appréhender le point de vue des enseignants, spécialisés ou non, sur l'inclusion scolaire. Si certaines recherches emploient le concept de représentation sociale (par exemple Tine, 2012), la plupart emploient majoritairement le concept d'attitude pour parvenir à cette fin.

3.3.1 Le concept d'attitude

L'attitude est une tendance, une disposition qui se manifeste par une évaluation, à divers degrés, positive ou négative d'une entité (Eagly & Chaiken, 2005). La notion a été employée par Allport (1935) pour qui elle est un état mental qui prédispose à agir de telle ou telle manière, et a été théorisée de manières diverses par la suite. Pour certains auteurs, les attitudes résultent d'une délibération explicite (Ajzen & Fishbeins, 1980), conception contredite par des travaux ultérieurs.

Il ne faut cependant pas confondre l'attitude en soi, et ses manifestations qui dépendent du contexte dans lequel elles ont lieu. L'attitude n'est pas directement observable et l'on ne peut y avoir accès qu'indirectement à travers ses manifestations qui peuvent être dues à des attitudes plus ou moins conscientes. Plusieurs auteurs déclinent le concept d'attitude en trois dimensions : cognitive, affective et liée au comportement (Rosenberg & Hovland, 1960).

La composante cognitive est relative aux connaissances, aux croyances qu'a l'individu sur un objet. Elle est proche des concepts centraux de notre recherche de schèmes et perspectives de sens. La dimension affective concerne les sentiments, émotions positives ou négatives que l'on

peut ressentir par rapport à l'entité considérée. La composante liée au comportement indique notre disposition à agir de manière plus ou moins favorable envers ce qui est considéré.

Le concept d'attitude a été de nombreuses fois employé dans les recherches sur les enseignants et l'inclusion, le sens attribué à la notion étant rarement explicité.

3.3.2 Croyances, attitudes des enseignants au niveau de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers

Dans l'idée que la mise en place sur le terrain des politiques inclusives va dépendre des perceptions des enseignants à leur égard, il est apparu central d'engager des travaux sur les représentations, les croyances, les attitudes des enseignants envers l'inclusion (Norwich, 1994).

La plupart des études initiales sur le sujet eurent lieu aux Etats-Unis, et furent suivies jusqu'à nos jours d'études du même type dans toutes les parties du monde. Il est difficile de se faire une idée claire des résultats de l'ensemble de ces recherches, étant données que les plus anciennes d'entre elles se sont déroulées dans l'ancien paradigme de l'intégration, et que les acceptions des termes intégration et d'inclusion varient d'un pays à l'autre. Des études comparatives entre pays, avec une même méthodologie, montrent d'ailleurs que les résultats concernant les attitudes envers l'inclusion varient considérablement d'un pays à l'autre (par exemple, Leyser, Kapperman & Keller, 1994).

Plusieurs études montrent que les attitudes des enseignants spécialisés envers l'intégration/inclusion sont plus positives que celles des enseignants des classes ordinaires (Garvar-Pinhas & Schmelkin, 1989, Norwich, 1994, Forlin, 1995, Padeliadou & Lambropoulou, 1997). Dans une étude bilan des recherches menées entre 1958 et 1995, Scruggs et Mastropieri (1996) montrent qu'il y a un décalage entre les attitudes envers le principe d'inclusion ou d'intégration, pour lequel 65% des interrogés sont favorables et les attitudes positives concernant

la possibilité de scolariser l'ensemble des élèves handicapés dans les classes ordinaires, qui ne correspondent qu'à 40% des personnes interrogées.

Les premières études aux Etats-Unis concernant l'inclusion totale (« *full inclusion* ») montrent que les enseignants n'y sont pas favorables. Une comparaison des études internationales plus récentes sur les attitudes des enseignants au niveau l'inclusion scolaire amènent à des résultats similaires aux précédentes : les professeurs sont favorables à la philosophie générale de l'inclusion (Abbott 2006, Avramidis, Bayliss & Burden, 2000, Avramidis & Norwich, 2002, Marshall, Ralph & Palmer, 2002) mais sont beaucoup plus réservés quand il s'agit de pratiquer l'inclusion (Florian 1998, Pearman, Huang & Mellblom, 1997).

3.3.3 Résultats par rapport aux trois composantes de l'attitude

De Boer, Pijl et Minnaert (2011) ont fait un état des lieux récent des attitudes des enseignants envers l'inclusion selon les trois composantes de l'attitude. Nous allons détailler quelques études concernant ces trois points pour bien cerner précisément les convergences, mais aussi les divergences entre les différentes recherches.

La plupart de ces études ont été réalisées à partir de questionnaires de type Likert, dans lesquels une affirmation doit être évaluée sur une échelle du type : « je suis tout à fait d'accord/je suis d'accord/je suis neutre par rapport à cette proposition/je suis en désaccord/je suis en désaccord fort ». Chaque résultat est codé selon la réponse (par exemple 1 s'il y a désaccord fort et 5 s'il y a accord fort). Les conclusions sont tirées à partir de la moyenne des résultats obtenus ainsi que de divers tests de corrélation. Par exemple, une recherche de d'Alghaso et de Naggar Gaad (2004) sur les attitudes envers l'inclusion scolaire des enseignants des classes ordinaires montre que globalement, les professeurs sont assez neutres par rapport à l'inclusion. L'étude a ainsi été menée à partir d'un questionnaire de type Likert à cinq points. Des informations relatives aux enseignants (âge, sexe, années d'expérience d'enseignement,...) étaient également demandées.

Des calculs statistiques ont été élaborés pour cerner si les attitudes différaient selon le type de handicap des élèves. Globalement, l'étude montre que les enseignants ne sont pas favorables à l'inclusion des élèves handicapés, en particulier quand le handicap est important.

Certaines études ont plutôt cherché à voir si les enseignants avaient des sentiments particuliers envers le fait d'accueillir des élèves handicapés dans leurs classes. La confiance en eux-mêmes, pour se sentir prêts à accueillir ces élèves, a été évaluée dans diverses recherches. Plusieurs utilisent le même type d'outil que dans les études citées précédemment, le questionnaire de type Likert, avec des affirmations à évaluer du type « je me sens capable de gérer le stress d'avoir des élèves avec des troubles du comportement dans ma classe ». Les résultats généraux concernant la dimension affective montrent que la plupart des enseignants appréhendent d'avoir des élèves handicapés dans leurs classes.

D'autres études, plus minoritaires, tentent d'évaluer la troisième dimension de l'attitude des professeurs envers l'inclusion : sont-ils prêts à agir pour favoriser l'inclusion ? Seraient-ils favorables à travailler avec des élèves en situation de handicap ?

Ces études ont utilisé des méthodologies diverses, certaines employant encore le questionnaire de type Likert. Nous pouvons citer une recherche originale (Cook, 2000) dans laquelle il était demandé aux enseignants accueillant des élèves handicapés les questions suivantes :

- 1) Si vous pouviez garder l'année prochaine l'un de vos élèves, lequel choisiriez-vous ?
- 2) Si vous pouviez concentrer toute votre attention sur un élève en particulier, lequel choisiriez-vous ?
- 3) Si des parents voulaient avoir un entretien avec vous concernant leur enfant, avec lequel vous sentiriez-vous le moins préparé pour échanger ?
- 4) Si on devait vous enlever un élève de votre classe, lequel choisiriez-vous ?

Les résultats de la recherche montrent que des élèves handicapés ont été sur-représentés dans les réponses aux questions 2 et 4, mettant en avant le paradoxe que les professeurs se sentent particulièrement concernés par les élèves handicapés mais que leur absence de leur classe serait vécue comme un soulagement.

D'après une revue de littérature internationale (Avramidis & Norwich, 2002), les enseignants ont une vision globalement positive de la politique d'inclusion des jeunes handicapés mais sont réticents à une inclusion totale qui ferait abstraction du type de handicap. Si les professeurs sont favorables pour scolariser dans les classes ordinaires les élèves avec un handicap sensoriel ou moteur, ils sont en revanche plutôt défavorables à la scolarisation à l'école de jeunes avec des troubles du comportement ou des déficiences intellectuelles importantes.

3.3.4 Attitude et type de handicap

Plusieurs études ont ainsi été menées pour comparer les attitudes des enseignants selon le handicap de l'élève.

La recherche de Forlin (1995) montre que c'est le niveau de handicap qui va déterminer si les enseignants sont favorables à accueillir pendant une proportion du temps importante des enfants handicapés. Une autre recherche (Ward *et alii*, 1994) va dans ce sens, les professeurs trouvant que les jeunes avec des handicaps sensoriels ou intellectuels profonds ont peu de chance de réussir dans une classe ordinaire. D'autres études (Lindsay & Clough, 1991) montrent que les enseignants sont réticents à accueillir dans leurs classes des élèves avec des troubles du comportement.

Une recherche de l'Unesco (Bowman, 1986) montre que quasiment aucun enseignant n'envisage possible la scolarisation en classe normale d'enfants avec des handicaps mentaux importants. Contrairement à la plupart des recherches, les résultats de cette étude montrent que les élèves avec des troubles du comportement seraient mieux acceptés que ceux avec des handicaps

physiques et sensoriels. Ce résultat est marginal car, comme nous l'avons vu, la grande majorité des recherches des années 80 et 90 concluent que les enseignants des classes ordinaires se sentent plus à même de travailler avec des élèves avec des handicaps moteurs et sensoriels plutôt qu'avec des troubles du comportement et des handicaps mentaux. Les études plus récentes (Alghazo & Naggar Gaad, 2004 ; Glaubman & Lifshitz, 2001) vont d'ailleurs dans le même sens.

Si donc le type et le degré de handicap constituent une variable forte concernant l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire, d'autres éléments ont une influence sur les résultats des études.

3.3.5 Autres variables influençant les résultats

3.3.5.1 Expérience avec des élèves aux besoins éducatifs particuliers

Les enseignants qui ont connu une expérience de travail avec des élèves à besoins éducatifs particuliers sont beaucoup plus favorables que les autres enseignants à l'inclusion scolaire. De telles expériences pédagogiques sont ainsi propices au changement d'avis quant à la pertinence de l'inclusion (Avramidis & Norwich, 2002). Le sentiment de compétence renforce les attitudes positives envers l'inclusion scolaire (Lambe, 2007).

3.3.5.2 Profils d'enseignants

Selon un article de Bélanger (2010), les enseignants spécialisés sont plus favorables à l'inclusion scolaire que les enseignants ordinaires, ceux du primaire plus favorables que ceux du secondaire. Une différence notable existe en outre entre deux profils d'enseignants : ceux qui pensent que le handicap est lié fortement à la personne, à la pathologie et ceux qui donnent une influence prépondérante aux interactions entre l'élève et l'environnement. Ces derniers sont plus enclins à travailler avec les élèves handicapés et à mener une pédagogie qui les fait progresser. De plus, si Ramel relève la pertinence d'un dispositif qui induit le travail en commun favorisant l'inclusion

(2010), Prud'homme souligne l'importance d'une meilleure connaissance de soi de la part de l'enseignant (2010).

3.3.5.3 Accompagnement, formation

Globalement, un manque d'accompagnement humain est ressenti aussi bien par les enseignants du primaire que par les enseignants du secondaire. Aussi, au niveau de l'environnement de l'école, des ressources nombreuses, notamment en professeurs spécialisés pouvant apporter conseil, amènent les enseignants à avoir un regard plus positif envers l'inclusion, ce qui rejoint d'ailleurs certaines expériences françaises (Plaisance & Schneider, 2009). De plus, le rôle de la formation par rapport à l'attitude des enseignants envers les élèves à besoins éducatifs particuliers et l'inclusion est fort (Dickens-Smith, 1995 ; Sharma *et alii*, 2006). Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes avec autisme (Barnard *et alii*, 2000). Une véritable formation à l'inclusion pourrait passer par l'irrigation d'un maximum de modules de formation par l'esprit inclusif (Rodrigues, 2010), avec la présence forte d'une dimension réflexive. En outre, des études montrent que les changements d'opinion sur le long terme concernant l'inclusion ne peuvent se faire que par des formations avec un nombre d'heures important (Gauthier & Poulin, 2006).

3.4 Attitudes des enseignants envers l'inclusion d'élèves avec autisme

L'attitude des enseignants, et plus généralement des personnels liés à la scolarisation, envers les élèves 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. En 1981 a été élaboré un

questionnaire pour mesurer l'attitude des enseignants envers l'autisme (Olley *et alii*, 1981). Les auteurs ont servi pour évaluer les attitudes d'enseignants des classes ordinaires et ont trouvé que ces derniers avaient une attitude plutôt positive envers les jeunes avec autisme.

Certaines études ont été menées pour voir en quoi certaines variables comme le genre, l'expérience d'enseignement pouvaient avoir une influence sur les attitudes des enseignants envers les élèves avec autisme (Chambres *et al*, 2008 ; Rosenbaum, Armstrong & King, 1988 ; Royal & Roberts, 1987).

Une étude très récente (Park & Chitiyo, 2011) tente de faire le point sur le sujet, en employant le même questionnaire de type Likert à cinq points, qu'Olley et ses collègues. Les enseignants sont appelés à évaluer des phrases comme : « les enfants avec autisme sont trop handicapés pour pouvoir bénéficier des activités de l'école ordinaire » ou « un bon enseignant peut apporter une aide forte à un élève avec autisme ».

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.

Une recherche récente (Rodriguez, Saldana & Moreno, 2012) a été conduite pour évaluer l'attitude d'enseignants spécialisés au niveau de l'éducation 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).

Au-delà des études quantitatives sur les attitudes des enseignants, le passage à des pratiques inclusives, à un esprit inclusif, relève pour de nombreux auteurs d'un changement de paradigme. Que cela peut-il signifier au juste ?

4 L'enjeu du changement de paradigme

4.1 Le paradigme

Le terme paradigme vient du grec *paradeigma* qui signifie *modèle, exemple*, composé de *para* : à côté de et de *deigma* : *exemple*. Concept employé en linguistique, en opposition au syntagme, pour désigner des formes différentes que peut prendre un mot, il est employé en sociologie par Merton (1968) puis Boudon (1977). Merton emprunte ce terme à la linguistique pour indiquer l'exposition synthétique des présupposés, concepts et propositions d'une théorie sociologique.

Mais c'est Kuhn (1972) qui popularisera le concept de paradigme dans le cadre de l'histoire des sciences. Pour bien comprendre le concept, nous devons évoquer ce que Kuhn appelle la science normale. Cette dernière se caractérise en qu'elle prend appui sur des découvertes scientifiques à la fois suffisamment confirmées par les vérifications empiriques et à la fois prometteuses de découvertes futures, ou au moins susceptibles d'engendrer un certain nombre de problèmes à résoudre. Ce sont ce type de découvertes qui génèrent une théorie, ont un champ d'application et possèdent un type de vérifications expérimentales qui sont appelés paradigmes par Kuhn ; elles jouent un rôle d'exemplarité. Chez Kuhn, on trouve le concept de paradigme dans deux acceptions différentes. Le deuxième sens du mot correspond à un cadre conceptuel qui sert de soubassement aux théories. Il s'agit même encore plus généralement des valeurs, des normes, des croyances d'un groupe de scientifiques, auquel Kuhn a donné dans sa postface l'appellation : « matrice disciplinaire ».

De manière assez floue, Kuhn indique que les hommes dont les recherches sont fondées sur le même paradigme adhèrent aux mêmes règles et aux mêmes normes dans la pratique scientifique. En général, un paradigme est dominant à une certaine époque, il surclasse ses concurrents car il permet une compréhension d'un plus grand nombre de phénomènes, même s'il n'est pas censé expliquer l'ensemble des phénomènes répertoriés. Il est à noter qu'en sciences, le concept de

paradigme prend son sens surtout à partir de Newton car auparavant, des modèles incompatibles s'affrontaient ou coexistaient sans qu'aucun d'eux ne fasse autorité suprême. Aussi, à partir de Newton, des écoles de pensée ont dominé et écrasé des écoles concurrentes, les chercheurs suivant une voie minoritaire se trouvant dans l'obligation de rejoindre la voie principale pour être écoutés. Un paradigme, une fois apparu, ne reste pas strictement identique à lui-même. Il va se préciser en entretenant une relation dialogique avec les découvertes empiriques qu'il a rendu possibles, notamment en raffinant son édifice théorique pour être non seulement en adéquation avec des faits observés, mais aussi pour obtenir un potentiel de prévision supérieur. Cependant, les recherches scientifiques de la science normale n'ont pas pour but de découvrir du radicalement nouveau, de l'inattendu, mais de renforcer le paradigme et de le préciser. La recherche scientifique est en quelque sorte une résolution d'énigmes présentes à l'intérieur du cadre du paradigme, et dont la résolution est compatible avec le paradigme. La résolution doit se faire selon des règles dictées par le paradigme, règles qui limitent le champ possible des solutions.

Selon Kuhn, les paradigmes sont antérieurs aux règles, ce sont des accords tacites entre les membres de la communauté scientifique. Ils façonnent la science parfois de manière imperceptible. Parfois, de nouvelles données empiriques semblent être en contradiction avec la théorie et, plus grave encore, aucune révision de la théorie compatible avec le paradigme ne parvient à intégrer les faits. Nous entrons dans une période d'insécurité, où les vérités les plus incontestables se fissurent. La science normale a tendance à négliger et même supprimer volontairement ces incongruités, car elle ne possède pas le cadre conceptuel pour les penser. L'événement inopiné va pourtant jouer un rôle majeur dans le progrès de la science. Il oblige à s'interroger sur le paradigme actuel, oblige les scientifiques à avoir un regard réflexif intense sur leurs pratiques et leurs conceptions, activité qui parfois passe en second quand les faits ne contredisent pas le paradigme. Si l'anomalie conduit à penser autrement, ce n'est pas sans

résistance des scientifiques qui ont travaillé et obtenu des résultats grâce à l'efficacité du cadre du paradigme actuel. On n'abandonne pas des théories qui ont fait leur preuve sans avoir de cadre paradigmatique de rechange, socle de nouvelles théories qui permettent d'expliquer les anomalies (qui perdent leur statut d'anomalie), tout en ayant un pouvoir explicatif aussi bon que les théories du paradigme en crise sur les faits empiriques déjà expliqués. Les interrogations issues de la crise au sujet du paradigme actuel vont faire que ce dernier ne sera plus aussi clair qu'il paraissait auparavant ; les évidences se perdent.

Or Kuhn souligne que le passage d'un paradigme à un autre est loin d'être un processus cumulatif. Il s'agit d'une reconstruction fondamentale de domaines entiers. La période de crise sera aussi une période d'affrontements, entre les partisans du nouveau paradigme et ceux de l'ancien. Et il y a révolution scientifique quand les anomalies restent encore un mystère pour l'ancien paradigme alors que ces anomalies s'intègrent parfaitement dans les conceptions du nouveau. Il y a d'ailleurs, d'après Kuhn, non seulement incompatibilité entre les deux paradigmes mais aussi incommensurabilité : on ne peut comparer deux paradigmes par rapport aux faits objectifs et juger ainsi de manière indiscutable quel est le meilleur d'entre eux.

A chaque paradigme correspond une vision du monde ; la priorité des questions, des problèmes à résoudre n'est pas la même d'un paradigme à l'autre. Leur définition de la science n'est souvent pas la même. Pour un même objet, les chercheurs travaillant dans l'ancien paradigme verront des éléments différents des chercheurs travaillant dans le nouveau. Pour qu'un nouveau paradigme soit accepté, il faut qu'un nombre important de chercheurs reconnaissent non seulement son utilité à résoudre des problèmes pour lesquels l'ancien paradigme se montrait impuissant, mais aussi aient la foi dans les capacités du nouveau paradigme à résoudre des problèmes futurs.

Edgar Morin a repris ce concept de paradigme dans un sens sociologique. Pour bien appréhender dans quel sens il l'utilise, il nous faut dans un premier temps expliciter quelle est sa conception du sujet, du social et de la culture, pour comprendre ensuite sa modélisation du monde des idées.

Pour Morin, le déterminisme est circulaire entre les individus, la société et la culture : « les sociétés n'existent et les cultures ne se forment, se conservent, se transmettent, se développent qu'à travers les interactions cérébrales/spirituelles entre individus » (1995, p.17), « la sociologie ne saurait être conçue comme une conception qui exclut l'individu » (1995, p.75). Sans individus, sans cerveaux, pas de société et de culture. Ce sont les échanges entre humains qui constituent société et culture. Mais la conception de Morin n'est pas non plus pur individualisme, les faits sociaux n'étant que la résultante des comportements individuels épars, sans structures. Les idées sont ici considérées comme des êtres à part entière, qui forment ce que Teilhard de Chardin (1963) avait appelé la *noosphère*. Il convient maintenant de justifier en quel sens chaque idée peut être considérée comme un être, la noosphère comme un monde, et préciser les rapports qu'entretiennent les idées avec les sujets, les sociétés, les cultures. De grands penseurs ont donné aux idées un statut ontologique premier tels que Platon, et Jung avec les archétypes qui contrôlent songes et mythes. Edgar Morin n'est pas un pur platonicien et ne considère pas que les idées soient les réalités maîtresses du monde. Il n'est pas non plus un pur matérialiste en conférant à la matière un statut primordial. Morin pense que si elles sont le produit d'un fonctionnement cérébral, les choses de l'esprit acquièrent une autonomie et une réalité objective. Morin reconnaît que les idées sont créées dans un certain contexte social et culturel, et en cela dépendent de ce contexte. Or chez Morin, le déterminisme n'est pas à sens unique mais circulaire : ce qui est engendré engendre à son tour. Aussi, toute société et toute culture sont-elles partiellement le produit d'idées qui les précèdent. Ainsi organisées et organisatrices, les idées ont les caractéristiques de la vie, proposition soutenue par le physicien Pierre Auger (1952) et le biologiste Jacques Monod (1970). Les idées ne sont pas considérées non plus comme

indépendantes des individus puisqu'elles ont comme support le cerveau et n'auraient pas d'existence dans un monde sans cerveaux. En cela, les idées peuvent être comparées à des virus.

La noosphère telle que nous l'entrevoions est peuplée d'êtres différents tels que fantasmes, symboles, mythes, théories, idéologies, doctrines... et chaque entité noologique est une machinerie complexe avec un langage, une logique et relevant d'une paradigmatique. Si nous possédons des idées, réciproquement, des idées nous possèdent et nous guident dans nos actes. Les entités noologiques peuvent se regrouper et s'ordonner en systèmes, un système d'idées étant un ensemble de concepts articulés par des liens logiques ; ensemble organisé de manière sous-jacente par des axiomes et des postulats indémontrables. Ces axiomes ou postulats constituent le noyau dur du système.

Un système d'idées tente de se défendre contre les agressions extérieures pour conserver son identité et son autonomie ; il transforme les données empiriques, les digère pour les rendre compatibles avec ses axiomes centraux. Edgar Morin a repris la notion kuhnienne de paradigme en lui donnant un sens très général et fondamental, valable pour les théories scientifiques mais aussi pour tout système d'idée. Il le définit comme ceci : « un paradigme contient, pour tous discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relations logiques d'attraction/répulsion (conjonction, disjonction, implication ou autres) entre ces concepts ou catégories » (1995, p.213). Régnant dans la noosphère, un paradigme détermine les catégories de l'intelligibilité, les concepts fondamentaux, ainsi que les relations logiques entre ces concepts. Il est non falsifiable, exclut les idées et les problèmes qu'il ne reconnaît pas. Il donne un sentiment de réalité, par les concepts qu'il engendre, aux êtres qui sont sous son emprise. Les paradigmes sont souterrains et souvent non directement repérables ; ce sont davantage les idées véhiculées par le paradigme auxquelles nous pouvons avoir accès. Ces idées sont le plus souvent organisées en systèmes.

Maintenant que nous avons cerné le concept de paradigme et fait un état des lieux des attitudes des enseignants envers l'inclusion, nous pouvons poser notre question de départ concernant notre recherche.

4.2 Question de départ de notre recherche

Comme nous l'avons vu précédemment, les revues de littérature (notamment Avramidis & Norwich, 2002) montrent un dilemme chez les enseignants au niveau, d'une part, de la philosophie de l'inclusion scolaire qui est largement partagée et approuvée et d'autre part, sa mise en œuvre qui entraîne des réticences, notamment chez les enseignants du second degré et pour les élèves avec handicap mental et trouble du comportement.

Nous avons écrit en introduction que nous nous étions intéressés aux points de vues des coordonnateurs d'Ulis, en raison notamment de leur place centrale dans la visée inclusive. Ceci nous conduit aux questions de départ suivantes :

Questions de départ : En quoi les coordonnateurs d'Ulis TED travaillent-ils dans le paradigme inclusif ? A quels dilemmes sont-ils confrontés, comment parviennent-ils à les surmonter, et quel est l'impact sur leurs croyances et identité professionnelles ?

Un risque de la thèse était, comme nous sommes formateur auprès d'enseignants travaillant avec des élèves avec TED, d'avoir une idée préconçue sur les réponses à ces questions (ce qui semble inévitable) et de produire un travail qui ne serait qu'une mise en mots, une rationalisation de ces idées de départ. Pour nous éloigner de ce risque, deux stratégies complémentaires de recherche ont été élaborées. La première, classique en sciences humaines, a été de problématiser le questionnement initial, d'adopter une approche conceptuelle qui permette d'aboutir à des résultats scientifiques. La deuxième a consisté à révéler, par des approches réflexives et narratives, nos implications de chercheur-formateur, dans le souci premier d'éviter les pièges de croyances non conscientisées qui pourraient biaiser le travail et avec également l'ambition que la mise en mot

du cheminement réflexif puisse être utile à d'autres chercheurs, qui peuvent être aussi formateurs.

Nous reviendrons plus tard sur ce second point.

Adopter une perspective inclusive envers les élèves avec TED relèverait donc pour les enseignants d'un changement de paradigme ? Comment peut s'opérer ce bouleversement ? L'approche théorique du pédagogue américain Jack Mezirow (2001) pourrait s'avérer très intéressante pour comprendre des changements profonds de points de vue, d'attitude. C'est à partir des concepts centraux de dilemme, schèmes et perspectives de sens employés par cet auteur que nous allons nous employer à donner de l'intelligibilité à ces transformations dans les croyances.

DEUXIEME PARTIE : APPROCHES THEORIQUES, DILEMMES ET SAVOIR-SE-TRANSFORMER

Nous le verrons par la suite, le dilemme est une des concepts de Jack Mezirow (2001), auteur à la base de notre sensibilité théorique. Voyons d'ores et déjà, au-delà de l'approche de cet auteur, en quoi le dilemme peut être un élément intéressant par rapport à nos questions de recherche.

5 Dilemmes des enseignants envers les élèves handicapés

La notion de dilemme est principalement utilisée en philosophie morale (Mc Connell, 2002). En cas de dilemme, une personne a de bonnes raisons morales de réaliser deux actions qui sont incompatibles l'une avec l'autre. La personne impliquée dans un dilemme est sensée, d'un point de vue moral, réaliser les deux actions mais s'en trouve dans l'impossibilité d'où l'échec assuré. Très souvent dans ces situations, plusieurs préceptes moraux sont présents en même temps, ceux-ci demandant des actions contradictoires. L'on pourrait croire qu'il est possible de résoudre ce problème en classant les préceptes moraux du plus au moins important. Toutefois, il est extrêmement difficile la plupart du temps de les hiérarchiser, d'où l'idée que certains dilemmes sont incommensurables. Selon Hélène Bézille (2006) considérant certains travaux de psychologie sociale, des représentations peuvent être remises en question à partir de dilemmes. Ces derniers peuvent avoir diverses sources, être générés par des incompatibilités entre des représentations qui se sont construites depuis l'enfance, la plupart du temps de manière inconsciente, et des représentations plus récentes qui ont pu voir le jour de manières diverses, par exemple en raison de l'appartenance de l'individu à certains groupes. Le dilemme peut aussi être dû au fait que des représentations contradictoires d'un même objet cohabitent chez une personne. Ces représentations peuvent néanmoins coexister, et se situer à différents niveaux : macro, méso, micro, personnel.

Si l'on s'intéresse maintenant au sens commun du terme dilemme, le dictionnaire Larousse donne un premier sens au niveau de la logique, qui est une « alternative entre deux propositions sémantiquement ou formellement incompatibles ». Le mot a un deuxième sens qui est une « obligation de choisir entre deux partis qui comportent l'un et l'autre des inconvénients ». C'est ce dernier sens qui est retenu en sciences de l'éducation : il s'agit, pour un enseignant, d'un choix à faire pour lequel aucune alternative ne paraît pleinement satisfaisante.

5.1 Le dilemme en éducation

Pour Wanlin (2011), les dilemmes sont, en éducation, des situations cognitives ou effectives rencontrées par l'enseignant et dans lesquelles des éléments contradictoires sont mis en tension. Les praticiens qui leur font face cherchent alors des compromis entre les différentes solutions qui se présentent. Si les dilemmes, relevés par les auteurs cités dans ce paragraphe, correspondent à l'enseignement ordinaire, il est indéniable que les enseignants travaillant avec des élèves à besoins éducatifs particuliers les rencontreront également, probablement de manière encore plus aiguë.

Le dilemme comprend certaines caractéristiques : il n'est pas sans conséquence, présente des choix conflictuels, peut mener à des conséquences négatives, et se différencie de la plupart des problèmes car ces derniers disparaissent une fois résolus. Dans la pratique de classe, Wanlin (2011) compte trois types de dilemmes auxquels il associe des types de pilotage de classe : le pilotage curriculaire, le pilotage de cadence et le pilotage managérial. Le pilotage curriculaire concerne le dilemme entre le respect du programme et la maîtrise du contenu par les élèves : comment les enseignants gèrent le contenu de ce qui est à enseigner, comment se donnent-ils des objectifs prioritaires, quelles sont leurs stratégies d'enseignement ? Il s'agit de réussir à tenir compte du rythme d'apprentissage des élèves tout en respectant le programme. Le pilotage de cadence fait appel au dilemme suivant : comment déterminer à partir de quel groupe d'élèves (forts ou faibles par exemple) baser le rythme des enseignements ? La progression de

l'enseignement, le niveau de difficultés du travail à effectuer va dépendre de ce dilemme. Le pilotage managérial est en lien avec le dilemme suivant : faut-il faire en sorte que le maximum d'élèves participe aux activités proposées ou plutôt diriger la classe de manière à qu'il y ait un maximum d'apprentissages à travers le travail effectué ?

Pour d'autres auteurs, les enseignants ont aussi à faire face à des dilemmes éthiques. Faut-il privilégier les codes formels ou prendre soin de l'autre dans sa singularité, favoriser l'égalité ou la discrimination positive, mettre en avant les convictions personnelles ou les injonctions institutionnelles (Shapira-Lishchinsky, 2009) ? Pour encore d'autres chercheurs réalisant des études sur les enseignants débutants (Talanquer, Tomanek, & Novodvorsky, 2007), les dilemmes sont liés aux croyances des enseignants et leur examen peut contribuer à prendre conscience, à renforcer ou au contraire à changer ces dernières.

Pour Judge (1981), on peut définir cinq types de dilemmes concernant les buts de l'éducation.

Faut-il privilégier le savoir utilitaire ou la culture ? Sélectionner à partir d'examens universels ou favoriser certaines populations dans les processus de sélection ? Bâtir un curriculum commun ou différencié ? Aller vers plus d'autonomie ou plus de centralisme ? Se diriger vers la professionnalisation des enseignants ou se situer dans l'optique de l'enseignant exécutant ?

Berlak et Berlak (1981) mettent en exergue différents dilemmes rencontrés dans l'éducation très en phase avec les problématiques de l'enseignement à des élèves à besoins éducatifs particuliers, comme savoir s'il est plus pertinent d'enseigner avec tous les élèves de la même manière ou s'il faut différencier selon les spécificités des élèves. Les ressources doivent-elles être attribuées de manière égalitaire à tous, ou doit-on donner davantage aux plus défavorisés ? Certains auteurs (Billig *et alii*, 1988) centrent leurs propos sur les dilemmes idéologiques rencontrés par les enseignants, ce qui nous amène, au-delà du pédagogique, à des considérations politiques.

5.2 Les dilemmes : une question politique

Selon l'approche des « dilemmes de la démocratie plurielle » (Dahl, 1982), les individus et les organisations doivent avoir une certaine autonomie, mais aussi être soumis à un certain contrôle. Plusieurs dilemmes sont alors répertoriés ; parmi eux, le droit contre les satisfactions individuelles : doit-on opter pour des décisions qui vont plutôt en direction du droit indépendamment des satisfactions individuelles ou doit-on privilégier plutôt le bien-être, le bonheur individuel ? Un autre dilemme est porté par une considération sur le caractère plus ou moins inclusif des démocraties : selon l'auteur, toutes les démocraties sont en effet en partie exclusives. La question se situe alors au niveau du choix d'un type de démocratie : faut-il privilégier une démocratie qui favorise l'égalité entre les individus contre l'égalité entre les organisations ? Doit-on, pour plus de justice, mettre en avant l'uniformité ou la diversité ? Qui contrôle les politiques : doit-on centraliser ou décentraliser ? Faut-il concentrer les ressources ou les disperser ? Dans la lignée des travaux de Dahl, Berlin (1990) pense que ces dilemmes ne peuvent être résolus une fois pour toutes. Des valeurs considérées comme bonnes en soi, comme la liberté et l'égalité, peuvent ne pas être parfaitement compatibles. La liberté des plus forts peut être tout à fait néfaste envers les plus vulnérables. Il s'agit d'établir un équilibre, toujours instable, entre différentes valeurs qui entrent en interaction. Si des dilemmes politiques généraux ont une influence sur l'action pédagogique avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, d'autres auteurs ont centré leurs travaux sur des dilemmes qui sont spécifiques au champ du handicap.

5.3 Les dilemmes spécifiques au champ du handicap

Minow (1990), dans le domaine du droit, a étudié les politiques publiques aux Etats-Unis pendant les années 70 et 80, au niveau des élèves handicapés et de ceux pour qui l'anglais n'était pas la première langue. En ce qui concerne les élèves handicapés, la politique inclusive préconisait la scolarisation dans les classes ordinaires avec un environnement le moins restrictif

possible. Le but était de ne pas stigmatiser ces élèves. Un dilemme, nommé « dilemme de la différence » vint alors : faut-il s'occuper de ces jeunes vraiment comme les autres ou doit-on élaborer des stratégies particulières ? Ces dilemmes se rencontrent, aux Etats-Unis, également en dehors du champ du handicap : faut-il différencier l'éducation selon que l'on soit de telle ou telle confession religieuse, de tel ou tel sexe, d'une minorité quelle qu'elle soit, dans l'idée qu'une certaine particularité entraîne des besoins particuliers ? Faut-il privilégier plutôt l'égalité ou plutôt le pluralisme ? Pour éclairer ce problème, Minow remet en cause cinq affirmations implicites mais néanmoins présentes dans les mentalités.

Minow est en désaccord avec le point de vue selon lequel les gens devraient être classés en catégories bien distinctes, et qui sous-entend que la différence est « en soi » et non pas relative, entre deux personnes. En effet, dans cette optique, la différence serait considérée comme une « essence », alors qu'on peut plutôt envisager, avec un certain relativisme, qu'il n'y a pas de différence en soi, mais seulement dans un rapport de comparaison. Minow préconise en outre d'explicitier quelle est la norme. Or, dans la société américaine, il va de soi que la norme est implicitement vue comme référencée, par exemple, à l'homme blanc de classe moyenne/supérieure. De plus, pour juger, un observateur doit expliciter son cadre de référence. Tout jugement, loin d'être impartial, subit l'influence du contexte social. Minow met en garde contre une telle simplification des points de vue, sans pour autant adopter un relativisme total : il faut alors avoir bien conscience que nos intérêts personnels et le contexte social peuvent influencer notre jugement. Car s'il n'y a qu'un point de vue considéré comme objectif, lui seul va être jugé valable, universel et tout autre point de vue n'aura pas lieu d'être.

Minow critique également les politiques publiques qui ne se remettent pas en cause, qui maintiennent les choses en l'état, et qui donc ne conduisent à aucune amélioration pour les personnes handicapées. D'une manière générale, l'auteur défend l'idée que le fait de rendre explicite des allant de soi et de prendre à bras le corps les dilemmes est un premier pas qui peut

permettre des changements positifs dans la vie des personnes handicapées. Au-delà de ces généralités, il est encore plus utile de relever l'implicite de ces positions dans des situations singulières. Les questionnements sur les normes peuvent selon l'auteur amener à une société plus inclusive, en construisant justement des normes plus inclusives. Plus globalement, elle souhaite combiner les approches, en élargissant celles qui sont basées sur les droits traditionnels, en mettant en avant, toujours dans un souci de non occultation, les dilemmes auxquels on est confronté quand il s'agit de faire pour le mieux avec les personnes handicapées. En ce qui concerne les élèves à besoins éducatifs particuliers, Dyson (2001) fait remarquer que les politiques ont historiquement rencontré le dilemme entre une éducation sans discrimination, la même pour tous, et une éducation qui tienne compte des différences. Les différentes politiques et pratiques tentent alors de résoudre ce dilemme qui est selon l'auteur finalement insoluble.

5.4 Dilemmes rencontrés par les enseignants qui travaillent avec des élèves handicapés

Des études sur les perceptions des enseignants sur l'inclusion (par exemple Croll & Moses, 2000) montrent les ambivalences et dilemmes au sujet de l'inclusion. Comme il est écrit précédemment dans la thèse, les résultats des recherches montrent que les enseignants sont favorables à l'idée d'inclusion en tant qu'idéal mais quand il s'agit de considérer l'inclusion au niveau des pratiques, le point de vue est différent, beaucoup plus réservé. Un dilemme est donc présent entre l'idéal et une approche plus pragmatique.

Dans le domaine des troubles des apprentissages, Ho (2004) s'intéresse au bienfait de reconnaître ou non, chez un jeune, ce trouble et aux conséquences qui en découlent. L'identification permet certes d'avoir droit à des adaptations, mais d'un autre côté, peut mener à une dévalorisation de l'élève et des attentes moins grandes pour lui. Ho tente de résoudre ce dilemme de la reconnaissance de la différence en proposant de pathologiser le moins possible les

différences de l'élève. C'est au système d'éducation de s'adapter aux spécificités des élèves grâce à une grande flexibilité de ses modalités pédagogiques.

Norwich (1993) a mené une étude spécifiquement dirigée sur les dilemmes rencontrés par les enseignants aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne. La recherche portait sur quatre dilemmes. Le premier concerne le dilemme du curriculum : les élèves handicapés doivent-ils apprendre la même chose que les autres ou doivent-ils avoir un curriculum spécifique ? Le deuxième est le dilemme de l'identification : faut-il identifier des élèves à besoins éducatifs particuliers ? Comment le faire ? Le troisième est relatif aux parents et aux professionnels : comment les parents ou les professionnels se partagent-ils le pouvoir à propos des élèves handicapés ? Le dernier est celui de l'intégration : où apprendre pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, dans les classes ordinaires ou spécialisées ?

Les résultats ont montré que les enseignants ressentaient de forts dilemmes en ce qui concerne le dilemme du curriculum, le dilemme de l'identification et le dilemme de l'intégration. L'auteur a mené une autre étude similaire, de grande ampleur (Norwich, 2008) à partir d'entretiens semi-directifs auprès de personnels d'éducatifs (enseignants, psychologues, directeurs,...) aux Etats-Unis, au Royaume Uni et aux Pays-Bas. Norwich s'est attaché à comprendre la prégnance de trois types de dilemmes rencontrés par ces acteurs : les dilemmes de l'identification, les dilemmes du curriculum et les dilemmes du lieu de scolarisation. Les entretiens étaient menés à partir d'une présentation aux interviewés de trois dilemmes, chacun étant constitué par deux affirmations, les deux ayant des conséquences négatives. Il était demandé à l'interviewé d'estimer l'importance du dilemme et de suggérer des pistes de résolution. La recherche permettait également de savoir quelles étaient les pistes préconisées par les acteurs pour se sortir de ces dilemmes. Si les participants de l'étude ont en grande majorité reconnu une importance au dilemme de l'identification, les résultats varient selon les pays. Les interviewés des Pays-Bas ont trouvé ce dilemme beaucoup plus fort que ceux des Etats-Unis. D'une manière générale, ceux

qui reconnaissent le dilemme comme fort ont tendance, dans leur discours lors de l'entretien, à utiliser des termes liés aux tensions, alors que ceux qui ne trouvent pas que ce dilemme soit très vif remettent en question les termes du dilemme, et voient des résolutions possibles. Le dilemme du curriculum a été uniformément reconnu par les interviewés des trois pays. Certaines pistes de résolution étaient axées sur la flexibilité, aussi bien au niveau du curriculum que des stratégies d'enseignement. C'est le dilemme du lieu de scolarisation qui a été le plus reconnu par les acteurs des trois pays. Ces derniers ont fait part de grandes tensions concernant ce dilemme. Les principales voies de résolution consistaient en l'apport de dispositions spécifiques à l'intérieur de l'école ordinaire, ainsi qu'en la flexibilité des services.

5.5 Une réflexion sur les dilemmes est-elle source de développement professionnel ?

Pour Kagan (1992), une réflexion des enseignants sur les dilemmes qu'ils rencontrent serait source de changements professionnels importants, ainsi qu'une aide à la prise de décision et à l'action. Un travail centré sur la reconnaissance des dilemmes et une réflexion à leur sujet serait formateur. Il permettrait d'adopter des perspectives différentes et d'accepter la validité d'alternatives qui entrent en conflit, d'adopter des jugements nuancés, d'accomplir des actions en connaissance de cause. En considérant le rôle positif des dilemmes dans la formation des enseignants, Denicolo (1996) souligne l'efficacité de dispositifs de recherche-action collaborative pour parvenir à former les enseignants à partir de dilemmes. Cependant, des travaux concernant l'évolution des croyances et les dilemmes des enseignants montrent que les croyances évoluent peu au contact de la théorie, même après des formations (Zeichner, 1989). Les croyances centrales, notamment concernant la pédagogie, seraient particulièrement stables et donc peu susceptibles d'évolution (Richardson, 1996). Or, pour évoluer dans ses croyances, qui sont souvent tacites, il est fortement souhaitable d'en avoir pris conscience (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010).

6 Transformer ses perspectives de sens par les dilemmes : *savoir-se-transformer*

6.1 Transformation et prise de conscience

La plupart des études signalent donc une grande stabilité des croyances des enseignants, et la difficulté pour en faire changer. Si changement il y a, il serait davantage dû à l'expérience professionnelle, à l'observation de certaines pratiques de collègues qu'à des connaissances issues de recherches (Zahoric, 1987). De plus, toute source externe de connaissance est filtrée par le système de croyance de l'enseignant. Les étudiants s'apprêtant à entrer en formation d'enseignants ont déjà une idée précise de la pédagogie à employer avec les élèves. Plusieurs études montrent qu'ils quittent ensuite la formation avec à peu près les mêmes croyances (Zeichner, 1989). La formation initiale aurait ainsi un impact limité sur les opinions pédagogiques des futurs enseignants concernant des « bonnes pratiques », les changements s'opérant à des degrés d'importance très inégale selon les stagiaires (Richardson, 1996). Selon Richardson et Placier (2001), plus qu'un changement immédiat, l'évolution des croyances se ferait de manière lente, le long de la carrière, par micro-ajustements successifs. Ces auteurs considèrent donc qu'il est peu probable qu'il y ait conversion rapide des conceptions pédagogiques. De manière générale, certaines croyances sont plus centrales que d'autres (Rokeach, 1976), ces dernières incitant à l'action. Ceci serait vrai également pour ce qui concernerait les croyances au niveau de la pédagogie (Richardson, 1996), certaines d'entre elles étant plus centrales que d'autres, et donc difficilement modifiables. Les croyances seraient organisées en structures, en réseau, et ne seraient certainement pas indépendantes les unes des autres (Pajares, 1992), même si plusieurs d'entre elles peuvent être contradictoires. La théorie de Green (1971) est différente : les croyances s'organiseraient en grappes, chaque grappe pouvant être indépendante d'une autre. C'est ce qui expliquerait la juxtaposition de croyances contradictoires.

Les croyances des enseignants seraient fortement influencées par le vécu de leur propre scolarité. Ceci est en cohérence avec les études de psychologie qui montrent que les croyances les plus profondes, tenaces, sont celles qui ont été construites tôt, notamment dans l'enfance. Ces croyances vont avoir une influence forte sur la manière dont les futures expériences seront appréhendées. Si certains auteurs pensent qu'il est fondamental, pour que les enseignants puissent évoluer dans leurs convictions, qu'ils en aient au préalable pris conscience, les croyances étant le plus souvent tacites, pour Kagan (1992), ce changement pourrait avoir lieu en trois temps. Dans un premier temps, les enseignants conscientisent leur croyance au sujet de l'enseignement. Dans un deuxième temps, des éléments pouvant remettre en cause ces convictions doivent être présents. Finalement, une mise à disposition d'informations, savoirs idoines, pourrait permettre aux enseignants d'adopter des croyances plus pertinentes. Toutefois, le passage d'un savoir scientifique à une idée personnelle, du « systématique au situé » (Crahay *et alii*, 2010) ne va pas de soi, ne se réalise pas spontanément.

La remise en cause des croyances spontanées par des dilemmes est au cœur de l'approche de Jack Mezirow (2001). Si le dilemme est un concept important dans l'apprentissage transformateur de Mezirow, il faut cependant comprendre l'ensemble de son approche pédagogique pour cerner le rôle du dilemme dans la formation.

6.2 Interpréter l'expérience : schèmes et perspectives de sens

Dans le livre de Jack Mezirow, traduit en français par : *Penser son expérience – Développer l'autoformation* (2001), il est question de formation centrée sur l'acquisition de l'autonomie et le développement de la pensée critique ; le sous-titre ne fait pas référence à une autoformation prise dans un sens solipsiste mais dans son intrication avec le monde et les autres êtres pensants. L'apprentissage transformateur de Mezirow est un processus qui consiste à faire évoluer le sens attribué à son expérience. L'approche est élaborée dans la fin des années 70, dans un premier temps à partir d'une recherche sur des femmes qui ont repris des études après les avoir arrêtées

depuis longtemps. La théorie de la transformation est basée sur l'évolution des structures de sens qui peuvent changer selon le type d'apprentissage. La première sorte d'apprentissage, la plus classique, est instrumentale, utilisant la résolution de problème, les relations de cause à effet, basée sur l'empirique et le rationnel. Le second type d'apprentissage est l'apprentissage communicationnel, qui correspond au développement de la compréhension du sens chez les autres ; les valeurs, les sentiments et le point de vue moral sont impliqués. Pour ces deux apprentissages, Mezirow va mettre l'accent sur la réflexion sur les prémisses des connaissances. Il s'agit d'identifier ce que nos croyances ont comme fondements. Nos attentes sur le monde, qui sont en lien avec notre culture et notre éducation, peuvent être modifiées par l'apprentissage transformateur. Ces structures de sens comportent à la fois des schèmes de sens qui correspondent à des connaissances spécifiques, des croyances, des sentiments qui sont une interprétation d'une forme d'expérience spécifique. Les perspectives de sens sont beaucoup plus globales et correspondent aux grands cadres d'interprétation, à des habitudes d'anticipation. Comment produit-on du sens selon l'auteur ? Dès le départ, c'est par l'interaction avec l'environnement et la socialisation que se constitue la subjectivité d'un individu ; un sens est donné aux événements de la vie quotidienne de par une intériorisation de présomptions dès le premier âge quand le nourrisson découvre le lien entre ses pleurs et l'apport de nourriture. Or le sens est interprétation de ce que nous percevons, de ce dont nous faisons l'expérience et de ce que nous concevons, la production de sens pouvant se faire de manière consciente ou non. Peu à peu, l'enfant, au contact des autres et de l'environnement, intériorise des modèles symboliques, qui lui permettent de catégoriser, classer et d'émettre des jugements de valeurs. Dès lors, il n'y a pas d'expérience dénuée de filtres culturels ; il n'y a pas de perception pure : chaque perception est chargée par les modèles symboliques et mène à une interprétation. Donner sens à une expérience revient à l'intégrer en nous, la schématiser, l'intégrer à notre expérience antérieure. Mezirow distingue deux types d'interprétation : l'interprétation présenteielle et l'interprétation

propositionnelle. L'interprétation présentielle est liée à la perception, elle décrypte les formes et mouvements des entités perçues. C'est une interprétation pré-linguistique, de nature intuitive. L'interprétation propositionnelle est de nature linguistique, et concerne les activités de conceptualisation, de cognition. Les deux types d'interprétation sont liées et ont une influence l'une sur l'autre. Le pré-linguistique peut provoquer une faille dans les catégories de pensée bien établies mais trop sommaires, tandis que le linguistique et le conceptuel exercent un contrôle sur l'interprétation pré-linguistique et donnent de la cohérence par le truchement de la raison.

6.3 Les perspectives de sens

Selon Mezirow, les perspectives de sens sont « les 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.

Si le concept de perspective de sens est proche des concepts de représentation sociale ou d'attitude, il pourrait également être rapproché du concept de paradigme. Tous deux décrivent quelque chose d'enfoui, d'occulte qui est le socle d'une vision du monde. Mezirow écrit : « Je pense au paradigme comme à une perspective de sens à base théorique mise en relation et

collectivement entretenue » (2001, p.66). Ainsi, on peut considérer la perspective de sens comme un paradigme personnel, un *auto-paradigme*, qui serait, pour un individu, la résultante des déterminations de plusieurs paradigmes. Et vice-versa, un paradigme dans le sens morinien (Morin, 1995), naîtrait à partir d'agglomérations de perspectives de sens individuelles. On retrouve le déterminisme circulaire cher à Edgar Morin, où ce qui est engendré engendre à son tour. Cette parenthèse établissant un lien entre perspectives de sens et paradigme semble importante, car comme nous l'avons vu au début de notre thèse, un des enjeux de la scolarisation des élèves handicapés est de passer à un paradigme inclusif. Or, la transformation possible des perspectives de sens, par exemple dans un cadre de formation, donne à voir la possibilité de passage d'un paradigme de l'intégration à celui de l'inclusion.

Mezirow pense effectivement lui-même dispositifs de formation comme permettant de transformer les perspectives de sens, ce qui pourrait logiquement transformer les paradigmes. Cependant, 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. Cependant, ce sens est subjectif : il y a distorsion des pensées et même des perceptions. Ce sont d'ailleurs, 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. Or il arrive, certes rarement, que des expériences qui n'arrivent pas à être intégrées par des perspectives de sens antérieures permettent une modification de ces dernières. Très souvent, cette modification est issue d'un dilemme. Ce qui nous apparaît alors dans l'expérience n'est pas conforme à l'ensemble des présuppositions de

départ. La transformation de perspectives de sens est alors un moment existentiel fort, elle correspond en quelque sorte à un changement de vision du monde. Les dilemmes qui sont à l'origine des transformations peuvent mener à des périodes de vie douloureuses et même, par certains aspects, être dangereux pour notre confort psychique, voire notre existence.

6.4 Le dilemme perturbateur

Selon Mezirow, la transformation d'une perspective de sens peut être due soit à une accumulation de transformation de schèmes de sens, provoquée par une série de dilemmes modérés, soit à un dilemme important, perturbateur, imposé de l'extérieur, qui peut être un événement comme le décès d'un proche, la maladie, un échec ou la lecture d'un livre marquant, la contemplation d'un tableau ... La plupart de ces contestations de nos cadres de pensée sont éprouvantes, remettent en cause des valeurs et conceptions du monde auxquels nous tenons profondément et menacent notre identité. On perçoit que la notion de dilemme perturbateur chez Mezirow va au-delà du sens courant du mot en français, de la simple hésitation entre deux options qui ne donnent ni l'une ni l'autre pleinement satisfaction. Elle serait liée à une expérience rare, déstabilisante, germe de transformation possible. C'est au travers des conceptions de plusieurs autres auteurs que la notion va pouvoir être précisée.

D'après les études de Keane (1985), sur les expériences transcendantales et l'engagement dans les instituts religieux, la première phase d'une transformation est celle d'un dilemme perturbateur, d'un déséquilibre intérieur qui perturbe l'identité sans que le problème puisse être compris et nommé. Des souffrances physiques peuvent avoir lieu, des rêves perturber le sommeil et il peut même y avoir une certaine perturbation cognitive. D'après Clark et Wilson (1991) et Taylor (1993), le dilemme perturbateur peut être remplacé par un temps d'errance pendant lequel on sent qu'il manque quelque chose à notre vie. On peut rapprocher la notion de dilemme perturbateur d'autres concepts, répertoriés notamment par Francis Lesourd (2009). L'auteur cite Macadam et les épisodes nucléaires des moments de transformation liée à une évolution de

l'identité. Il s'agit d'instantanés qui ont provoqué un tournant dans la vie. On peut employer la notion d'épiphanie pour cerner l'instant de déstabilisation. C'est un moment de prise de conscience qui est à l'origine de transformation existentielle. Après l'avoir vécu, la personne ne peut être tout à fait la même, les significations qu'elle attribue à elle-même et à ses projets évoluent. Des changements pouvaient être au préalable potentiels que l'épiphanie va rendre effectifs. Des épiphanies cumulatives entre événements indépendants peuvent être dues à une accumulation d'expériences du même type. Les épiphanies engendrent un changement de vie après quoi, on se rend compte que certains événements de notre existence n'étaient pas pleinement compris. Ces expériences liées aux épiphanies seront construites par la suite lorsque le sujet évoque cette expérience à d'autres ; la construction dépend du partage de l'expérience. René Barbier (1997) parle quant à lui de flash existentiel, qu'il rapproche de l'insight freudien ainsi que de la *Peak experience* de Maslow (1989). Pour Barbier, il s'agit d'un processus d'élucidation quasi immédiat qui amène un état de lucidité. La vision du monde change brutalement, de manière bouleversante et restructurante. Une impression de vérité émerge, elle suscite interrogations et maintien de l'ouverture. Cet état de lucidité peut-être précédé par des moments plus ou moins longs susceptibles de provoquer un certain malaise dans la vie habituelle. Si l'on a l'impression de changer, une inquiétude peut apparaître.

Gad Yair (2008) a défini les *expériences clés* dans le cadre de l'éducation et la formation comme des expériences vécues pouvant avoir un rôle décisif, moteur dans la vie et dans les apprentissages ultérieurs. Ces expériences pourraient aider à la découverte de soi. Les *expériences humaines exceptionnelles*, expression définie par Rhea White (1998), englobent un certain nombre d'expériences dites anormales comme les expériences de mort imminente, les expériences mystiques, qui sont semblables par leur aspect transformateur, malgré des apparences parfois différentes. Elles amènent à une autre conception de qui nous sommes et du sens de l'existence. Souvent, un sentiment de soi-même séparé des autres et du monde est

éprouvé. Tout commence avec une expérience spontanée qui semble anormale, inattendue. Le fait d'avoir vécu cette expérience peut amener à s'éloigner des autres qui peuvent considérer cette expérience comme bizarre voire ridicule. Cependant, pour celui qui l'a vécue, elle paraîtra particulièrement significative et pourra donner lieu à des phases de déstabilisation. L'expérience est ensuite assimilée et mène à des transformations identitaires, vers un élargissement, une profondeur accrue.

6.5 Comment les perspectives de sens se transforment-elles ?

La majorité des formations institutionnelles concernent un apprentissage instrumental. Mezirow, en s'appuyant sur les travaux d'Habermas (1987), envisage un autre type de formation, qu'elle soit spontanée ou provoquée, où la dimension communicationnelle aurait une place importante. Quand nous nous entretenons avec quelqu'un, nous échangeons des significations et nous tentons d'obtenir un consensus à propos de ces significations. Il se peut qu'il y ait désaccord entre les interlocuteurs ; l'apprentissage communicationnel viserait à former les personnes à échanger leurs points de vue à partir d'arguments rationnels, à valider leur propre point de vue à partir de la raison, de la logique, un étayage des arguments et à minimiser l'emploi des arguments péremptaires, d'autorité ou conformistes. La situation initiale de désaccord n'a d'ailleurs pas à être considérée comme négative : une soumission d'une personne à des discours, sans une adhésion par le raisonnement, va à l'encontre des résultats recherchés par Mezirow dans son approche éducative. Au contraire, c'est l'autonomie de pensée qui est recherchée, et cette autonomie ne peut se développer qu'à partir d'une compétence communicationnelle qui permet d'écouter l'autre, de le comprendre tout en préservant au moins temporairement son propre avis. Ce n'est que par l'échange d'arguments rationnels, de justifications, de tests de validité des assertions, de négociation de sens que la personne acceptera de réviser le sens qu'elle attribuait auparavant à une situation si elle trouve que les arguments de son interlocuteur ont un degré de rationalité supérieur au sien. Pour Mezirow, la finalité ultime de l'apprentissage doit être

l'émancipation. Nos perspectives de sens sont au départ la résultante de notre environnement culturel et familial, notre apprentissage initial et peuvent également être affectées par notre libido. Mezirow affirme que les prémisses à la base des perspectives de sens sont sujettes à des distorsions d'ordres divers (épistémiques, sociolinguistiques, psychologiques). Pour être émancipateur, l'apprentissage devra permettre de remettre en cause les prémisses ancrées en nous, qui nous paraissent évidentes, par la réflexivité critique pour acquérir des perspectives de sens plus englobantes. La réflexion nous permet de mieux comprendre le monde en permettant un retour critique sur nos connaissances, de mieux comprendre les autres, la réflexion étant alors en lien étroit avec le dialogue, et de mieux nous comprendre nous-mêmes.

6.6 Le rôle de la réflexion dans la transformation des perspectives de sens

L'expérience étant construite socialement, elle peut être déconstruite par un travail de réflexion critique. C'est en critiquant nos habitudes de pensée sur divers plans, que ce soit au niveau logique, au niveau idéologique, politique que l'on se transforme. C'est notamment avec le dialogue rationnel que la manière d'envisager les expériences peut changer.

La réflexion a pour but d'analyser la justesse des croyances. Il s'agit, pour Dewey, cité par Mezirow, de mener l'examen de nos croyances, de nos connaissances, en s'attachant particulièrement à analyser les fondements et les conséquences de ces dernières. D'autres auteurs, Boud, Keough et Walker (1985), y ajoutent l'examen des sentiments, de ce qui est d'ordre affectif et conatif.

Selon Mezirow, trois types de réflexion peuvent être à l'œuvre pour donner du sens à une expérience : la réflexion sur le contenu, sur le processus et sur les prémisses. Pour faire comprendre la différence entre ces trois types de réflexion, l'auteur américain donne l'exemple d'un homme qui dit son âge. Comment peut-on évaluer s'il dit la vérité ? En ce qui concerne la réflexion sur le contenu, nous pouvons nous fier à des indices matériels comme la couleur des

cheveux et du visage, l'année où il a terminé ses études. En ce qui concerne la réflexion sur le processus, il s'agirait de questionner notre stratégie de recherche d'information pour nous en servir dans d'autres cas semblables ultérieurement. La réflexion sur les prémisses nous amènerait à nous demander s'il est important de connaître l'âge d'une personne, pourquoi cette démarche présente un intérêt. L'analyse des prémisses est liée à la notion de problématisation. Problématiser, c'est considérer une situation habituellement comme allant de soi comme problématique, c'est soulever des questions qui n'ont pas été évoquées auparavant. Il faut alors bien différencier l'agir pensé de la réflexion. L'agir pensé, c'est-à-dire l'utilisation de capacités cognitives pour résoudre un problème, ne fait pas nécessairement appel à la réflexion. Quand nous appliquons un raisonnement, nous mettons en œuvre un certain processus sans pour cela remettre en cause quoi que ce soit. Toute réflexion implique une dimension critique par rapport à la manière dont on perçoit, pense, et ressent. Plus précisément, Mezirow définit l'agir mécanique comme l'action qui échappe à la conscience car automatisée, comme le fait de conduire une voiture. L'agir pensé fait appel à la conscience, à travers nos acquis antérieurs, le souvenir, les raisonnements déjà élaborés. Il s'agit de sélectionner certains éléments de notre mémoire sans pour autant les évaluer à nouveau. Nous utilisons certaines de nos croyances pour donner du sens à une expérience, pour interpréter. L'introspection est *a priori* également non réflexive, même si c'est une pensée sur nous-mêmes, sur nos sentiments, elle n'a pas spécifiquement de dimension critique. L'agir réflexif consiste à agir différemment à la suite d'une prise de conscience due à une réflexion. Or ce n'est que la réflexion sur les prémisses qui permet la transformation de perspectives de sens. Il s'agit de remettre en cause notre apprentissage initial. L'apprentissage est transformateur quand il y a éviction de certaines prémisses, ces dernières étant alors considérées comme dénaturées, injustifiées ; le processus de transformation des perspectives de sens a alors lieu.

6.7 Différents types d'apprentissages selon Mezirow

Mezirow pense que l'apprentissage de l'adulte peut se dérouler de plusieurs manières, la remise en cause étant plus ou moins grande, tout apprentissage n'étant pas transformateur.

Le premier type d'apprentissage consiste à consolider et différencier les schèmes de sens préalablement acquis. La deuxième forme d'apprentissage relève de l'apprentissage de nouveaux schèmes de sens qui sont compatibles avec les perspectives de sens existantes. Ces nouveaux schèmes les fortifient ou les agrandissent et permettent une plus grande mise en sens d'expériences qui jusque-là étaient peu compréhensibles. Une troisième forme d'apprentissage concerne la transformation des schèmes de sens. Une réflexion sur les présomptions est alors suscitée quand nos croyances spécifiques nous semblent inadéquates et mènent à d'autres croyances spécifiques. Des accumulations de transformations de schèmes de sens peuvent amener au quatrième type d'apprentissage qui est la transformation de perspectives de sens. Une reconnaissance des présuppositions qui sont responsables d'une perspective insatisfaisante peut alors amener à un apprentissage émancipateur, à une transformation des perspectives de sens.

Pour Mezirow, la transformation de perspectives de sens peut-être subdivisée en 10 phases. (2001, p.185) :

- 1) un dilemme perturbateur
- 2) un examen de conscience accompagné de sentiments de culpabilité et de honte
- 3) l'évaluation critique des présomptions d'ordre épistémique, socioculturel ou psychique
- 4) la reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés et que d'autres ont négocié un changement identique
- 5) l'exploration des possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et de nouvelles manières d'agir

6) l'élaboration d'une ligne de conduite

7) l'acquisition du savoir et des habilités nécessaires pour mettre en œuvre ses projets

8) les essais provisoires et les nouveaux rôles

9) la mise en place de la compétence et de la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles et les nouvelles relations

10) la réappropriation de sa propre vie sur la base des conditions imposées par sa nouvelle perspective

6.8 Le savoir-se-transformer - élaboration de la question de recherche

L'ambition de Francis Lesourd, dans *l'homme en transition* (2008), est de comprendre les processus par lesquels un être humain peut dissoudre et recomposer son « mythe personnel », ce qu'il appelle un savoir passer. La dissolution, étant un invariant anthropologique, se fait à travers des vécus liminaires, durant lesquels est expérimentée une altération du sentiment d'identité. Le sujet peut être plus ou moins accompagné pour traverser ces périodes et inventer des « tours de mains », des rituels pour se dissocier et se recomposer. Si l'on suit maintenant Mezirow, la personne qui, grâce à sa réflexivité, transforme ses schèmes et perspectives de sens, cette transformation pouvant avoir comme origine un dilemme perturbateur, peut plus ou moins trouver des exemples d'êtres humains qui ont vécu une épreuve similaire et l'ont surmontée, pour trouver sa propre voie de recomposition identitaire.

J'appellerai *savoir-se-transformer* le processus, proche du savoir passer de Lesourd, qui consiste à faire preuve de réflexivité pour transformer ses schèmes et perspectives de sens à partir de dilemmes.

Nous avons vu dans la première partie de la thèse que l'enjeu, impulsé par les grands organismes internationaux, puis en France par la loi de 2005, pour les enseignants, notamment ceux

travaillant avec des élèves avec autisme, était de passer à un paradigme inclusif. Nous pouvons, munis de nos concepts théoriques, formuler nos questions de recherche ainsi :

Quels sont les schèmes et perspectives de sens, relatifs à leurs pratiques professionnelles, des coordonnateurs d'Ulis TED ? Comment, au fur et à mesure de leur carrière, ces schèmes et perspectives de sens se sont-ils constitués et transformés ? De quels *savoir-se-transformer* ces coordonnateurs d'Ulis TED ont-ils fait preuve ?

Notre travail de recherche a ainsi consisté à cerner les schèmes et perspectives de sens, ainsi que leur transformation à la suite de dilemmes, ce qui relève donc de *savoir-se-transformer*, des enseignants coordonnateurs d'Ulis TED en collège. Comme nous l'avons précisé en introduction, une posture de chercheur-formateur a également orienté nos réflexions vers l'élaboration de récits permettant de configurer des *savoir-se-transformer*, récits élaborés de manière à être utiles, ou directement aux enseignants, ou exploitables par les formateurs. Il s'agit maintenant de préciser cette posture et l'épistémologie sous-jacente.

TROISIEME PARTIE : CREATION D'UNE APPROCHE DE RECHERCHE-FORMATION

7 Surmonter le dilemme entre savoirs scientifiques et savoirs utiles aux praticiens

7.1 Recherches *sur* l'éducation ou *pour* l'éducation ?

Les débats sur la place des savoirs scientifiques dans les formations et le développement professionnel des enseignants ont dans l'histoire été animés d'un côté par des approches applicationnistes, des savoirs savants devant être d'une manière ou d'une autre mis en œuvre dans l'action, et de l'autre par celles pour lesquelles seul un savoir-faire expert d'enseignants expérimentés qu'il faudrait reproduire est à promouvoir. Aujourd'hui, la professionnalisation des métiers de l'enseignement implique « l'apprentissage permanent d'une façon pertinente et efficace d'agir en situation toujours renouvelée » (Etienne, 2008), l'inventivité étant ainsi mise en avant. Dans ce contexte, la formation devient accompagnement, par opposition aux anciennes formes que sont le compagnonnage et la « mise aux normes » des écoles normales. Malgré quelques voix discordantes, un consensus autour du paradigme du praticien réflexif (Schön, 1994) semble être relativement établi. En outre, depuis la mise en place du LMD au niveau européen et la mastérisation de la formation des enseignants, un lien étroit doit exister en recherche et formation (Barrère & Legrand, 2009). Mais, quelle peut être la place du savoir scientifique dans ce paradigme ? De quel type de science parlons-nous alors et comme l'articuler à la formation ? Quel type de résultats de recherche est « employable » par le praticien, et selon quelles modalités ?

Huberman souligne que les résultats des recherches en éducation sont difficilement utilisables tels quels par les enseignants (1982). D'ailleurs, les professeurs sont peu lecteurs de ce type de

recherche et voient mal comment elles pourraient leur être utiles (Donnay, Charlier, & Dejean, 2002). L'influence des recherches en éducation sur la pratique des enseignants n'est ainsi pas très nette pour certains auteurs (Shkedi, 1998). Les enseignants aimeraient surtout lire des recherches relatant des exemples d'actions pédagogiques ou aboutissant à des savoirs directement transférables à leur pratique (Zeuli, 1994). Certains praticiens remettent même en cause la validité des recherches en éducation car les résultats ne correspondent pas à ce qu'ils vivent sur le terrain (Hemsley-Brown & Sharp, 2003).

D'après Rayou (2008), la formation « réelle » des enseignants stagiaires se trouve, d'après leurs dires, sur le terrain et non dans les organismes de formation. Très peu de savoirs transversaux relatifs aux sciences humaines sont considérés par ces stagiaires. Le savoir issu des recherches, notamment en Sciences de l'éducation, serait rejeté car non directement applicable en situation de classe. Ainsi beaucoup de jeunes enseignants trouvent la formation trop théorique car elle ne permet pas vraiment de faire classe. Ils souhaiteraient apprendre des ficelles du métier. Cependant, certains enseignants stagiaires trouvent certaines limites au « savoir bricolé » et désireraient des éléments qui permettent de généraliser. Il s'agirait de pouvoir obtenir des savoirs suffisamment généraux pour résoudre des problèmes de même type.

Pour Mayen (2008), s'appuyant sur les travaux de Piaget et Vergnaud, les savoirs proposés de l'extérieur sont soumis à des critères d'efficacité pratique. D'autre part, chez les professionnels, certains savoirs d'actions sont plus ou moins conscients, certains ne l'étant pas du tout et d'autres au contraire fortement. Ainsi, des savoirs scientifiques peuvent être oubliés alors qu'ils sont intégrés par une transformation pragmatique aux organisateurs de l'action. Pour Durand (2008), les formations d'enseignants sont souvent basées sur des savoirs intermédiaires, entre la pratique et la recherche.

Les finalités de la recherche en éducation sont alors discutées. Heron (1996) pense qu'il faut d'abord améliorer la pratique puis seulement ensuite dégager les savoirs produits. D'après Carr et Kemmis (1986), l'éducation doit être une discipline pratique, qui sera évaluée en fonction de son adéquation avec la pratique. Van der Maren surenchérit en préconisant une discipline centrée sur l'éducation qui puisse prendre sa distance avec d'autres disciplines de référence, par exemple la psychologie et la sociologie. La création « d'une pédagogie » (Van der Maren, 1995), n'est pas sans rapport avec la professionnalisation des métiers de l'enseignement, les praticiens devant, pour se constituer en groupe reconnu, se baser sur des connaissances scientifiquement fondées spécifiques à leur domaine. L'auteur précise que « l'enseignement des méthodes de recherche dans les facultés et les départements d'éducation doit prioritairement servir à produire des données qui puissent fonder les théories pédagogiques et d'agir sur le terrain (Van der Maren, 1995, p.12).

Or d'autres chercheurs pensent qu'il faut bien différencier le travail du chercheur, du formateur et du praticien, même s'ils sont à étroitement articuler. Le chercheur génère des savoirs scientifiques que le formateur vulgarise, « bricole » pour les rendre directement utiles dans la pratique (Talbot, 2004). Pour Jean-Marie Barbier (2008), le domaine de la recherche est celui des savoirs, c'est-à-dire « des énoncés formalisés, cumulables, distincts des sujets qui les énoncent, qui structurent l'univers de la recherche » alors que les « constructions indissociables des sujets, qui structurent l'univers de la formation » sont des connaissances.

Quels savoirs sont alors nécessaires à la pratique d'enseignement ? Pour Tardif, Lessard et Lahaye (1991), les savoirs des curricula, les savoirs de formation professionnelle et les savoirs d'expérience constituent les savoirs enseignants. Altet (2008) distingue les savoirs à enseigner, les savoirs pour enseigner, les savoirs sur enseigner et les savoirs de la pratique. Les savoirs à enseigner sont les savoirs scientifiques, qui correspondent aux contenus à transmettre et qui ont subi une transposition didactique pour être enseignés aux élèves. Les savoirs pour enseigner sont

des savoirs issus des sciences de l'éducation et de la didactique, ou des pratiques formalisées : ils favorisent l'intelligibilité du processus enseigner-apprendre. Ils peuvent servir alors de guide pour l'action. Les savoirs sur enseigner relèvent de la formalisation de pratiques et sont destinés à être communicables et utilisables par des pairs. Il s'agit de savoirs pragmatiques construits à partir de l'expérience quotidienne. Les savoirs de la pratique sont quant à eux des savoirs d'expérience des enseignants, contextualisés, qui sont parfois en partie implicites. Pour Tardif et Lessard (1999), les connaissances professionnelles sont surtout issues de l'expérience de travail quotidienne. Les savoirs scientifiques sont alors reconfigurés pour s'insérer dans la pratique tout en les métissant avec d'autres types de savoir. Or d'après Altet (2008), l'appropriation des savoirs scientifiques ou même des autres savoirs en formation est différent selon le profil du stagiaire, certains attendant des recettes, un discours homogène et non contradictoire alors que d'autres tirent parti d'éventuelles contradictions entre des savoirs issus de l'expérience et des savoirs scientifiques. Il faut noter, que pour cet auteur, l'approche de formation a une influence forte sur la manière dont les stagiaires s'approprient et construisent des savoirs. Par exemple, en ce qui concerne l'accompagnement des enseignants stagiaires par des formateurs lors des stages, un paradigme technologique fait face à un paradigme biologique. Dans le premier cas, la pratique est considérée comme une mise en situation des préparations élaborées alors que dans la deuxième option, l'activité est située et ne se réduit pas à l'application de la préparation antérieurement élaborée. Issue du tâtonnement, la pratique relève alors de situations problèmes. Un rapport réflexif à la pratique est ainsi privilégié.

Quelle approche alors favoriser pour la recherche *pour* l'éducation, utilisable par les praticiens, tout en gardant une forme de scientificité qui permette de conserver le vocable recherche ? Comment réussir à faire en sorte qu'une recherche en éducation puisse être utile à la situation, en partie singulière, du praticien ?

7.2 Des savoirs stratégiques

Les recherches en sciences dures montrent chaque jour leur efficacité, ne serait-ce qu'en considérant les applications technologiques dont elles sont à la source. Les sciences humaines, et en particulier les sciences de l'éducation, auraient-elles alors intérêt à calquer leurs approches sur ces sciences dures pour parvenir elles aussi à une efficacité dans leurs domaines, par exemple l'efficacité de la pratique ?

Pour Jones (1999), en sciences humaines, les observations fiables doivent pouvoir être reproduites, pouvoir se répéter dans des conditions similaires ; c'est ce qui différencie les savoirs scientifiques des opinions communes. Pour Quivy et Van Campenhoudt (1995), une recherche doit aboutir à de nouvelles connaissances relatives à l'objet d'analyse ainsi qu'à l'élaboration ou une remise en question de connaissances théoriques. Toutefois, Liu (1997) fait remarquer que les sciences humaines ne peuvent se calquer complètement sur les sciences dures : par exemple, si en sciences physiques, la finalité est la prévision des phénomènes, cet objectif est difficilement réalisable en sciences humaines. En effet, si le comportement humain est en partie déterminé par la culture d'appartenance, des habitudes, l'homme possède un libre arbitre qui lui permet de partiellement se soustraire aux déterminations, et donc aux prévisions possibles. Dans la recherche expérimentale, le chercheur teste des hypothèses de relations de causes à effet, préalablement élaborées à partir d'une revue de littérature. La vérification de ces hypothèses à partir d'un dispositif expérimental permet d'augmenter les savoirs généraux. Cependant, la difficulté de cette démarche en sciences humaines, et en particulier en sciences de l'éducation, est inhérente à la complexité, dans l'acception que lui donne Edgar Morin (1977), de son objet. La complexité est en effet non seulement due aux interactions multiples, par exemple celles se produisant dans une salle de classe, mais également à toutes les influences externes qui sont entrelacées, tissées ensemble.

Aussi Van der Maren écrit-il :

« La partie la plus scientifique des discours psychologiques ou sociologiques manque de pertinence pour l'éducation, dans la mesure où les théories scientifiques de ces disciplines ne portent que sur des portions réduites de la situation éducative, portions saisies en fonction des problématiques disciplinaires et non pédagogiques » (1995, p.29).

Toujours selon cet auteur (2003), les meilleures théories ne s'appliquent correctement qu'à des situations proches des conditions d'expérience dans lesquelles elles ont été testées. Or si les savoirs ne sont pas totalement généralisables, ils peuvent néanmoins être transférables. On distinguera savoir pratique, singulier, contextualisé et savoir scientifique, général, universel. Le savoir pratique se transmet par observation, imitation. Il s'agirait alors d'élaborer une praxis, une théorisation du savoir pratique. De plus (Van der Maren, 1995), la recherche pour l'éducation doit correspondre à la construction d'un savoir stratégique, interface entre les savoirs d'actions, pratiques du praticien et les savoirs scientifiques. Pour parfaire son point de vue, l'auteur souligne le paradoxe que dans l'éducation, des discours scientifiques peuvent se montrer totalement inefficaces alors que des discours non scientifiques peuvent l'être.

Comment alors penser la recherche de telle façon à aider les enseignants à se développer professionnellement sur le long terme, à stimuler leurs capacités d'innovation, tout en prenant en compte les savoirs scientifiques et ainsi aller au-delà de croyances fortement ancrées, au niveau des pratiques d'enseignement ?

Van der Maren (1995) préconise donc de ne pas se calquer sur les exigences des disciplines contributives aux Sciences de l'Éducation, ces dernières devant établir ses propres normes de scientificité. Finalement, c'est non pas une science positive mais une science morale qui est mise en avant par l'auteur. Les objets de recherche en éducation ne sont pas des objets expérimentaux, qui peuvent être découpés, « paramétrisables ». On ne peut pas produire des lois qui puissent permettre des prévisions qui ne pourraient être mises en défaut. Le général peut difficilement être produit, on ne peut au mieux que révéler des causalités locales, contextuelles si l'on veut garder

la complexité des situations. Ce qui est proposé par Van der Maren, une science *pour* l'éducation, s'occuperait des problèmes des acteurs de l'éducation. Pour cela, la recherche devrait se baser sur les catégories interprétatives et les analyses réflexives des praticiens. En s'appuyant sur Habermas, Van der Maren pense qu'il faut promouvoir une lecture des situations qui favorisent l'émancipation des acteurs. Les théories/pratiques élaborées ne devraient pas relever de l'utopie, n'être valables que dans des situations non réelles ou privilégiées mais pouvoir être testées sur le terrain, dans les pratiques réelles. C'est ainsi une approche de recherche privilégiant la praxis (réflexion/théorisation du savoir pratique), ou plus exactement le savoir stratégique, pour l'action, entre la praxis et le savoir appliqué (ce dernier étant l'opérationnalisation du savoir scientifique), qui est mise en avant par l'auteur. « Le savoir pour l'éducation se situe donc à l'imbrication de la conceptualisation du répertoire des signaux des acteurs avec l'actualisation du savoir appliqué à une situation éducative qui doit fonctionner » (Van der Maren, 1995, p.49).

Si l'appel à des récits des « grands pédagogues » peut être utile pour l'élaboration d'une praxis, la théorisation des pratiques actuelles est à considérer. Si l'on prend l'exemple de la classe, qu'est-ce qui, du point de vue des praticiens, est essentiel dans la pratique, qu'y a-t-il à observer prioritairement dans la classe ? Quelles sont les liens entre les indices permettant de décrypter une situation et les actions pédagogiques ? Quelles sont les difficultés rencontrées ? Van der Maren met toutefois en garde contre des écueils possibles de l'élaboration d'une praxis qui ne relèverait finalement que de routines ou de doctrines normatives. Pour éviter que le praticien ne présente que des routines, le chercheur devra créer un climat de confiance dans lequel le professeur pourra exprimer toutes ses difficultés, ses doutes, les surprises, les moments où il se montre créateur. Or, l'enseignant n'a souvent pas le temps d'avoir, pendant l'action pédagogique, de la distance par rapport à ses choix, et le chercheur peut être un partenaire utile pour mettre en œuvre la réflexivité nécessaire à la prise de distance du praticien. Des questions

pourront amener le praticien à réfléchir à des aspects qu'il n'aurait pas considérés spontanément. Le chercheur peut aussi présenter des alternatives d'actions par rapport à celles entreprises et inciter à réfléchir à la pertinence de ce qui a été mené par rapport aux alternatives indiquées. On se méfiera de la tentation d'établir une trop grande rationalité, linéarité, de trop nettes relations de causes à effet qui appartiennent à la logique scientifique et non forcément à celle du praticien et qui pourraient s'avérer leurrantes. Si la praxis est mise en avant par Van der Maren pour établir une réelle science pour l'éducation, les résultats de recherches en sciences humaines ne sont pas pour autant mises au rebut. Le choix des études pertinentes sera basé sur le fait qu'elles prennent en compte les contraintes réelles de l'action. Van der Maren pense que le chercheur pourra être à l'interface de la praxis et du savoir appliqué, et sera capable d'établir des ponts entre les deux.

A la suite de Van der Maren, la thèse se donne pour objectif, en plus d'élaborer des savoirs « classiques » *sur* l'éducation, de construire des savoirs stratégiques *pour* l'éducation et la formation. Ainsi, une articulation entre recherche et formation s'avère nécessaire.

7.3 Articuler recherche et formation : les recherches collaboratives

Notre travail de thèse articulant recherche et formation, nous revendiquons dans notre approche une posture de chercheur-formateur, qui, comme nous le verrons par la suite, ne s'interdit pas de prendre son lieu d'exercice comme un des terrains de recherche, même si celui-ci n'est pas exclusif. L'expression praticien-chercheur est généralement employée pour celui qui fait une recherche sur son propre terrain professionnel. Une double identité est alors revendiquée, tandis que d'autres auteurs, dans le champ de la recherche, préconisent au contraire une claire distinction entre les deux postures. Le praticien-chercheur revendique donc, à contre-courant de ses « collègues purs chercheurs », une interaction forte entre le domaine de la recherche et celui du professionnel. Selon Catherine de Lavergne (2007), il souhaite participer à l'interaction entre le monde de la recherche et celui de la pratique. Une volonté de ne pas trahir la parole des

praticiens est souvent présente, la rupture épistémologique radicale proclamée par certains auteurs comme indispensable pour parvenir à une certaine scientificité n'est pas considérée comme absolument nécessaire ou en tout cas demande d'être interrogée. En outre, le praticien chercheur a souvent l'ambition de faire changer les pratiques professionnelles. Selon Kohn et Nègre (2003), il n'y a pas seulement alternance pour le praticien chercheur entre des moments de pure pratique et d'autres moments de pure recherche mais les deux postures sont souvent présentes dans un même temps. Deux logiques différentes coexistent, créant une posture complexe. Cependant, cette posture est à différencier du praticien réflexif : le praticien chercheur doit articuler sa recherche avec un cadre théorique (Albarello, 2004).

Selon Maulini et Perrenoud (2008), le conflit entre savoirs scientifiques et savoirs d'expérience peut coexister dans une même personne, par exemple un formateur qui serait à la fois chercheur et homme de terrain. Veyrunes (2003), s'il adopte la posture de chercheur-formateur dans certains de ses travaux, les actions de formation et de recherche étant imbriquées, indique que cette double position n'est pas sans poser problème ; cette posture est contestée au plan académique, la recherche étant jugée comme contaminée par des visées de formation.

Or, aux Etats-Unis, les recherches classiques, positivistes, sur l'éducation, ont été critiquées dans les années 70 et 80 car créant un écart trop grand entre la théorie et la pratique de classe. En effet, les approches expérimentales sont éloignées des conditions réelles d'enseignement dans lesquelles les différentes variables ne peuvent être contrôlées. Les connaissances situées des recherches menées par les praticiens les distinguent des recherches nomothétiques qui visent l'universalité. Les critiques concernant le fait que ces recherches de praticiens ne sont pas généralisables perdurent d'ailleurs. La « casquette » de chercheur serait pour certains incompatible avec celle de praticien.

Les *Teachers Research* (Cochran-Smith & Lytle, 2009), recherches des enseignants, peuvent bénéficier de la collaboration de formateurs, être liées à des recherches autobiographiques, narratives. Le narratif / réflexif apporte dans cette approche l'explicitation de connaissances incorporées. Dans ce cadre, les problèmes de la pratique sont considérés comme complexes et non analysables de manière satisfaisante par les disciplines contributives des sciences de l'éducation. Les relations entre le savoir et la pratique sont complexes, ce sont ceux qui vivent la situation d'enseignement qui ont la meilleure connaissance sur elle, la connaissance provenant de l'intérieur. Dans cette optique, les questions de recherche émergent entre ce qui est attendu par l'enseignant et ce qui se passe réellement dans la classe. Les critères de validité de la recherche et de généralisation sont différents par rapport aux autres recherches classiques, et ont une dimension parfois uniquement locale, ce qui les distingue des recherches nomothétiques. Ces recherches des enseignants ont toutefois des difficultés à acquérir de la légitimité au niveau des recherches en sciences de l'éducation bien que pour certains auteurs, ces recherches permettraient de construire un savoir « de l'intérieur » très utile pour l'éducation (Zeichner, 2007). Il soulève néanmoins un problème de cumulativité des recherches : en quoi ces dernières s'appuient-elles les unes sur les autres pour constituer un savoir ? Zeichner répond à cette question en reconnaissant que la plupart de ces recherches sont trop indépendantes les unes des autres. Il préconise de relier celles qui relèvent de thématiques communes, non seulement les unes par rapport aux autres, mais aussi de les situer par rapport aux recherches plus canoniques en éducation. En effet, Zeichner défend le point de vue qu'il ne faut pas opposer ces recherches d'enseignants, qui selon certains ne seraient menées que dans un but de développement professionnel, avec les recherches plus classiques.

En langue française, Desgagné et ses collègues parlent de recherche collaborative pour désigner des pratiques associant recherche et formation (1997, 2001). En reprenant Lieberman (1986), il s'agit de faire, pour les divers courants s'inscrivant dans cette démarche, comme par exemple en

France la didactique professionnelle de l'enseignement (Vinatier, 2009 ; Vannier, 2011), les recherches utilisant la co-confrontation (Robin, 2011) de la recherche *avec* et non *sur* les enseignants. Le chercheur incite le praticien à avoir de la réflexivité sur ce qu'il fait. Le savoir d'expérience est ainsi mis en valeur, le développement professionnel souhaité. La recherche collaborative répond également à la critique selon laquelle la recherche universitaire serait éloignée de la pratique ; elle a pour ambition justement de rapprocher théorie et pratique, savoirs savants et savoirs d'action. Chercheurs et enseignants explorent ensemble certains aspects de la pratique, et participent à une co-construction de savoirs. Cependant, Desgagné et ses collaborateurs font la différence entre « être en recherche » et « faire de la recherche ». La « recherche » propre de l'enseignant a un caractère local, ne vise pas la généralité comme les recherches universitaires « classiques ». Or la recherche collaborative vise les deux types de recherches, les universitaires s'emparant des matériaux réflexifs des enseignants pour en constituer des savoirs. L'incitation à la réflexivité émise par le chercheur amène ce dernier à avoir un rôle de formateur. Il y a « interinfluence » entre la pratique et la recherche, la démarche de réflexion correspond à la fois à une visée de développement professionnel pour les praticiens et à une collecte de données pour le chercheur. Or, faire la part de ce qui relève de l'analyse des participants eux-mêmes ou de l'analyse du chercheur engendre des difficultés. Par exemple, dans le cadre d'une recherche sur les récits exemplaires de pratiques, qui d'ailleurs nous a fortement inspiré pour notre propre recherche, Serge Desgagné (2005), dans une première phase, aide des enseignants expérimentés à choisir et à mettre en intrigue une situation d'enseignement jugée comme exemplaire, particulièrement représentative d'un type de situation problématique où le praticien a dû délibérer pour surmonter les difficultés rencontrées. Toutefois, dans un second temps, Desgagné se livre seul à l'analyse des récits produits, laissant ainsi en plan partiellement l'objectif de co-production. Il reconnaît alors, dans une note de bas de page, que l'on pourrait certainement aller jusqu'au bout de la démarche de recherche participative en demandant aux

enseignants de co-analyser les récits de pratiques. C'est avec des dilemmes similaires que nous avons mené notre recherche-formation : quel est le statut des connaissances élaborées au cours de la thèse ? Peuvent-elles acquérir le statut de savoir et avoir ainsi une portée générale, indépendante de la situation de formation vécue ?

Différons pour la suite de la thèse les réponses à ces questions pour souligner qu'il ne s'agit pas pour Desgagné d'être un simple porte parole de l'enseignant, le chercheur-formateur participant activement à la co-construction. Ce dernier met en place un espace réflexif dans lequel les participants de la recherche vont débattre, s'interroger sur des aspects de la pratique. La recherche collaborative privilégie la voix de l'enseignant mais n'exclut pas des apports théoriques qui pourront enrichir la réflexion. La co-construction est d'ailleurs selon Desgagné autant la résultante de la « sensibilité théorique » du chercheur que de « l'expérience pratique » du praticien (Desgagné, 2001). Cependant, et c'est ce qui différencie la recherche collaborative d'autres pratiques de recherche qualitative, les pratiques enseignantes étant loin d'être transparentes, sont évolutives et d'une grande complexité, le chercheur dans une optique collaborative ne se place pas radicalement à l'extérieur de la pratique pour la comprendre, et a besoin de plusieurs moments pour le recueil des données. Les événements s'interprètent alors collectivement, les significations se négocient. Ainsi, l'espace réflexif est à la fois espace de recherche et espace de formation. La discussion qui demande un temps important aux praticiens est source de développement professionnel. Dans la perspective de la recherche collaborative, le chercheur n'oblige pas les enseignants participants à mener une recherche au sens classique du terme, c'est-à-dire à élaborer une revue de littérature, à définir une problématique, à recueillir des données et à les analyser suivant les canons de la recherche classique. Le praticien sera ainsi la plupart du temps seulement amené à entreprendre une réflexion pratique. De son côté, le chercheur sera habité par un critère de double vraisemblance. D'une part, il devra être crédible par rapport à l'enseignant qui se pose des problèmes au niveau de la pratique ; il devra également

être crédible par rapport à ses collègues chercheurs qui investissent dans le même champ de recherche que lui. Les partenaires dans la recherche, même s'ils ont des rôles et des compétences distincts, des sensibilités plus pratiques ou théoriques, sont ouverts, perméables aux logiques des autres. Le chercheur pourra proposer une mise en perspectives des raisons d'agir du praticien (Desgagné, 2001). Il doit faire en sorte que les moments de réflexion commune soient à la fois potentiellement générateurs de données de recherche, de théorie et en même temps de développement professionnel, de questionnement pratique. Le savoir élaboré, sans avoir la nécessité de faire absolument consensus entre les protagonistes de la recherche, trouve sa résonance à la fois sur le plan de la recherche, une production de savoirs ayant été générée, et sur le plan de la pratique, un développement professionnel ayant eu lieu. Pour comprendre au mieux les enjeux et les modalités pratiques de la recherche collaborative, nous allons détailler l'exemple que nous avons donné précédemment de la recherche que Desgagné a menée (2005), dans laquelle des enseignants expérimentés devaient élaborer des récits exemplaires de pratique, à la fois dans une visée de développement professionnel, de recherche, et de transmission de l'expérience à de jeunes enseignants. Le savoir d'action à mettre en valeur était un savoir de la délibération enseignante au cours de situations problématiques. Les récits obtenus sont des « récits événements », liés à une situation particulière, et non des « récits parcours ». La situation devait être choisie par l'enseignant de telle manière qu'elle « avait modifié, du moins enrichi, son répertoire d'intervention, son contrôle réflexif, son cadre de référence, somme toute, enrichi son bagage expérientiel » (Desgagné, 2010, p.9). La narration du professeur expérimenté était destinée à des enseignants plus jeunes qui prendraient la relève, cette dimension de transmission étant une dimension forte du projet. Le savoir configuré par la narration est un savoir « par cas », menant donc à une pédagogie « du cas » pour les nouveaux enseignants.

Après que les enseignants expérimentés aient configuré leur expérience en récit exemplaire, Desgagné est passé à une phase analytique et à une théorisation. De quoi et en quoi le récit était-

il exemplaire ? Il s'agissait de comprendre le rapport entre la mise en intrigue et le message du récit. Une typologie des récits selon les différentes formes d'exemplarité a ainsi été élaborée. A partir des récits catégorisés en groupes, les « meilleurs » récits, les plus exemplaires, de chaque type ont été conservés comme prototypes. Une structure fut alors élaborée pour chaque type de récit qui servit de grille de lecture pour tout récit du type considéré.

Nous avons détaillé cette recherche-formation car, nous le verrons par la suite, l'approche de Desgagné a eu une forte influence sur notre travail de recherche.

Nous avons évoqué les débats relatifs aux recherches *sur* ou *pour* l'éducation et avons perçu, à travers les recherches collaboratives, des tentatives pour conjuguer scientificité et utilité pour les praticiens. En ayant en tête ces réflexions, nous allons maintenant préciser la démarche adoptée dans la thèse, aussi bien au niveau du positionnement épistémologique que des approches méthodologiques.

8 Construction de notre approche au regard de réflexions épistémologiques

Nous avons eu la double préoccupation, dans notre travail, de mener une recherche produisant des résultats scientifiques et pouvant être utilisés par des praticiens, ou directement ou par l'intermédiaire de formations. Si le premier objectif paraît aller de soi dans une thèse, il convient néanmoins de préciser quelle conception de la science est sous-jacente à notre travail, ce que nous ferons dans un premier temps. Notre deuxième objectif, moins courant dans les travaux universitaires, nécessitera une explicitation plus longue. Même si le débat implication/distanciation n'est pas neuf en sciences humaines, il nous semble opportun d'indiquer avec le plus de clarté possible la démarche impliquée de chercheur-formateur qui est au centre de notre travail. Cet effort de clarification est en effet indispensable, afin que le lecteur puisse comprendre la présence dans le corps de notre travail de nombreux passages relatifs au vécu du chercheur-formateur, passages que l'on trouve parfois, dans d'autres travaux, en annexe, et le plus souvent qui n'apparaissent nullement dans les publications.

Notre approche de recherche-formation, si elle s'inspire d'approches d'autres auteurs, ne s'y réduit pas. Notre posture de chercheur-formateur, de même, s'est créée progressivement. Il convient, pour la comprendre, de la situer au regard de certains débats épistémologiques.

8.1 Un réel déterminé indépendant de ses observateurs ?

La démarche inductive est fondée sur l'empirisme, c'est-à-dire sur le fait que les données sensorielles servent de base à la démarche scientifique ; à partir d'expériences singulières nombreuses, récurrentes, des lois générales vont être créées, compatibles avec ces différentes observations. Les connaissances empiriques sont, dans l'idéal, formulées en principes, en lois déterministes décrivant la réalité observée. Pour la démarche hypothético-déductive, contrairement à la démarche inductive, les données sensorielles ne sont pas au fondement de la

connaissance. On part de savoirs déjà constitués, à partir desquels on peut en déduire logiquement des conséquences et ainsi établir des hypothèses. Ces hypothèses étant chargées par le système théorique, elles doivent ensuite être vérifiées ou infirmées par l'expérience ; si, après avoir réalisé les expérimentations, les hypothèses sont vérifiées, validées, on considère que cette hypothèse acquiert le statut de savoir. Sinon, l'hypothèse est rejetée ou au moins amendée.

On pourrait schématiquement qualifier ces deux approches classiques de réalistes et positivistes (ce dernier qualificatif étant surtout valable pour la deuxième). A cette approche on opposera celle dégagée notamment par Jean-Louis Le Moigne (1999), le constructivisme épistémologique. Sans entrer dans tous les détails des idées de Le Moigne, je retiendrai certains éléments qui permettent de différencier nettement les épistémologies réalistes/positivistes des épistémologies constructivistes.

Selon les épistémologies réalistes et positivistes, la réalité est considérée comme indépendante des observateurs, la science devenant connaissance de cette réalité. Ces connaissances s'additionnent au fur et à mesure, permettent de découvrir l'essence des choses au-delà des apparences, les chercheurs s'approchant peu à peu de la réalité de manière asymptotique. Après cette hypothèse qui est proche du sens commun, les épistémologies positives et réalistes adoptent une deuxième hypothèse qui est celle du déterminisme : la réalité est soumise à un déterminisme qui peut se connaître plus ou moins ; chaque effet qui peut être perçu est dû à une cause. Cependant, le déterminisme absolu d'un Laplace, qui prétendait qu'une fois connus l'état actuel du monde et les lois le régissant, on pourrait prévoir n'importe quel événement futur, fut rendu caduc par de nouvelles disciplines telles que la mécanique statistique, la thermodynamique et surtout la mécanique quantique. Le déterminisme causal devint ainsi déterminisme statistique.

Si l'on se place maintenant sur le plan social, selon Castoriadis (1975), la société crée des institutions qui permettent ou pas l'apparition de certaines facultés chez l'être humain. La vie

sociale ne serait pas absolument déterminée par le monde naturel, ni complètement indépendant de lui. Deux dimensions coexistent dans le monde, l'une ensembliste identitaire, déterminée par les lois de la nature et l'autre sociale historique, qui permet l'altération. Le psychisme humain est fortement lié au social historique et ceci, sans nier la part de biologique qui limite l'infini des possibilités. Si l'on se situe dans une épistémologie de ce type, la recherche est une activité qui va au-delà de celles attribuées habituellement à la science. Il ne s'agit certainement pas de mettre en évidence des vérités absolues, ni même plus modestement de donner de l'intelligibilité à un réel qui se laisserait découvrir, en soi, peu à peu. Les pratiques, y compris de recherche, permettent à des formes sociales de venir au jour d'une manière au moins temporaire. On notera que l'influence de l'activité de recherche sur le phénomène est d'autant plus difficile à évaluer que les chercheurs engagés dans un domaine d'étude appartiennent à des groupes de recherches différents, chacune avec leur épistémologie, leur vision du monde. L'impact sur l'objet d'étude provient donc de sources très variées et est difficilement repérable quant à ses origines.

Si donc, notamment dans le domaine de l'humain, il existe une strate qui ne se limite pas à la strate naturelle, aux lois déterministes, si la description que fait le chercheur d'un autre être, d'un groupe humain a une influence sur cet être ou ce groupe, une interrogation fondamentale sur l'implication du chercheur dans la démarche scientifique en sciences humaines ne peut être évitée. En outre, la mise au jour de certains phénomènes ne pourrait faire abstraction de l'histoire de l'apparition de ces phénomènes. Si donc certains phénomènes vont au-delà de la strate naturelle, la régularité inhérente à cette strate ne peut s'appliquer. Une part de singularité, d'histoire, ne peut être évacuée.

Reprenons maintenant les conceptions de Le Moigne. A l'épistémologie positiviste/réaliste, on opposera le constructivisme auquel l'auteur donne définition suivante : « le réel existant et connaissable peut être construit par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs (on dira plus volontiers : ses modélisateurs) » (1995, p.40). L'épistémologie constructiviste nécessite de

prime abord deux hypothèses. La première est que, pour être connue, la réalité connaissable doit pouvoir être cognitivement construite ou reconstruite intentionnellement par un observateur-modélisateur. L'autre hypothèse concerne la méthode de construction de connaissance qui fait appel à une norme de faisabilité. Un des points essentiels des épistémologies constructivistes est que le sujet connaissant est essentiel, toute connaissance strictement en dehors de lui étant hors de propos. La connaissance est au sujet de son expérience du réel, a ainsi une valeur pragmatique et est représentée sous forme de systèmes de symboles. Une seconde hypothèse, l'hypothèse téléologique, impose de tenir compte de la finalité du sujet. « L'important, soulignera H. A. Simon (1990, p.7) est que le modélisateur veille scrupuleusement à expliciter les finalités auquel il prétend se référer lorsqu'il construit les connaissances enseignables qu'il considérera et communiquer » (Le Moigne, 1999, p.78). Les épistémologies constructivistes possèdent leur propre méthodologie. Le premier principe est celui de la modélisation systémique, qui est une organisation de signification possible. Le deuxième principe est celui d'action intelligente, relatif à la capacité d'un système cognitif à construire les représentations symboliques des connaissances qu'il traite (Newell et Simon, 1972). Ce principe serait tel qu'un être humain pourrait accomplir des actions nécessaires adaptées à la disparition des dissonances cognitives. Les processus cognitifs de cette sorte sont des raisonnements dialectiques depuis un réservoir d'expériences, pour résoudre de nouveaux problèmes. Le principe d'action intelligente peut aider à la construction de systèmes de symboles et amène des connaissances faisables, possibles. Ces dernières ne sont pas strictement démontrées mais argumentées, construites de telle façon à ce qu'un lecteur puisse les comprendre et les reproduire. Nous reviendrons par la suite à cet enjeu fondamental de transmission des résultats de la recherche dans notre approche épistémologique. Poursuivons pour l'instant nos réflexions sur les différences entre les approches positivistes/réalistes et constructivistes autour des méthodes pour appréhender le réel.

8.2 Comment rendre compte de la complexité?

Les épistémologies positivistes/réalistes ont également des principes méthodologiques, comme celui de l'analyse. Il s'agit de décomposer les objets du monde en éléments plus simples, ces parties plus simples étant elles connaissables. De par cette approche, la science a essayé de trouver la brique élémentaire constitutive de la matière. Cependant, cette approche classique de la science connaît des fissures, notamment avec la physique quantique en sciences dures.

En outre, Edgar Morin, à travers une critique de la science classique, pense qu'il faut reconnaître la complexité du monde. En effet, la science classique a tendance à séparer, ce qui a permis des avancées en son temps, mais qui n'est pas sans poser de nombreux problèmes. La disjonction opérée par les diverses sciences a conduit à une hyperspécialisation des chercheurs et donc des savoirs alors que ces derniers mériteraient d'être tissés ensemble. Il devient difficile d'avoir une vision macroscopique quand le savoir est émietté. La méthode de la complexité s'oppose donc à la méthode cartésienne de simplification. ; il y a selon Morin urgence à relier les éléments qui ont été disjointes Il s'agit de porter un regard pluridimensionnel sur les choses, et de relier leurs différentes dimensions sans les réduire les unes aux autres. Plusieurs principes peuvent servir d'épine dorsale à cette approche. Le principe récursif permet de dépasser la causalité linéaire. Ainsi, la linéarité est remplacée par un mouvement en spirale, ce qui est produit pouvant devenir producteur par la suite et cause de ce qui l'a produit. C'est à une véritable révolution, un changement de paradigme qu'Edgar Morin nous invite. Il ne s'agit ni plus ni moins que de réformer notre pensée, réorganiser notre système mental pour réapprendre à apprendre. En effet, le refus de la simplification, de la réduction, implique une nouvelle manière de penser et notamment de faire de la recherche. Selon Morin, un des principes fondamentaux de la pensée complexe est que le tout ne se réduit pas à la somme de ses parties. L'auteur ajoute que la complexité du réel ne peut être appréhendée que par une pensée complexe, ouverte, reconnaissant les incertitudes et s'auto-examinant. Cette perspective épistémologique nous

conduit, à la suite d'autres chercheurs (voir par exemple Niewiadomski, 2012), à tolérer l'ambiguïté, l'incertitude, et à donner une place majeure à la dimension réflexive de la part du chercheur dans notre recherche. Les finalités, les dilemmes rencontrés, la genèse des idées et de l'identité du chercheur, la plupart du temps évacués des textes de recherche, sont au contraire dans notre travail des éléments essentiels et donc très présents dans la thèse.

8.3 Entre création et critique : une rationalité ouverte

En se contentant d'expériences en laboratoires, on ne peut percevoir le point de vue phénoménologique, de l'expérience vécue. Or certains récits à dimension autobiographique de grands créateurs scientifiques ne peuvent se réduire à des raisonnements purement déductifs voire inductifs. Dans le chapitre 3 de *Science et méthode* (1999), Henri Poincaré évoque une expérience personnelle d'intuition soudaine qui permettra une découverte fondamentale en mathématiques. Une nuit d'insomnie, des idées surgissaient en foule, puis deux se sont accrochées pour former une combinaison stable. Plus tard, lors d'une course géologique, alors qu'il montait dans un car et qu'il ne pensait pas du tout aux mathématiques, il fut illuminé par une idée : c'est comme si son inconscient montait à la surface. Par la suite, une balade au bord de la mer lui permet de trouver soudainement avec certitude des résultats dans un domaine dans lequel il avait connu l'insuccès jusqu'alors. L'auteur souligne le rôle fondamental du travail inconscient précédent l'*insight*. Une interruption du travail conscient permettrait un travail inconscient et par là-même une meilleure disposition lors de la reprise de la recherche consciente. Poincaré note néanmoins la nécessité du travail conscient pour déclencher le travail inconscient. Il se pose alors la question de savoir si le moi subliminal ne serait pas supérieur au moi conscient. Le choix des bonnes idées, parmi un nombre infini de possibilités, serait dicté par un sens esthétique de l'harmonie mathématique. Hadamard (1975) par la méthode de l'introspection, étudie les processus mentaux correspondant à l'invention en mathématique. L'inconscient jouerait un rôle important dans l'activité de création. Parmi les nombreuses

combinaisons possibles d'idées, seules les plus intéressantes et les plus esthétiques viennent à la conscience. Un certain choix et discernement se fait donc inconsciemment. L'incubation précéderait l'illumination. Contrairement à la recherche consciente, l'incubation/illumination ne semble pas demander d'effort intellectuel. Certains créateurs ressentiraient avant l'illumination la sensation que quelque chose de ce type va se passer, ce que Wallas (1924) a appelé intimation. La préparation à ce travail inconscient, qui est de l'ordre du conscient, est un point conjointement souligné par Wallas et les travaux introspectifs d'Hadamard. La découverte serait le résultat de ce travail de préparation plus de la chance. Le travail conscient donne les grandes directions dans lesquelles pourra s'engager l'inconscient.

Ainsi, ces approches mettant en valeur l'imagination nous emmènent dans de nouvelles voies concernant, dans la recherche, le processus de création, de mise en sens, voire de théorisation. Cependant, pour toute valorisation de l'imaginaire, pour ne pas sombrer dans des élucubrations qui n'auraient plus rien à voir avec le monde qui nous entoure, des garde-fous doivent être employés, qui privilégient alors la rationalité. C'est une pensée métissant créativité et esprit critique que nous tentons de mettre en œuvre dans le processus de recherche. Edgar Morin considère d'ailleurs le développement de l'esprit critique comme un objectif majeur de l'éducation ; il va plus loin en proposant une réforme de l'éducation dans le but de réformer la pensée... Il faut comprendre maintenant plus profondément quelle est donc cette pensée qu'il faut réformer. La pensée « classique », pour Morin, est celle qui réduit, qui disjoint, qui se maintient dans un aveuglement paradigmatique. C'est vers une pensée complexe qu'il faudrait tendre, une pensée qui reconnaîtrait que le monde ne peut plus s'étudier en réduisant le complexe au simple et en utilisant le seul déterminisme linéaire. Les progrès des sciences du XXe siècle telles que physique quantique, cybernétique nous obligent à renouveler notre vision du monde. Ce ne serait ainsi pas la raison du siècle des lumières qui, à elle seule, nous mènerait vers cette mutation de la pensée prônée par Morin, qui tient à distinguer rationalité de rationalisme.

L'auteur pense qu'une logique pure dénuée de tout retour à l'expérience nous mène à la pire des folies. C'est seulement par le dialogue avec le monde extérieur qu'une vraie rationalité peut être fondée. Une rationalité ouverte, toujours prête à être amendée et à abandonner des concepts rendus caducs par l'expérience. Cette rationalité s'oppose à la rationalisation qui se moque des faits, les surplombe et les rejette quand ceux-ci semblent infirmer l'édifice théorique, voire le paradigme qui porte la théorie de manière souterraine.

Réformer la pensée, c'est aussi permettre aux hommes de se connaître connaissant, d'où l'importance accordée à l'auto-examen. Bravant les interdits d'une certaine communauté scientifique contre l'introspection, Edgar Morin préconise nous l'avons vu l'auto-examen comme indispensable complémentaire de l'observation distanciée. Il ne s'agit pas de se complaire dans une attitude narcissique mais de se voir tel que l'on est, de se connaître. Pour cela, l'auto-examen doit être autocritique. Il nous conduit à dialoguer avec nous-mêmes, reconnaissant qu'en chaque je il y a un autre.

8.4 Intégrer le connaissant dans la connaissance

Pour « armer chaque esprit dans le combat vital pour la lucidité », Edgar Morin (1999) préconise, en ce qui concerne l'éducation du futur, de mettre en place une véritable formation épistémologique, qu'en premier lieu nous avons eu envie de nous appliquer à nous-même en tant que chercheur-formateur, afin notamment de cerner les difficultés inhérentes à l'acte de connaître. En effet, tout acte qui vise la connaissance est conditionné par des dispositions psychiques et culturelles qui peuvent mener à l'erreur, l'illusion. Ces erreurs, à commencer par celles liées à la perception, puis à la conception et dues à nos émotions altèrent profondément notre jugement. Le désir et l'affectivité ne peuvent être absents d'une démarche de recherche, tout projet de connaissance étant lié à des motivations. Même les théories élaborées peuvent être entachées d'erreurs, et plus grave, aveugles à toute remise en cause. Cette démarche menée de

recherche-formation par le formateur que nous sommes s'imprègne profondément de cette approche épistémologique.

Parmi les défis de cette thèse se trouve la gestion de l'incertitude. En effet, pour Morin, l'avenir est ouvert et imprédictible, malgré un certain nombre de déterminations. Pour modérer les erreurs inéluctables dans l'élaboration de connaissances, Morin propose d'intégrer le connaissant dans la connaissance. Nous mettons cette préconisation au centre de notre travail de thèse et tentons d'élaborer une approche méthodologique qui va dans ce sens.

Est-ce que la science peut nous donner à voir la réalité telle quelle est ? Le réel n'est perçu qu'à travers appareillages, mesures, dispositifs expérimentaux et aussi capacités sensorielles et d'entendement de l'homme. Cependant, un besoin épistémique d'un certain réalisme a poussé certains chercheurs comme le physicien Bernard D'Espagnat (1990) à élaborer un réalisme plus complexe que le réalisme naïf à travers son concept de « réel voilé ». C'est finalement la question de la définition de la science qui se joue dans ces réflexions, celle du rapport entre le scientifique qui étudie, en tant que sujet, son objet, des séparations entre les deux.

Le fait de mettre en évidence le rapport entre le sujet et l'objet, et pas seulement de considérer l'objet comme parfaitement indépendant de la façon dont nous allons apporter nos investigations sur lui, entraîne une modification profonde au niveau de la méthode de recherche. C'est tout le travail entrepris par Edgar Morin dans *La méthode*. Doit être pensé non seulement l'objet, mais le sujet qui l'étudie et par là-même les rapports sujet/objet. Si l'activité du sujet connaissant ne se borne pas à être le réceptacle d'un monde prédéfini, que son action compte pour définir, au moins en partie, le monde, comment s'élabore cette construction de l'objectivité ?

C'est ainsi l'itinéraire du sujet pour aller vers l'objet qui constitue une part importante de nos préoccupations de recherche, et se pose immédiatement alors la question du chemin valide ou non : toutes les voies sont-elles bonnes pour aller vers l'objet de recherche, et sinon, comment

juger de la validité d'une démarche ? En quel sens le sujet est-il contraint par l'objet, si l'on considère que l'objet en soi est de toute façon inaccessible ? A partir du moment où la démarche de résolution n'est pas connue, l'invention va être nécessaire à un moment donné. Cette invention peut consister en l'agencement nouveau d'éléments.

Comme nous l'avons vu notamment avec Desgagné, le terme recherche doit être pris dans plusieurs sens. Dans un sens classique, la recherche concerne notre propre démarche de chercheur devant bâtir des savoirs nouveaux. Le terme est aussi valable pour les « sujets d'étude » qui *sont en recherche* et peut-être, par les entretiens menés au cours de cette thèse, vont élaborer pour eux-mêmes des connaissances nouvelles. La notion peut aussi correspondre, pour notre travail, à une recherche, voire à une création d'identité en tant que chercheur-formateur.

8.5 Se créer comme chercheur-formateur

Si l'œuvre de l'homme ne peut être que lui-même nous rappelle Rémi Hess (2003) citant Henri Lefebvre, en quoi le chercheur-formateur peut-il se créer, s'inventer à travers son travail de recherche ? L'élaboration de la thèse implique non seulement l'auteur dans l'ici et maintenant des réflexions, lectures, écritures mais également, en s'appuyant sur ses expériences passées, dans un futur dans lequel il peut se projeter comme chercheur identifiable par ses centres d'intérêts de recherche, ses approches épistémologiques, son éthique... Du projet de thèse au projet de vie, de l'actuel doctorant au potentiel universitaire, les années de troisième cycle universitaire ont été animées par une dialectique entre le possible imaginé et le réel vécu.

La thèse est un travail long, qui demande beaucoup d'énergie et d'envie pour pouvoir mener à bien le dessein. Pour Nuttin (1980), l'homme a un besoin fondamental de se développer qui va se concrétiser par l'élaboration cognitive de projets. Les représentations de l'avenir sont un puissant facteur motivationnel pour mener à l'action. La motivation se situe à la rencontre entre

l'environnement et l'homme, ce dernier tentant de résoudre la tension entre son projet et sa situation actuelle. Dès que cette tension est résolue, un nouveau projet apparaît source de nouvelles tensions. Chacune des intentions particulières se fondent en un projet global : le projet de vie. Cette succession de buts participe à la constitution de la personnalité. Jean-Marie Barbier (Barbier *et alii*, 2006) reprend le caractère à la fois dynamisant et régulateur du projet en définissant notamment un *projet de soi pour soi* qui est « l'intention du sujet d'agir consciemment pour réduire une double distance (actuelle, potentielle ou virtuelle) qu'il vit ou pressent subjectivement » (p.124). Ce besoin constant de se projeter concerne notamment la manière de s'envisager soi-même, de construire son identité. Selon Boutinet (1990, p.128), « la psychologie humaniste accorde une grande importance au concept d'actualisation de soi, entendu à la fois comme réalisation des potentialités, et effort de symbolisation de son expérience passée ». Certains de ces psychologues humanistes privilégient la dimension future, proactive de la personne. Le but de l'existence est alors choisi, l'individu s'orientant vers ce but. L'homme proactif a besoin d'individuation, ne se contente pas de vivre selon les normes admises. Contre son passé en partie déterminé, il se dirige vers un avenir choisi. En formation, une pédagogie du projet appelle un paradigme de l'autonomie, de l'autoformation. Vassileff (1997) distingue projet, terme qu'il juge trop polysémique, et pro-jet (ou projection), qui fait référence à ce qui est jeté devant soi, infiltration du désir personnel dans l'environnement. Le projet concernerait davantage le résultat à obtenir alors que le pro-jet serait caractérisé par le processus singulier et congruent de mise en sens de ses propres actes. Selon quels auto-déterminismes le chercheur-formateur va-t-il alors s'imaginer ? Pour Higgins (1987) existent trois sortes de moi : le moi actuel, le moi idéal et le moi-devoir. Le moi actuel est la représentation des attributs que l'on croit connaître sur soi-même. Le moi idéal est une représentation des attributs qu'on aimerait bien posséder. Le moi-devoir, proche du surmoi, est une représentation des attributs que nous croyons nécessaires de détenir, notre sens du devoir. Il faut noter une distinction importante entre

le moi idéal et le moi-devoir. Le premier consiste en souhaits, envies, le second correspondant à la conscience morale. Parallèlement à ces différents domaines du moi, Higgins distingue des points de vue que l'on peut avoir sur le moi : son propre point de vue d'une part et le point de vue qu'on pense qu'autrui a sur soi d'autre part. En combinant les trois états du moi et les deux points de vue, on obtient six configurations possibles qui vont chacun impulser des actions. Ainsi, le moi idéal, qu'on peut estimer être un moi futur, entre en dialectique avec les autres moïs, dans la prise de décision.

Les sois possibles (Markus & Nurius, 1986) correspondent à des idées que l'on se fait sur ce qu'on pourrait devenir, que ce soit en positif, en quelque sorte une image idéale ou au contraire en négatif, la peur d'avoir un avenir qui nous déplaît. Les sois possibles ont une influence sur les comportements futurs et sont liés à l'idée que nous avons de nous-mêmes au présent. Ils sont également liés aux représentations de nous dans le passé, à notre histoire. Quotidiennement, nous passons un temps important à penser à notre futur. Or ce genre de pensée peut avoir une influence positive sur notre vie. L'usage de ces sois possibles permet notamment de considérer sa vie comme ouverte, pleine de potentiel et donc non définitivement tracée, même dans des situations présentes difficiles. Les sois possibles permettent de motiver les personnes au niveau de leur comportement et les incitent à atteindre le soi espéré et, au contraire, à fuir le soi redouté. Notre passé a une influence sur ce que l'on croit pouvoir devenir, notamment quand on revit avec émotion des expériences positives. D'après Wilson et Ross (2001), nous aurions tendance à valoriser un moi récent et au contraire à critiquer un moi plus ancien, du fait que le moi récent est proche de notre moi actuel. De manière symétrique, les auteurs rappellent que des expériences ont montré que des sujets évaluent un même événement futur de manière plus favorable quand il leur semble proche que quand il leur semble lointain. Wilson et ses collègues attribuent cela à une gratification envisagée plus immédiate. Dans le même ordre d'idées, la littérature sur les sois possibles indique que nous sommes plus motivés pour passer à l'acte

quand nous élaborons un moi futur dans un futur proche plutôt que dans un futur lointain. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les mois futurs dans un futur proche peuvent s'élaborer plus précisément. L'imagination du processus précis aurait ainsi un effet motivant. Ces travaux nous conduisent à penser que l'élaboration de mois futurs, à long terme, doit être confortée par l'élaboration de mois futurs plus proches pour que ces représentations nous incitent réellement à l'action et ne restent pas à l'état de pure rêverie. Mais d'où viennent ces mois idéals, ces représentations du futur souhaité ?

Pour Jung (1986), le projet ultime de l'homme est la réalisation du Soi. Partant du conscient et d'une *persona*, masque social, conformiste auquel s'identifie souvent l'être humain, le but est d'intégrer l'inconscient, qu'il soit individuel, refoulé de son histoire personnelle, ou collectif, façonné par l'histoire de l'humanité. D'intégrations successives de parts non reconnues de prime abord (ombre, *anima/animus*), l'individuation mène vers la réunion du conscient et de l'inconscient en un Soi. Selon Christine Delory-Momberger (2003) explicitant les conceptions d'Heidegger, le projet de soi n'est pas parfaitement conscient : c'est une poussée vers l'avant, une orientation vers le futur. Il ne peut se réduire à un ensemble d'actes, de situations concrètes anticipées.

En ce qui concerne notre thèse et notre posture de chercheur-formateur, un travail d'élucidation nous paraît nécessaire pour configurer les tendances plus ou moins conscientes en des formes pouvant être représentées. Ce qui relève du moi idéal, les aspirations les plus profondes au niveau de la recherche entrent en dialectique avec des éléments du moi-devoir (par exemple, notre représentation de ce qu'est sensé être un chercheur dans le monde universitaire français). Ces premières formes aux contours flous pourraient, comme nous l'avons vu précédemment, devenir plus précises dans un mouvement en direction de notre présent, par une chaîne de moyens/fins, les horizons ultimes étant déclinés au futur proche par des actions anticipées précises. Les projets, ambitions professionnels globaux (constitution de « l'identité chercheur-

formateur »), voire existentiels, qui relèvent d'un soi possible éloigné dans le temps, seront reliés à d'autres ambitions à plus court terme et davantage resserrées au niveau du travail de thèse en lui-même. Pour être dans un premier conscientisée par l'auteur puis transmise à des lecteurs, la mise en forme du soi chercheur-formateur peut-être appréhendée par le cheminement de recherche au cours de la thèse.

8.6 Elucider le cheminement de recherche

L'explicitation du cheminement de recherche tient en général (il existe des exceptions, par exemple, Robin, 2006), peu d'ampleur dans un texte de recherche scientifique. Pourtant, la conception d'une recherche, de la première idée au résultat final, ne suit pas dans l'esprit du chercheur une trajectoire linéaire et uniquement hypothético-déductive. Toute personne, y compris le chercheur, met du sens sur ses expériences, qu'elles soient quotidiennes, pratiques ou intellectuelles. Les démarches de recherche singulières, situées historiquement, qu'elles soient du registre de l'observation, de la lecture, de la réflexion, ou de l'action, correspondent à un ensemble d'expériences doublé d'une recherche de sens. En général, l'écrit correspondant à une recherche ne représente que la face visible, jugée comme utile à la communauté de recherche et est parfois considérée, dans un souci d'objectivité teinté de positivisme, être la seule utile. Or, l'explicitation des démarches du quotidien du chercheur et ce qui relève de sa subjectivité, si elle peut paraître antinomique par rapport au souci de distanciation, n'en est-elle pas moins intéressante pour d'autres chercheurs, voire pour des praticiens ou d'autres lecteurs ? En effet, au-delà de la constitution de savoir, la communauté de chercheurs-formateurs pourrait progresser dans une autre voie : un chercheur-formateur, en plus des savoirs transmis par ses collègues, ne peut-il également progresser dans sa pratique de recherche en s'inspirant, en découvrant les pratiques de recherche-formation d'un collègue ? En particulier, le chercheur débutant, comme tout autre professionnel, découvre son activité professionnelle et s'améliore, d'une part en lisant des ouvrages théoriques, mais également en côtoyant des pairs plus expérimentés. Cependant, la

lecture de textes correspondant à une recherche particulière ou à un ensemble de travaux de recherche, qui feraient part des méandres d'idées, des pensées qui n'aboutissent finalement pas, bref, tout le travail d'élaboration du chercheur, qui donnent à voir sa pratique réelle, et non juste l'aboutissement dans lequel toutes les traces de recherche ont été gommées, n'est-elle pas formatrice ?

Mais alors, n'y aurait-il pas perte de temps pour le chercheur non porteur d'altruisme pour ses jeunes collègues, de relater toutes les étapes de son cheminement intellectuel, affectif ? L'itinéraire de recherche ne serait-il pas également formateur pour celui qui s'y livre ? Tentons de cerner comment l'acte d'écrire son cheminement de recherche peut s'avérer formateur pour le chercheur-formateur qui s'y emploie et utile également pour d'autres chercheurs-formateurs.

Tout chercheur a à faire avec sa propre subjectivité, qui entre en interaction avec les subjectivités des acteurs qu'il étudie. Selon Devereux (1985), le chercheur manque inéluctablement d'objectivité, déforme la réalité et commet ainsi des erreurs systématiques, comme l'appareil du physicien réalise des approximations systématiques. Devereux donne un rôle essentiel au contre-transfert qu'il définit comme : « la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient ; ces déformations consistent en ce que l'analyste répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients d'ordinaire infantiles » (1985, p.75). Une réduction de ces erreurs consiste à analyser le contre-transfert, ce dernier, au-delà du cadre psychanalytique, étant essentiel dans le processus de recherche. Paradoxalement, la subjectivité doit être prise en compte pour que l'on puisse se diriger vers une certaine objectivité. Si la subjectivité peut être source d'erreurs et d'approximations, elle l'est beaucoup plus quand elle est niée. La prise en compte des déformations dues à la subjectivité sont même selon Devereux essentielles en ce qui concerne les sciences du comportement : ces perturbations sont susceptibles de faire prendre conscience au

chercheur de certains éléments. Cet avertissement de Georges Devereux nous conforte dans l'idée d'avoir un retour sur notre implication dans la recherche, la perception d'une situation étant influencée de manière forte par la personnalité de celui qui la perçoit. Comme l'indique Ruth Canter Kohn (1982), travailler dans le paradigme de l'implication, c'est savoir que ce que l'on est a une influence inéluctable sur son observation. Le chercheur-formateur fait alors attention à son propre fonctionnement et essaie de se comprendre soi-même en tant qu'observateur. A partir de là, deux attitudes sont possibles. La recherche est menée avec l'implication bon gré mal gré, en faisant attention qu'elle ne vienne pas trop parasiter le travail. La deuxième option consiste à travailler sur l'implication, son analyse nous apportant des informations : c'est dans cette approche que nous nous situons.

Etymologiquement, *implicare* signifie plier dedans : on parle d'ailleurs d'implicite. Dans la pratique de recherche, il y a de l'implicite, y compris par rapport à soi-même. Le chercheur-formateur ne peut avoir parfaitement conscience de tout ce qu'il pense, dit et fait. D'où viennent ses paroles, ses actes, ses projets ? Tout est plié à l'intérieur de lui. Pour y voir un peu plus clair, et donc avoir une action éclairée, il faudrait déplier ce qui influe sur son comportement, ses pensées. Qu'y a-t-il donc à déplier ? D'après René Barbier, « L'implication, dans le champ des sciences humaines, peut être définie alors comme un engagement personnel et collectif du chercheur dans et par sa praxis scientifique, en fonction de son histoire familiale et libidinale, de ses positions passée et actuelle dans les rapports de production et de classes, et de son projet sociopolitique en acte, de telle sorte que l'investissement qui en est nécessairement la résultante est partie intégrante et dynamique de toute activité de connaissance » (1977, p.76).

Il reconnaît trois types d'implication pour le chercheur :

- une implication psycho-affective, qui se situe au niveau inconscient individuel. Prendre en compte son implication psycho-affective, c'est avoir un regard sur sa libido, son contre-transfert. Cette implication concerne ce que l'on est profondément.

- une implication historico-existentielle, qui est sous l'influence de la classe sociale d'origine, de la praxis, et du projet. Certes, la conduite du chercheur est influencée par son passé, le milieu dans lequel il a été élevé, les gens que qu'il a rencontrés. Il est inséré actuellement dans un certain milieu, où un point de vue dominant a cours. Il a également des projets pour l'avenir. Une dialectique entre passé (habitus), présent (profession, famille, ...), futur (projet) guide sa conduite actuelle. Agir dans l'ici et maintenant doit tenir compte de cette dialectique.

- une implication structuro-professionnelle. L'attitude dépend aussi du rôle social de sa profession, de ses valeurs dominantes.

Notons que si l'on peut déceler ces trois niveaux d'implication, ils sont étroitement reliés, formant un tout complexe ; l'on peut même parler d'*implexité* (Le Grand, 1993). Comment parvenir alors à discerner ces différentes implications? Peut-on se connaître soi-même ? Examinons la possibilité qu'a l'être humain de se connaître lui-même, de voir en soi, par introspection.

Le psychologue Paul Diel affirme:

« On ne comprendra pas intimement l'ensemble des réactions, la vie psychique, sans étudier les causes intérieures, les motifs. La psyché se distingue de tous les autres objets de la recherche scientifique. Elle est le seul « objet » non entièrement définissable par ses manifestations apparentes, par ses réactions extérieures » (1991, p.5). En s'appuyant sur la pensée D'Husserl, Vermersch (1998) pense que l'introspection est possible, ou plus exactement la rétrospection, c'est à dire la possibilité de revenir consciemment sur une expérience de conscience non réfléchie. Il différencie donc conscience réfléchie (avoir conscience de ce que l'on pense) et

conscience non réfléchie (conscience de l'action sans retour sur soi). Le moment passé conscient mais non de manière réfléchie devient réfléchi par évocation. Une forme d'introspection peut s'avérer émancipatoire. Nous avons vu précédemment que selon J. Mezirow (2001), nos perceptions et conceptions du monde viennent des perspectives de sens, c'est-à-dire nos cadres de pensées, dont la genèse remonte à notre naissance et se sont constituées peu à peu par la socialisation. Dans ce cadre, un travail autoformateur consiste à trouver le moyen de repérer nos idées préconçues, nos conditionnements pour élargir notre champ de vision. Pour cela, nous pouvons regarder dans le passé, pour voir quels ont été les éléments majeurs de notre vie qui ont eu une influence sur ce que nous sommes, par exemple dans quel climat notre enfance a eu lieu. Il s'agit d'essayer de comprendre la genèse de ce que nous sommes actuellement, cette prise de conscience, conjuguée à l'examen d'autres perspectives, pouvant déclencher un processus transformateur. Si l'on en vient au cheminement du chercheur-formateur, on peut s'abstenir de scinder radicalement ce qui vient de l'intérieur, du chercheur en tant que sujet, de ce qui vient de l'extérieur, de l'objet de recherche. L'itinéraire de recherche se nourrit continuellement d'éléments issus de la subjectivité du chercheur ainsi que des objets qu'il rencontre lors de la recherche. Il est une rencontre progressive du chercheur en tant que sujet et de son objet, dans une forme de couplage structurel (Varela, 1996). Cependant, ce cheminement est jusque-là pur vécu, mélange d'intentions, d'observations, d'actions, etc. Sa forme peut être vaguement ressentie intuitivement par le chercheur-formateur, et a ainsi le caractère d'être pour l'instant du domaine privé. Il faudra un travail introspectif, réflexif, pour qu'avec Gaston Pineau (1983), on puisse considérer ce cheminement comme une autoformation, comme un processus qui permet de s'approprier son pouvoir de formation, en l'occurrence ici se former comme chercheur-formateur. Il s'agit de s'émanciper, de se libérer des déterminations, aussi bien celles provenant du système éducatif que de la famille et plus généralement de la culture d'appartenance. Cette formation est réalisée par soi-même, tout en étant en relation avec le monde et les autres. C'est

notamment, selon Pineau et Le Grand (1993), par l'approche des histoires de vie que le sujet pourra analyser et synthétiser son parcours existentiel. Il s'agit de faire part de ses actes, des événements qui lui sont arrivés, des interactions qu'il a eues avec les autres dans le but de se les réapproprier. Le cheminement de recherche avec son lot d'entreprises, d'événements fortuits, de pensées, est une parcelle de vie. Raconter cet itinéraire à l'oral ou à l'écrit permet, en s'inspirant des travaux de Pineau, de se le réapproprier, de révéler les formations informelles. La réflexivité induite par la narration est alors source de transformations pour le chercheur-formateur. Cependant, même si l'on reconnaît comme pertinente l'analyse de sa propre implication dans le travail de recherche, de son caractère autoformateur, cette dernière ne doit-elle pas relever d'une activité qui n'a pas à être rendue publique dans un texte publié car ne correspondant pas à un réel savoir ?

Jacqueline Feldman et Jean-Louis Le Grand (1996), en bâtissant une dichotomie « savoirs savants »/ « savoirs profanes », reconnaissent en chaque type une pertinence et une légitimité. Un savoir profane est celui que toute personne a sur elle-même ou sur la société, de manière plus ou moins réfléchie, le savoir savant étant construit par les professionnels du savoir. Or chaque savoir a sa propre pertinence et ses limites. En psychanalyse, la majeure partie du travail est faite par le patient et non par l'analyste. La question de la vérité objective ne se pose pas vraiment, l'essentiel étant le vécu des analysants. Dans les approches des histoires de vie en formation, ce n'est pas non plus la vérité objective, scientifique de l'histoire qui est visée, mais la possibilité pour la personne de mettre du sens, de construire sa propre histoire.

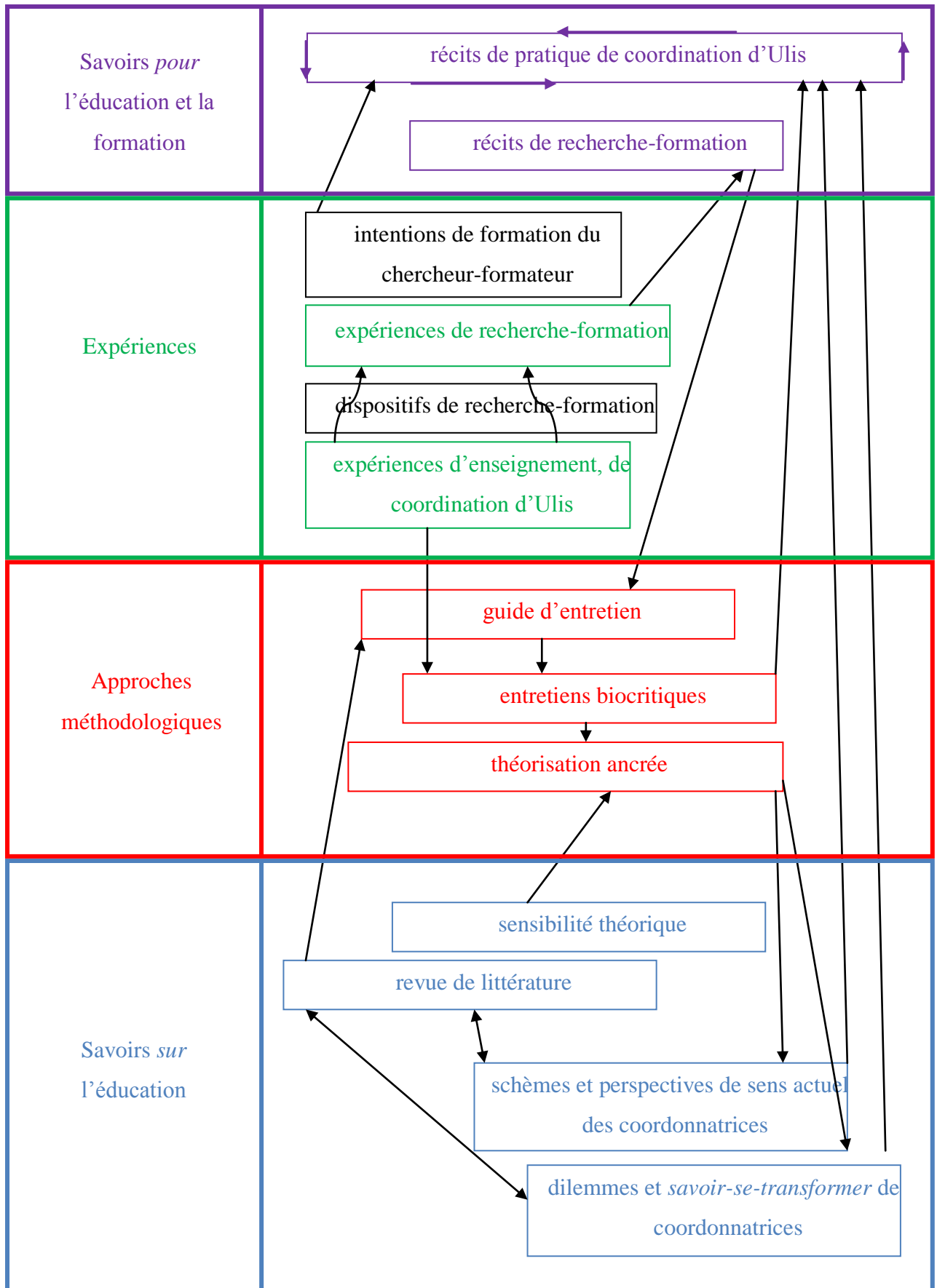
8.7 Notre recherche-formation

Suite aux réflexions épistémologiques précédentes, précisons d'ores et déjà, même si nous y reviendrons par la suite, la démarche de recherche-formation que nous avons mis en place. A la suite de Van der Maren, notre thèse s'est donnée pour objectif d'élaborer à la fois des savoirs *sur* l'éducation et des savoirs *pour* l'éducation et la formation. Il convient alors d'élaborer des

approches complémentaires pour obtenir conjointement les deux types de savoirs. Le schéma ci-dessous (figure n°1) symbolise la démarche mise en place ; un certain nombre d'éléments du schéma seront précisés par la suite. Si nous indiquerons par la suite les méthodes employées concernant la recherche *sur* l'éducation, indiquons tout de suite quelques éléments explicatifs concernant la recherche *pour* l'éducation et la formation. L'idée principale réside dans l'objectif suivant : mettre en forme, par des récits à plusieurs niveaux (récit du chercheur-formateur, récits des coordonnatrices³ d'Ulis TED) les *savoir-se-transformer* du chercheur-formateur et des coordonnatrices d'Ulis de telle manière que ces récits puissent inspirer des pratiques de recherche-formation et de coordination d'Ulis. L'hypothèse soutenant cette démarche, hypothèse pour laquelle nous élaborerons une argumentation par la suite, peut être énoncée ainsi : un récit de pratique peut avoir un effet transformateur sur son lecteur, lui-même praticien (de la recherche-formation, de la coordination d'Ulis). Ainsi, c'est le potentiel transformateur des récits de la thèse qui nous amène à considérer ces récits comme des savoirs *pour* l'éducation et la formation. La logique permettant le passage d'un récit singulier à sa réception singulière par un lecteur ne peut se réduire aux logiques employées « classiquement » dans les recherches scientifiques, c'est-à-dire la déduction et l'induction, mais pourrait relever de ce que certains auteurs ont appelé la transduction.

³ Nous employons le terme coordonnatrice car les coordonnateurs d'Ulis sollicités qui ont accepté d'être interviewés pour notre recherche sont exclusivement des femmes.

Figure n°1 : Modélisation de notre approche de recherche-formation



9 Dimensions transductives et approches narratives

Nous avons vu, à travers notre approche épistémologique, qu'une préoccupation essentielle consistait à mettre au jour, les préoccupations et motivations du chercheur, sa démarche de découverte, de création tout au long de la recherche et pas seulement les résultats finals, comme dans la plupart des recherches en sciences de l'éducation. Dans une approche complexe, l'auto examen et la gestion de l'incertitude doivent être présents. Une approche méthodologique qui est en adéquation avec ces principes épistémologiques est donc nécessaire. Aussi, pour mieux construire cette méthodologie, il convient de partir de démarches classiques, de les analyser pour percevoir leurs limites par rapport à nos préoccupations et ainsi élaborer une approche en phase avec notre épistémologie. Ainsi, ce chapitre étant consacré à la mise en valeur d'une certaine forme de logique dans la recherche-formation, la transduction, passage de singulier à singulier. Nous allons dans un premier temps évoquer les différentes formes de logiques et de type de raisonnement utilisés classiquement, entre autres dans l'activité de recherche en sciences humaines, pour par la suite nous centrer sur d'autres formes de logiques utilisées spécifiquement dans notre recherche-formation. Nous verrons finalement en quoi les approches narratives peuvent être intéressantes pour passer d'un vécu singulier à un autre.

9.1 Déduction et induction

Dans un premier temps, intéressons-nous aux deux types de raisonnement les plus reconnus dans les activités de recherche, la déduction et l'induction, pour arriver à des raisonnements plus proches, comme le raisonnement par analogie, de celui que nous souhaitons cerner dans ce chapitre. Les inférences déductives produisent, à partir de prémisses supposées être vraies, des connaissances. Ces inférences s'établissent à partir de règles logiques, comme le syllogisme. Pour Jean Piaget, l'être humain évolue spontanément de stade en stade jusqu'à être capable de manier les règles de la déduction logique. Cependant, des auteurs comme Wason et Evans (1975)

critiquent le fait qu'arrivés à un certain stade, les adultes feraient systématiquement preuve de logique. Richard (2004) discerne trois types de raisonnements déductifs : le raisonnement par exclusion, les syllogismes conditionnels et les syllogismes catégoriels. Dans le raisonnement par exclusion, une proposition sera jugée vraie si sa proposition complémentaire est fausse. Le deuxième type de raisonnement déductif est le syllogisme conditionnel. Il s'agit de raisonnements du type : si p alors q, p est vrai, p et q étant deux propositions. Le troisième type est le syllogisme catégorique qui comporte deux prémisses quantifiées ayant un terme commun, comme :

- tous les A sont des B

- tous les C sont des B

Conclusion : on ne peut conclure sur la relation entre A et C.

En examinant ces trois types de raisonnement déductif et les expériences de psychologie cognitive menées à leur propos, Richard conclut, qu'en général, les sujets ne mettent pas en place les règles formelles du raisonnement. En outre, les réussites de sujets à des problèmes mettant en œuvre un raisonnement déductif dépendent fortement de l'habillage du problème. Des situations connues, faisant partie de la vie quotidienne des participants favoriseront les bonnes réponses.

Les processus mentaux pour mener à bien des tâches faisant appel à la déduction sont de plusieurs ordres selon Jean-François Richard : la sélection de schémas types en mémoire qui semblent adaptés à la situation, la construction d'une représentation particularisée de la situation générale et la recherche de cas qui vérifient les prémisses, puis le test de ces cas sur la conclusion. Finalement, l'auteur conclut que les processus mentaux correspondant au raisonnement déductif ne sont pas radicalement différents que ceux mis en jeu pour le raisonnement inductif ou la résolution de problèmes.

Le raisonnement inductif aboutit, quant à lui, à des généralisations à partir d'un certain nombre d'observations particulières. Richard distingue deux types d'activités dans ce raisonnement : la formation, l'évaluation d'hypothèses d'une part et la recherche d'information pour tester ces hypothèses d'autre part. Si les raisonnements déductifs et inductifs sont les plus cités dans l'activité de recherche, ils ne sont, à l'état pur, pas les plus utilisés communément. Notamment en ce qui concerne la créativité, la production d'idées nouvelles, le raisonnement par analogie, dans le cadre de la résolution de problèmes, est l'un des plus courants pour résoudre les problèmes de la vie (Lieury, 2004). Or, le type de raisonnement que nous souhaitons examiner, pour notre recherche-formation doit permettre à un praticien (enseignant, chercheur,...) de s'appuyer sur des expériences d'autrui pour résoudre ses propres problèmes, surmonter ses dilemmes.

9.2 Le raisonnement analogique dans la résolution de problèmes

9.2.1 La résolution de problèmes

Plusieurs courants en psychologie, comme le béhaviorisme, l'approche gestaltiste, l'approche piagétienne, ont étudié la résolution de problèmes chez des sujets. En psychologie cognitive de type « traitement de l'information », son étude permet de comprendre comment on arrive à réaliser une tâche pour laquelle on ne connaît pas un algorithme de résolution *a priori*. L'expression « résolution de problèmes » étant polysémique, nous retiendrons par la suite les critères proposés par Annick Weil-Barais (1993) :

- un ensemble de données (des objets matériels, des actions, des événements, des représentations symboliques linguistiques, graphiques, mathématiques, etc.) ;
- un ensemble de questions qui précisent le but à atteindre ;
- un ensemble de contraintes qui délimitent les actions du sujet.

Deux types de planification de tâches de résolution de problème peuvent être envisagés. L'un relève d'une planification ascendante : les sujets, à partir de l'objectif énoncé, tentent de construire des objectifs intermédiaires pour peu à peu faire le lien entre situation initiale et finale. La planification descendante, elle, consiste à trouver, dans son répertoire de connaissances, un problème similaire qu'on sait résoudre, à partir duquel on va, par analogie, appliquer des éléments de résolution au problème nouveau. Ces deux types de planification ne s'excluent pas l'un l'autre, peuvent être combinées. On notera toutefois la difficulté qu'ont de nombreux sujets à expliciter leurs stratégies. Les experts d'un domaine ont plus de facilité à expliquer leurs démarches dans ce domaine. Les appels à des connaissances préalables vont s'effectuer de manière plus ou moins aisée selon l'énoncé du problème. Ils vont notamment dépendre du type d'inférence nécessaire pour passer de l'énoncé à la connaissance utile. Les actions possibles à entreprendre pourront également ne pas aller de soi à la lecture de l'énoncé, ni l'ordre dans lesquelles elles doivent être entreprises.

9.2.2 Analogie et résolution de problème

Si les raisonnements inductifs et surtout déductifs permettent, utilisés à bon escient, d'arriver à des résultats fiables, ils ne sont pas majoritairement utilisés dans la vie de tous les jours et ne sont parfois même pas possibles. En effet, nombre de situations sont telles que la personne qui raisonne n'a pas les informations exhaustives concernant son objet de réflexion. Le raisonnement analogique peut permettre alors d'élaborer des connaissances et de résoudre des problèmes de manière pertinente. Il part du connu pour conduire vers une représentation de l'inconnu. On peut comprendre ce qu'est une situation inconnue en faisant un lien avec une autre situation qui lui ressemble. Cette situation peut également correspondre sur certains points à un schéma général, sans répondre à tous les points de ce schéma.

L'analogie, qui permet la compréhension, est couramment utilisée en résolution de problèmes. Des travaux de psychologie cognitive montrent qu'elle ne l'est pas toujours à bon escient, et

qu'elle peut même parfois induire en erreur. On distinguera ainsi des analogies de surface qui peuvent donner l'illusion qu'une situation est transférable à une autre, et des analogies de structure qui correspondent à des problèmes effectivement isomorphes, pouvant nécessiter des procédures de résolution communes. D'après Jean-François Richard, les mécanismes qui génèrent le choix d'une situation analogique à un problème donné sont encore mal connus. Dans notre perspective de chercheur-formateur, il s'agit de créer de nouveaux savoirs qui peuvent être utiles à la formation des enseignants travaillant avec des élèves avec autisme. Or, de nombreux savoirs concernant l'autisme et l'enseignement existent déjà. Cependant, nous avons vu que les praticiens utilisent peu les résultats de recherche et qu'une de nos préoccupations majeures est de parvenir à élaborer une approche de recherche permettant de concilier scientificité et utilité pour les praticiens. De plus, le développement professionnel des enseignants ne peut s'appuyer actuellement ni sur l'applicationnisme, ni sur la reproduction de pratiques existantes. Pourtant, il pourrait être à la fois inspiré par des travaux de recherche et des pratiques de pairs, grâce à une attitude créative prenant en compte ces deux aspects. C'est grâce à la logique transductive que va pouvoir s'opérer le passage d'une recherche, ou d'une pratique singulière à une autre.

9.3 La transduction

Plusieurs auteurs ont employé le terme de transduction avec des significations assez diverses, mais dont certaines vont dans le sens du passage d'un singulier à singulier par analogie.

La notion de transduction a été créée par Stern (1914) et reprise par Piaget (1924) : elle permet, dans le sens piagétien, à l'enfant de passer, par analogie, d'un singulier à un autre singulier, sans passer par un niveau de généralité.

Pour Simondon (2005), la transduction est une démarche de l'esprit qui découvre ; il s'agit plus généralement d'une opération physique, biologique, mentale, sociale, par laquelle une activité se propage de proche en proche en fondant cette propagation sur une structuration du domaine

opéré de place en place : chaque région constituée servant à la région suivante de principe, de modèle, et permettant de la constituer. En reprenant la définition de Simondon, Lourau (1997) affirme que la démarche transductive « tente de dépasser la contradiction, qu'induit la logique inductive/déductive qui met à distance, par la prise en compte de tous les éléments et événements qui se propagent de proche en proche, dans la singularité d'une situation». Il caractérise la transduction comme un mouvement, suite de potentialisations et d'actualisation.

Pour Lefebvre également (1962), la transduction est un raisonnement qui est irréductible à la déduction et à l'induction. Elle emploie des variations imaginaires autour de thèmes et d'exigences définies par le réel. Elle va au-delà de la constatation empirique, fait une bonne place à l'imaginaire tout en maintenant un aspect critique de préoccupation du réel.

En synthétisant les propos des auteurs cités, nous pouvons dire que la transduction est un type de logique, de raisonnement, de démarche de l'esprit, qui ne se réduit pas à la déduction et à l'induction, qui permet le passage d'une situation singulière à une autre, de proche en proche, en laissant une bonne place à l'imaginaire. Précisons maintenant en quoi cette notion pourrait nous être utile pour notre approche *pour* l'éducation.

L'approche transductive, si elle reste marginale, est en voie d'émergence en sciences de l'éducation avec des chercheurs comme Hess (2008), Denoyel (1999) ou Perraut-Solivères (2001). Dans notre optique, il est essentiel de donner à voir au lecteur de notre recherche les cheminements au cours desquels les coordonnateurs d'Ulis se sont transformés, et ceux du chercheur pour aboutir à la production finale de la thèse. Ces vagabondages ne suivent pas une logique déductive, ni même inductive ; ce sont des idées qui viennent à partir de germes, qui peuvent être un événement extérieur ou intérieur, c'est à dire une pensée qui surgit subitement à l'esprit. Dans notre thèse, un dilemme fort s'est posé, entre un souci d'authenticité, qui exige un écrit symbolisant le plus fidèlement possible l'itinéraire de la pensée, et d'un autre côté, le souci

de rendre l'écrit suffisamment accessible aux lecteurs pour qu'ils puissent le comprendre. En effet, un des dangers de l'authenticité dans la mise en mot de la pensée est que seul l'auteur puisse comprendre l'écrit ainsi constitué.

Si notre approche de recherche-formation vise donc à cerner aussi bien les cheminements des coordonnateurs d'Ulis dans l'optique de révéler des *savoir-se-transformer* qui répondent notamment aux préoccupations d'enseignants en formation que ceux du chercheur-formateur, qui peut transmettre son expérience de recherche-formation à d'autres chercheurs-formateurs, comment configurer ces cheminements expérientiels ?

9.4 Le récit de formation comme source d'inspiration

Les trois étapes du vécu, du récit sur le vécu et de la transmission de ce vécu peuvent trouver un cadre théorique d'intelligibilité chez le philosophe Paul Ricœur. Comme le nom de son ouvrage l'indique (1983, 1984, 1985), Ricœur associe étroitement temps et récit. Car si « le monde déployé par toute œuvre narrative est toujours un monde temporel » (1983, p.17), réciproquement, « le temps devient tant humain dans la mesure où il est articulé de manière narrative » (1983, p.17). Cet appel au récit permet de résoudre certains problèmes liés au temps. Dans le livre XI de ses *Confessions*, Saint Augustin souligne les apories liées à l'expérience du temps que l'on peut avoir dans un itinéraire existentiel, notamment son caractère discordant. Autre souci, nous n'avons qu'une expérience directe du présent, et indirecte du futur et du passé par notre présence actuelle. Ces apories de l'expérience du temps pourraient-elles être résolues par l'emploi du récit ? C'est par un détour vers l'ouvrage *la Poétique* d'Aristote que Ricœur va entrevoir des solutions. A la distension de l'âme de Saint Augustin, Ricœur va trouver chez Aristote un complémentaire qui est le *muthos* traduit par la mise en intrigue. La mise en intrigue permet de surmonter la discordance de l'expérience du temps en la muant en concordance dans le récit. A la chronologie du temps vécu est substituée la logique de l'intrigue, cette dernière réalisant une synthèse signifiante. Ricœur emploie le terme de *mimesis* pour signifier à la fois

l'imitation de l'action et la création d'intrigue. En ce sens, elle n'est pas seulement une reproduction mais une création. L'interaction entre action et récit se réalise dans une *mimesis* à trois temps. Le premier temps est celui de préfiguration du champ pratique, le deuxième celui de configuration du récit et le troisième est celui de refiguration de la pratique par la lecture. Un agir, un pâtir va être transformé par la mise en intrigue du récit puis restitué au lecteur qui pourra transformer son agir. Ainsi, le chercheur-formateur pourra se servir du récit pour configurer son cheminement, récit qui pourra être signifiant pour un lecteur de la recherche, par exemple, un autre chercheur-formateur. Or Christine Delory-Momberger met en garde contre l'idée que la personne qui raconte sa vie serait transparente pour la personne qui reçoit ce récit de vie. La compréhension du récit d'autrui est « un enjeu entre autrui et moi, et entre moi et moi-même » (2001, p.15). On ne peut comprendre le *monde de vie* de son interlocuteur qu'en faisant appel à ses propres souvenirs biographiques, à partir de ce que Christine Delory-Momberger appelle la *biothèque*, c'est à dire l'ensemble de ses expériences biographiques. Ce que nous ressentons à l'écoute de l'autre nous est propre, est lié à notre système d'interprétation.

Pour comprendre en quoi la lecture de récits biographiques peut être formatrice, inspiratrice pour le lecteur, il faut avec Christine Delory-Momberger faire un détour historique avec la lecture des vies. L'on retrouve à différentes périodes de l'histoire une éducation par la lecture de vies « admirables ». Cette lecture possède un pouvoir transformateur sur le lecteur, le travail de compréhension étant à l'origine de cette autoformation. L'appréhension du texte n'est certes pas la même selon les époques. Des facteurs socioculturels, des attentes concernant la lecture sont définies par chaque période.

Les Vies Parallèles de Plutarque (2001), ouvrage représentatif du moment de l'*exemplum*, est un livre qui suscite la formation du sujet. L'auteur reconnaît une vertu formatrice à la lecture de la vie de personnages illustres. Au XVIII^e siècle, l'abbé Lhomond se sert de l'œuvre de Tite-Live pour enseigner aux jeunes les vertus de l'homme romain. L'école française s'appuiera également

sur des épisodes biographiques de grands hommes comme vecteur d'une véritable éducation civique. L'exemple est ici une source d'être et d'action potentielle : en lisant, le lecteur veut devenir proche du haut personnage pour lequel il lit le parcours. Les actions vertueuses chez l'autre incitent à vouloir se les approprier.

Dans le domaine religieux, c'est l'*imitatio* qui tiendra la place de l'*exemplum*. Ainsi, la lecture des vies au Moyen Âge incitera le croyant à intérioriser l'image du Christ, ainsi que des figures divines. Cette lecture mènera le lecteur à contempler Dieu. Issu de l'*imitatio*, le concept de *Bildung* se développe en Allemagne à la fin du XVIIIe siècle. Les deux mots ont d'ailleurs tous les deux une origine autour de l'image. Etant liée à la mystique rhénane, l'essentiel de la *Bildung* consiste en l'accomplissement de ses potentialités, de ce qui demande d'advenir. Il s'agit, à travers toute expérience, de se perfectionner, de s'accomplir. Pendant la seconde moitié du XVIIIe siècle, on recueille de nombreux récits biographiques qui peuvent être riches d'enseignements auprès du public, avoir valeur d'exemplarité. Le roman de formation, le *Bildungsroman*, est très caractéristique de cette formation par la lecture. Il est centré sur l'apprentissage de la vie par un personnage à travers l'erreur et la révélation, ceci jusqu'à un certain accomplissement qui lui permet de vivre en harmonie avec lui-même et la société. Dans le *Bildungsroman*, il s'agit à partir du chemin de formation de susciter chez le lecteur la capacité de représentation de son propre chemin de formation.

On entrevoit, par ce paradigme de l'exemplarité, la possibilité que le cheminement de recherche mis à l'écrit puisse être inspirateur pour un autre chercheur-formateur ou un praticien.

Depuis notre questionnement initial, se pose à travers notre réflexion la question de l'intérêt et de la légitimité du savoir obtenu à travers l'explicitation du cheminement de recherche. En effet, que dire d'écrits qui se revendiquent n'être pas complètement objectifs ? Christine Josso (1991) affirme que dans le cas de recherches-actions-formations, ce sont les partenaires engagés dans la

recherche qui légitiment dans un premier temps les résultats obtenus. Si l'on admet une valeur formatrice à la réflexivité pendant la recherche, les savoirs issus de cette réflexivité ne seraient donc utiles que pour celui qui a fait la recherche ? Dans notre optique, si le cheminement de recherche ou de pratique est contextualisé – il ne s'agit pas à travers lui d'aboutir à une théorie applicable directement à d'autres recherches ou pratiques – on peut en suivant les travaux de Ricœur, pour transférer les résultats d'une recherche/pratique à une autre, tenter de déceler les points communs, les analogies entre les deux. Ce point de vue amène un nouveau paradigme (surtout par rapport aux méthodes dites objectives, positivistes, issues des sciences dures) dans la recherche en sciences de l'éducation. Ainsi, les chercheurs-formateurs, les enseignants, en tant que praticiens réflexifs (Schön, 1994) pourront, par des récits de natures diverses (récit de vie, journal, ...) exprimer et reconfigurer par écrit au maximum leurs intentions, les difficultés rencontrées au cours de la recherche, de la pratique, des éléments sur eux-mêmes pour que le lecteur puisse dans une certaine mesure comprendre leur itinéraire dans la recherche et parvenir à une phase de reconfiguration. Cette dimension de la recherche a ici une valeur d'exemplarité, dans un sens positif ou même négatif : un lecteur, chercheur ou praticien potentiel peut alors s'approprier certains des éléments de la recherche-formation ou en rejeter d'autres s'ils s'éloignent de son éthique et de ses projets. D'une manière similaire qu'un chercheur en sciences dures, expérimentales, ne doit pas truquer les résultats, doit écrire dans ses comptes-rendus ce qui s'est réellement passé, ce qui a été observé, le chercheur-formateur qui dans son approche méthodologique mettra en avant son cheminement de recherche, devra écrire sincèrement ce qui s'est passé en lui en faisant preuve d'authenticité, même si le récit a toujours une part fictionnelle. L'emploi et la publication d'un journal de recherche, déjà employée en Sciences de l'Éducation, par exemple par Rémi Hess (1998), René Barbier (1997) avec le *journal d'itinérance* s'inscrit dans cette démarche.

Concentrons-nous maintenant sur les enseignants, et voyons les travaux qui mettent en avant la narration comme moyen de mettre au jour leur vécu.

9.5 L'approche narrative et biographique : comprendre et s'inspirer de cheminements

En considérant les travaux sur la prise en compte de la pensée des enseignants, Régis Malet (1998) évoque la mouvance anthropologique et phénoménologique principalement dans les études anglo-saxonnes. Pour l'auteur, c'est à partir des années 80 que se sont développées des études sur le devenir enseignant. Des recherches de type interactionniste ont lieu à partir d'entretiens biographiques et d'observation participante. Il s'agit d'élucider la constitution progressive de l'identité professionnelle, de voir comment les enseignants s'adaptent à leur rôle, comment ils s'approprient des valeurs éducatives au contact de communautés d'enseignement. Certains auteurs tentent de comprendre comment se déroule la socialisation professionnelle des nouveaux enseignants. Malet distingue deux mouvances autour des savoirs enseignants : une première d'orientation rationaliste cognitiviste et une seconde d'orientation anthropologique et phénoménologique. La première qui se base sur les sciences de la cognition vise à comprendre et à rationaliser la pratique enseignante à partir d'enseignants experts. La seconde considère les savoirs comme localisés, évolutifs et significatifs d'un processus de formation de l'enseignant sujet. L'élaboration identitaire de l'enseignement est considérée par un certain nombre de travaux qui étudient souvent la première année d'enseignement. Ces travaux relèvent d'une approche holiste, idiographique et anthropogénétique. L'enseignant est considéré comme un sujet incarné qui construit du sens, des savoirs aussi bien dans sa pratique professionnelle que dans sa vie globale, l'affectif et le sensible étant aussi considérés que le cognitif. Le focus n'est pas centré sur l'expert, mais sur l'enseignant « ordinaire ». La connaissance est dans cette perspective considérée comme incorporée, l'enseignement est alors une activité rythmique, structurée par des

modèles pratiques autonomes mobilisables qui ne font pas systématiquement appel à la réflexivité.

Certaines recherches de type narratif tiennent compte de la dimension diachronique de l'élaboration du savoir de l'enseignant. Une certaine réflexivité sur ce savoir relève de la structuration et de l'explicitation de l'expérience. Le récit donne forme au mieux à ce savoir enseignant. Des études autour de la voix du sujet ont été nombreuses dans les années 80 90. Certaines recherches mettent le récit au centre, comme les travaux de Clandinin et de Connelly (1990). C'est à travers le récit que l'on construit du sens, le savoir professionnel étant relié à d'autres types de savoir plus généraux. Malet s'inscrit dans un paradigme phénoménologique et herméneutique, qui met en avant la voix du sujet. Les approches narratives des récits de formation prennent en compte à la fois la voix du narrateur et dans un second temps l'interprétation du chercheur. Ce qui est exprimé par l'enseignant et interprété par le chercheur ne sont alors pas en totale rupture épistémologique. Ce type de recherche qui évite d'évacuer l'historicité de l'expérience prend ses distances avec certaines approches en sciences humaines positivistes. Le Grand (2004) rappelle d'ailleurs que dans une logique de type « il n'y a de sens que du général », il s'agit de produire une réflexion théorique qui vient compléter une théorie existante ou la remettre en question. Dans cette conception de la science, le récit biographique ne ferait pas partie de la production scientifique.

Or l'enquête de type narratif se situe dans un autre paradigme de recherche ; elle implique la reconstruction de l'expérience personnelle en relation avec les autres et le milieu social. L'histoire dans son ensemble est souvent considérée comme l'unité de sens. Différentes méthodes, comme les entretiens, les journaux, permettent d'approcher ces histoires.

Connelly et Clandinin (1990), spécialistes de l'approche narrative en éducation, mettent en avant, dans leurs recherches, la notion d'expérience et considèrent l'éducation comme une forme

d'expérience. L'expérience possède une dimension temporelle, une dimension spatiale, et toutes les histoires sont prises dans un contexte plus large. La vie est parsemée de fragments narratifs, agencés dans le temps et l'espace, avec des continuités et des discontinuités. Tout l'art du chercheur consiste à rendre compte de la continuité et du sens de la totalité de l'expérience, de la vie. La narration est alors, pour ces auteurs, le meilleur moyen de comprendre et de représenter l'expérience éducative. La recherche narrative est une collaboration entre des chercheurs et des participants à travers le temps, des lieux, avec des interactions sociales entre eux. Les expériences sont une première fois dites, puis redites. Contrairement à d'autres recherches plus positives, les approches narratives ne tentent pas d'élaborer des liens de causalité entre des événements observés ou entendus. Les critères de validité de ce type de recherche ne peuvent être les mêmes que celles de recherches nomothétiques. Malgré un manque d'accord entre les auteurs pour définir des critères exacts de validité concernant la recherche narrative, on peut néanmoins citer quelques critères reconnus comme intéressants par certains chercheurs. Plutôt qu'une analyse des détails, les approches narratives appellent un sens de l'ensemble, du tout. Certains ont émis l'idée qu'une bonne recherche narrative est une invitation à participer, à s'intéresser ou même à vivre le cas présenté. Ainsi, les résultats d'une recherche narrative ne seraient pas uniquement de l'ordre cognitif mais également de l'ordre conatif. C'est en ayant en tête ces réflexions autour de la recherche narrative que nous avons élaboré notre approche de recherche-formation, notamment son aspect *pour* l'éducation et la formation qui fait appel au récit. Nous voudrions maintenant rattacher notre élaboration épistémologique à notre référence théorique principale, l'apprentissage transformateur de Mezirow.

9.6 Transformer ses schèmes et perspectives de sens en ayant accès au témoignage d'autrui

Rappelons la quatrième étape de la transformation de perspectives de sens de Mezirow : « la reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation sont partagés et que d'autres ont négocié un changement identique » (2001, p.185).

Cette étape est en lien avec les réflexions sur le passage de singulier à singulier que nous avons vu précédemment. En effet, la transformation de perspectives de sens ne peut, dans l'optique de Jack Mezirow, se dérouler sans partage d'expériences avec d'autres. Aussi, l'aspect « *pour l'éducation et la formation* » de notre thèse est basé sur le fait que la mise en mot d'un *savoir-se-transformer* par un enseignant d'Ulis TED est susceptible de favoriser la transformation de perspectives de sens de collègues lecteurs du récit. Nous pouvons maintenant, après ces éclairages, préciser nos approches méthodologiques.

QUATRIEME PARTIE : APPROCHES METHODOLOGIQUES

10 Une recherche en trois temps

Nous avons vu qu'un des problèmes de nombre de recherches en sciences de l'éducation, si on les évalue à l'aune de leur intérêt pour les enseignants, est que ces derniers se posent des questions complexes, de pratique et pas des questions de « recherche classique ». De plus, une complexité particulière est inhérente au travail de l'enseignant avec les élèves avec autisme : le travail a un rapport avec le point de vue de l'enseignant sur l'autisme, ses conceptions au niveau de la pédagogie, ses relations avec les différents professionnels qui travaillent avec les élèves, avec l'inclusion scolaire.

En tant que chercheur-formateur, nous souhaitons que nos questions de recherche aient une forme de compatibilité avec les questions que les enseignants se posent. Nous l'avons écrit à plusieurs reprises, nous recherchons à ce que les résultats de recherches aient un intérêt direct pour les pratiques des enseignants qui travaillent avec des élèves qui ont de l'autisme ; conforté par la lecture de recherches montrant le peu d'impact des travaux universitaires sur les pratiques enseignantes, nous accordons un crédit limité aux approches prétendant que les enseignants peuvent, à partir de résultats de recherche qui n'appréhenderaient pas la complexité de leur pratique, élaborer eux-mêmes, sans médiation, des connaissances complexes propices à l'action pédagogique. La posture de chercheur-formateur implique que le dispositif de recherche soit pensé, au moins en partie, dans une optique ultérieure de formation, soit directe, par autoformation des enseignants qui liraient la recherche, soit indirectement, pour un formateur qui pourrait se servir des travaux de recherche-formation pour mener à bien ses formations.

10.1 Premier temps

La première partie de la recherche a consisté à élucider, à travers des récits, les implications du chercheur-formateur que nous sommes, son parcours de recherche, les dilemmes rencontrés, les transformations de schèmes et perspectives de sens. Dans notre paradigme de recherche-formation, il est tout à fait crucial pour un lecteur de comprendre quelles ont été les transformations vécues par le chercheur-formateur, pour éventuellement, par transduction, élaborer ses propres recherches-formations.

Il s'agit donc là d'une incitation à une approche collaborative entre chercheurs-formateurs concernés par un même champ d'intérêt. Un journal ayant été tenu au cours de la recherche, les thématiques retenues dans les narrations du chercheur-formateur sont relatives à des dimensions aussi bien théoriques, que relatives à l'objet de recherche.

10.2 Deuxième temps

Dans ce deuxième moment, toujours basé sur le journal de recherche tenu par le chercheur-formateur, une première appréhension des dilemmes, transformation de schèmes et perspectives de sens, *savoir-se-transformer* des enseignants en voie de spécialisation est visée, à travers des expériences de formation et de recherche que nous avons eues avec eux. Cependant, ils ne peuvent être ici perçus qu'à travers le regard, le sentiment du chercheur-formateur ; ils relèvent à ce titre d'une recherche exploratoire dans une conception classique de la recherche, car ils ne sont pour l'instant pas rigoureusement objectivés. Toutefois, dans le cadre de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967), comme nous le verrons ultérieurement, tout matériau est valable pour l'enquête, la recherche de sens, de théorie étant progressive, dans un va et vient avec la récolte de données. Nous considérons donc les informations recueillies au cours de cette étape comme des données à part entière, qui demanderont certes à être enrichies et critiquées par d'autres données obtenues de manière davantage objectivée. En conséquence, ce souci d'objectivation

nous conduira à mener une enquête avec une méthodologie plus classique dans une troisième phase de la recherche.

10.3 Troisième temps

La troisième partie constitue le cœur de notre recherche-formation : elle a consisté à nous entretenir avec des enseignants coordonnateurs d'Ulis, travaillant en collège avec des élèves qui ont des troubles envahissants du développement, dans le but de comprendre leurs schèmes et perspectives de sens ainsi que les *savoir-se-transformer* dans le contexte du paradigme inclusif et des débats sur l'autisme.

Pour les entretiens de cette partie de la recherche, notre regard s'est porté sur ce qui relevait dans un premier temps des schèmes et perspectives de sens actuels des enseignants. Il nous est effectivement paru intéressant de croiser ce genre d'informations avec la multitude d'études sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion, tout en apportant un versant qualitatif peu présent dans ces études. Puis nous nous sommes intéressé à la genèse de ces « points de vue ». Ainsi, nous avons mis au jour les dilemmes, et les transformations des perspectives de sens, les *savoir-se-transformer*, dans l'optique de constituer des savoirs *sur* l'éducation.

Dans un second temps, dans une visée de savoirs *pour* l'éducation et la formation, nous avons réorganisé les propos « bruts » de chaque enseignant à partir des dilemmes, perspectives de sens, *savoir-se-transformer* autour de la scolarisation des élèves avec autisme, reconfiguré les entretiens en récits, dans le but que ces derniers puissent, à travers la mise en intrigue des transformations de schèmes et perspectives de sens constituant des *savoir-se-transformer*, être sources de formation, notamment pour d'autres enseignants travaillant depuis peu avec des élèves avec autisme. Les récits élaborés ont été, dans une visée collaborative, envoyés aux interviewés, pour qu'ils puissent donner leur avis sur l'authenticité du récit co-construit et demander d'éventuelles modifications, comme dans la recherche d'Albero, Linard et Robin

(2009). Dans cette approche, il est postulé que les savoirs scientifiques peuvent se construire avec les acteurs sociaux (Niewiadomski, 2006). Il s'agit ici de « refuser l'instrumentalisation des rapports entre le chercheur et les informateurs (Bergier, 2000, p.197) tout en évitant la dissolution de la posture d'expert du chercheur (Robin, 2006) et la fusion avec l'interviewé.

Voyons maintenant plus précisément, sur le plan méthodologique, quelles approches nous avons employées pour collecter nos données, notamment les « entretiens biocritiques ».

11 L'entretien biocritique

Gaston Pineau et Jean-Louis Le Grand (1993) distinguent trois modèles concernant l'approche biographique. Le modèle biographique met l'accent sur l'interprétation du discours par le chercheur selon une grille d'interprétation théorique. Le deuxième, le modèle autobiographique, privilégie le point de vue du sujet, point de vue qui à la limite peut se passer de l'apport d'un chercheur. Le troisième, le modèle interactif, est une position médiane, qui met l'accent sur la co-construction de sens par le sujet et le chercheur. Nous nous plaçons dans le troisième modèle par rapport au biographique, que nous avons mis en œuvre dans des entretiens que nous qualifierons de *biocritiques*.

De quels types d'entretiens *l'entretien biocritique* peut-il s'inspirer ? D'ores et déjà, nous allons nous situer à l'opposé de modèles d'entretiens directifs pour lesquels le traitement se ferait selon une grille d'analyse standardisée, les réponses induisant à placer le sujet dans telle ou telle catégorie. Ainsi, l'entretien de type psychiatrique, élaboré à l'origine par Philippe Pinel qui s'entretenait en hôpital psychiatrique avec les aliénés, consiste de nos jours à identifier les problèmes psychopathologiques dans un premier temps, pour dans un deuxième temps conduire une thérapie. Certes, l'entretien de diagnostic est censé baigner dans un climat de confiance mais doit mener à un diagnostic suivant des modèles nosographiques.

Notre approche s'apparenterait davantage à l'entretien clinique psychologique, qui se différencie de l'entretien psychiatrique dans le sens où l'enjeu n'est pas d'aboutir à un diagnostic mais de comprendre la conduite du sujet, sa manière de relationner avec ses proches, sa personnalité et sa genèse, sa manière de voir le monde. Il est de nature davantage compréhensif qu'explicatif si on reprend l'opposition établie par Dilthey (1992). Cependant, l'entretien psychologique a pour but d'aider un patient qui souffre, ce qui n'est en général pas le cas pour *l'entretien biocritique* qui vise davantage la conscientisation. Notre approche s'inspirera de la méthode d'entretien des

séances psychanalytiques en employant une forme de non-directivité, d'écoute sans grille d'analyse. Malgré des thématiques de départ, le sujet est convié à s'exprimer librement, notamment par association d'idées, dans un va et vient concernant différents moments de sa vie. Le chercheur va alors écouter et peut se mettre dans une position d'attention flottante. De manière générale, le thérapeute analyste garde le silence. Il peut parfois juger opportun de donner des interprétations sur ce qu'il vient d'entendre. Or en psychanalyse, par rapport à un contenu manifeste exprimé par le patient, il s'agira de dégager un contenu latent, d'établir un réseau de sens souterrain dont le patient n'a pas conscience. Ce qui est dit par le patient sera interprété comme provenant de son activité intrapsychique et de ses conflits internes. Les interprétations seront notamment issues de la théorie de Freud et plus généralement des théoriciens de la psychanalyse. Dans notre approche, s'il est tout à fait possible pour le chercheur d'élaborer des propositions de sens, il n'a pas à imposer une interprétation ; c'est au sujet de décider s'il se sent en concordance avec l'interprétation.

La recherche de congruence se situe tout à fait dans l'approche de l'entretien de Carl Rogers (1967), type d'entretien dont nous gardons certaines des caractéristiques qui vont suivre pour bâtir *l'entretien biocritique*. Notons déjà que pour Rogers, l'être humain est gorgé de potentialités qui ne demandent qu'à s'actualiser. Nous reprenons, en suivant cette idée, à notre compte les conceptions des histoires de vie comme invention de soi-même, réalisation d'un possible par élaboration de projet rendue possible par construction d'un passé compatible avec ce projet. *L'entretien biocritique* a cette dimension d'aide à la construction de soi.

En ce qui concerne l'entretien proprement dit, Rogers érige plusieurs principes. Le premier est celui de non-directivité. : le thérapeute doit se retenir de donner ses propres directions à l'entretien pour laisser le patient s'exprimer pleinement selon ce qui lui vient à l'esprit et ce qu'il a envie de dire. Nous n'avons employé ce principe que partiellement, d'une part parce que nos entretiens ont été polarisés sur des thèmes, et d'autre part, le chercheur se réserve le droit de

retenir particulièrement certains aspects, en négociation avec le locuteur, pour lesquels un approfondissement semble nécessaire.

Le chercheur adoptant l'approche de *l'entretien biocritique* accepte, comme le thérapeute rogérien, de manière inconditionnelle ce que dit le sujet, et ne porte pas de jugement de valeur. L'empathie avec le locuteur est également retenue ; il nous semble en effet essentiel d'avoir de l'intérêt pour le sujet et d'essayer de le comprendre de l'intérieur.

Le dimension autour de l'histoire de vie n'est pas incompatible avec un aspect critique et peut revêtir « une perspective critique et questionnante, guidée par un idéal émancipatoire et d'autonomie intellectuelle et morale » (Gonzales Monteagudo, 2008 p.50).

Le terme *critique* vient du grec *krinein* qui possède un champ sémantique allant de trancher, séparer, trier jusqu'à discerner, juger, décider. L'adjectif *critique* a aussi des origines latines : *criticus*, qui est relatif à la crise.

Il est employé dans divers champs disciplinaires, notamment :

- en médecine : on parle de moment, *phase critique*, *état critique*. Il caractérise un point de déséquilibre d'une tension, d'une crise qui peut basculer vers une amélioration ou une aggravation.
- en art et littérature : l'adjectif, s'applique au discernement des qualités ou des défauts d'une œuvre. Substantivé, la critique indique la discipline qui juge les œuvres d'art, ou le jugement en lui-même. Parfois mis au masculin, le (la) critique peut désigner l'auteur d'une critique, en tant qu'expert ou même professionnel d'un domaine artistique ou littéraire, sans forcément être lui-même artiste.
- en sciences, la méthode est implicitement critique, puisque à la base il y a volonté de rupture épistémologique avec le sens commun, la pensée naïve. Pour cela, toute

découverte ayant pour prétention de s'intégrer dans le corpus des connaissances scientifiques va devoir répondre à plusieurs critères. Une théorie scientifique nouvelle doit se rattacher aux théories antérieures, soit en précisant ces dernières, soit en contestant certains aspects (cas des révolutions scientifiques). Elle doit de plus être en accord avec les faits d'observation. Avant d'être reconnue comme légitime, une nouvelle théorie va être lue, commentée, critiquée par la communauté scientifique (en général par un sous groupe de cette communauté, expert dans la discipline).

Pour reprendre les différentes acceptions de l'étymologie de critique, nous pourrions dire qu'à chaque opinion ou désir, la critique permet d'opposer, au moins temporairement, des opinions ou désirs inverses qui peuvent créer une tension, une crise en sortant de l'ombre des allants de soi, des a priori, des préjugés. Or cette crise permettra d'examiner l'implicite, de mieux discerner ce qui se joue dans la situation et ainsi de décider, trancher, en connaissance de cause.

Si développer un esprit critique est un enjeu essentiel de l'éducation et de la formation, ce but a été, dans l'histoire, plus ou moins mis en avant selon les périodes (Le Grand, 2002). Certains penseurs, philosophes, ont mis la critique au centre de leurs préoccupations éducatives. Le siècle des Lumières fut particulièrement propice au développement de l'esprit critique. Figure de proue de l'autonomisation morale de l'homme par rapport aux dogmes religieux : Emmanuel Kant. L'auteur voyait comme finalité primordiale de l'éducation le développement chez l'homme de la capacité à raisonner, à se former son propre jugement. En France, Voltaire tenta de se battre contre les superstitions et de par son style satirique et polémique, dénonça toute forme d'oppression, d'abus et de restriction des libertés individuelles. Condorcet, par une instruction civique enseignée non de manière dogmatique, mais selon les principes de la raison, souhaitait l'émancipation des esprits. Au dix-neuvième siècle, Auguste Comte, ayant comme finalité de construire une science positive, établit une loi progressive, générale et

linéaire de l'évolution de l'esprit humain : la loi des trois états. A l'état théologique (caractérisé par des explications en terme de forces surnaturelles) succède l'état métaphysique (explications à partir des idées abstraites) puis l'état positif dans lequel la science des sociétés s'appuie sur l'état observable. Au vingtième siècle, l'épistémologue Gaston Bachelard montre que les sciences n'avancent pas en affirmant mais en niant les certitudes passées. Il analyse les conditions de la connaissance scientifique et soutient qu'elle progresse essentiellement par une victoire sur les « obstacles épistémologiques » constitutifs de cette connaissance, et par un dialogue entre raison et expérience.

Si *biocritique* est un néologisme de notre part, l'expression *entretien critique* ne l'est pas et inspire en partie notre type d'entretien ; elle a été créée par Michel Perraud (1998), reprenant l'entretien clinique de Piaget dans le cadre de la connaissance des structures cognitives de l'enfant. Dans cette approche, il s'agit d'évaluer les capacités de l'enfant par rapport à une tâche, d'aider l'enfant à verbaliser son raisonnement afin qu'il puisse prendre conscience de ses propres opérations mentales, et de lui objecter des arguments pour qu'il puisse contre-argumenter. *L'entretien critique* est censé aider à la construction de la pensée en permettant de découvrir les propriétés entre les objets, et à la réorganisation structurale. Le principal apport de la méthode critique est la remise en question des affirmations d'un sujet, pour que celui-ci puisse mesurer la solidité de ses convictions. En ce qui nous concerne, *l'entretien biocritique* peut éventuellement mettre l'interlocuteur devant des contradictions, dans un conflit cognitif. En revanche, dans une phase post-entretien d'interprétation, le chercheur dans la mise en intelligibilité du récit ou de plusieurs récits doit prendre garde de ne pas sur-interpréter, d'une manière dogmatique, les propos de ses interlocuteurs dans un sens trop favorable à sa pensée de départ ; « la représentation construite par le chercheur vaut comme scénario d'intelligibilité possible, discutable, réfutable par d'autres chercheurs et par ceux-là mêmes qui ont confié leur

témoignage » (Bézille, 2000). L'aspect critique doit bien sûr concerner en premier lieu le chercheur lui-même.

Pour résumer, nous dirons que *l'entretien biocritique* est à la fois d'ordre compréhensif et critique, la narration obtenue à l'issue de l'entretien étant la résultante de l'interaction entre le locuteur et l'interlocuteur qui aboutit à une co-construction de sens. Le sens final obtenu lors de l'entretien doit être en congruence avec ce que ressent le locuteur. Le chercheur fera attention à ne pas imposer d'interprétation ni à émettre de jugement de valeur sur ce que dit le narrateur. Cependant l'interviewer pourra adopter une posture critique en incitant l'interviewé à prendre de la distance et à examiner des interprétations alternatives par rapport à ses premières interprétations. Or, bien que son premier rôle concerne la recherche, *l'entretien biocritique* poursuit aussi des objectifs pédagogiques d'émancipation, et participe à une forme de recherche-formation. En premier lieu, il est conçu par rapport à des approches qui visent à expliciter le point de vue des acteurs ayant vécu ou vivant une expérience, et a pour visée d'une part une meilleure conscientisation des acteurs sur (une partie de) leur vie et suffisamment d'explicitation de telle manière qu'un lecteur de l'entretien, ou du récit qui en résulte, pourra s'en inspirer pour sa propre recherche, pratique ou même existence. Notons que plus qu'un ensemble de techniques à réaliser à la lettre, *l'entretien biocritique* porte en lui des finalités, un esprit, que l'interviewer a en tête, tout en ayant une grande liberté de manœuvre dans sa direction de l'entretien.

Une fois l'entretien mené, la question de son traitement se pose de manière vive.

Une des préoccupations principales de notre recherche est de rendre compte de la singularité des expériences vécues par l'enseignant, en appréhendant le sens global du parcours, dans toute sa complexité, reliant les dilemmes rencontrés aux transformations progressives des perspectives de sens, l'ensemble constituant des *savoir-se-transformer*. D'après notre cadre épistémologique, la catégorisation des propos de l'ensemble des personnes interrogées, sans mise en lien des

différents moments vécus par la même personne, ne semble pas suffisante pour entrevoir toute la complexité de l'évolution des schèmes et perspectives de sens de chaque personne interrogée. De l'approche de la théorie ancrée, que nous allons détailler dans les pages qui suivent, nous retenons la volonté de ne pas faire entrer, dans un point de vue déjà établi, les propos des enseignants. Est présente la préoccupation que les données issues de la recherche correspondent bien au vécu des enseignants, que ceux-ci ne soient pas trahis par des approches théoriques peu soucieuses de l'authenticité des propos. L'enjeu était de trouver une manière d'organiser les paroles recueillies de telle manière que ceux-ci puissent constituer une forme de savoir utile pour d'autres enseignants qui sont appelés à travailler avec des élèves qui ont de l'autisme. Un peu à la manière des savoirs d'action (Barbier, 1996), nous postulons que les *savoir-se-transformer* mettant au jour des conceptions en évolution des enseignants interrogés sont porteurs d'un savoir important, aussi bien concernant l'inclusion scolaire, que concernant les stratégies pédagogiques à mettre en œuvre avec les élèves avec autisme. La préoccupation que les *savoir-se-transformer* issus de notre recherche puissent se révéler être formateurs pour des lecteurs conduit à une réflexion, en suivant la triple *mimesis* de Ricœur, sur les reconfigurations possibles des propos bruts enregistrés au cours de l'entretien.

Nous avons jusque là évoqué essentiellement l'aspect de notre recherche *pour* l'éducation et la formation. Néanmoins, nous avons également élaboré des savoirs généraux, *sur* l'éducation ; il convient alors de comprendre comment le singulier peut dialoguer avec le général, ce dernier étant considéré comme allant de soi dans toute démarche scientifique.

12 Singulier et général

12.1 L'approche par cas

Selon Passeron et Revel (2005), le cas fait problème et appelle un nouveau cadre de raisonnement. La pensée par cas choisit l'exploration des propriétés d'une singularité accessible à l'observation, la compréhension, ce qui constitue le cas. Ce type d'approche a été au vingtième siècle souvent dénigré car l'homogénéisation, l'option universaliste de la science semblait de rigueur. Or, si le cas doit être décrit, il résiste à cette description qui ne peut jamais le circonscrire en totalité et ne peut être dissolu dans un discours général existant. Comment alors prétendre pouvoir étendre ce qui est dit du cas considéré à d'autres cas ?

Le cas est une configuration originale d'un agencement de faits qui fait irruption dans un discours descriptif, argumentatif ou prescriptif. Il relève le plus souvent d'un conflit entre des règles générales et des applications qui devraient en être déduites et engendre une certaine indécidabilité. Les raisonnements à partir de cas peuvent susciter l'invention d'un cheminement de généralisation propre. On peut néanmoins tirer quelques points communs à ces itinéraires. Le premier est qu'il faut bien distinguer cas et exemplaire, ce dernier étant une simple illustration d'une proposition générale. Le second concerne le caractère historique que l'on doit attribuer au cas : ce dernier ne se comprend qu'en retraçant sa genèse. La pensée par cas vise l'intelligibilité d'une situation, l'expérience vécue autour du cas étant reconfiguré par le récit.

La théorie ancrée est au centre de notre démarche *sur* l'éducation. Nous allons nous y arrêter maintenant pour comprendre comment elle établit une dialectique entre le singulier et le général.

12.2 L'approche de la théorie ancrée

La théorie ancrée, ou théorie enracinée (*Grounded Theory*) est une approche scientifique élaborée dans les années 60 par des sociologues pour marquer une alternative par rapport aux approches classiques positivistes. Critiquant un certain conservatisme basé sur les grandes

théories des premiers sociologues « célèbres », Glaser et Strauss (1967) souhaitent proposer une autre manière de faire de la recherche pour favoriser l'innovation scientifique, la création de nouvelles théories, et inversent la démarche hypothético-déductive en théorisant seulement dans un deuxième temps, le premier pas étant consacré à l'examen attentif des données brutes. Privilégiant en cela une 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, voire l'appel à de nouvelles données, permettent de confirmer les approches théoriques créées ou éventuellement de les infirmer et donc de les adapter aux observations réalisées.

Le chercheur, même s'il n'est bien sûr pas vierge de toute connaissance concernant le terrain étudié, fait un effort pour suspendre une analyse hâtive qui serait basée à partir d'un cadre théorique préalable. L'ouverture à ce qui émane du terrain doit être maximale. Glaser et Strauss conseillent même de ne pas partir d'une revue de littérature de ce qui s'est écrit sur le sujet concerné. Notons que la démarche prévoit plus tard de faire une comparaison entre les théorisations issues du terrain par la démarche ancrée et les résultats obtenus par les autres démarches scientifiques classiques sur le même sujet. Ce n'est que lorsque les va et vient entre données du terrain et théorisation progressive semblent amener à une certaine saturation, c'est-à-dire quand le terrain semble en congruence avec l'approche élaborée, que cette théorie émergente peut entrer en discussion avec les autres théories, voire s'y rattacher. Il ne s'agit pas en effet de nier l'importance de la théorie, mais plutôt de se donner les moyens d'aller au-delà des approches connues, d'apporter du neuf.

Aussi, il n'y aura pas au départ de problématique définitivement établie, au sens où on l'entend usuellement dans la recherche positiviste en sciences humaines et sociales, ni de question de recherche parfaitement déterminée mais une préoccupation de recherche. Si l'objet de recherche est certes entrevu (on a bien une certaine idée de ce sur quoi on veut enquêter), celui-ci n'est pas pleinement défini, et peut évoluer en partie en fonction de ce qui sera relevé du terrain : il relève ainsi davantage d'un « territoire à explorer » (Guillemette, 2006).

Il faut cependant reconnaître qu'il n'est guère possible pour un chercheur de porter un regard sur le terrain, en étant vierge de toute conception théorique. Même s'il fait un effort pour ne pas regarder le terrain avec ses filtres théoriques, le chercheur fera appel, avec réflexivité, à ce que les chercheurs travaillant selon l'épistémologie de la théorie ancrée nomment *sensibilité théorique*. Pour ce faire, Strauss et Corbin (1998) conseillent aux chercheurs de mettre à plat leurs propres *a priori*, conceptions sur l'objet de recherche, en écrivant ce qui leur vient en tête.

Contrairement à certaines recherches classiques, l'enquête par théorisation ancrée peut être menée avec des terrains très divers se complétant les uns des autres. Ainsi, Glaser et Strauss mettent en avant, en parallèle des classiques entretiens et observations provoquées, tout matériau susceptible d'être intéressant par rapport à la préoccupation de recherche. Comment s'y prendre alors pratiquement pour mener ce type de recherche ?

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. Il ne faut pas s'imaginer que l'étape du recueil des données est alors terminée une fois que la catégorisation est mise en œuvre. Le chercheur va alors aller chercher des données complémentaires sur le terrain pour voir la pertinence de ses premières hypothèses ou pour trouver des réponses à des questions qui n'ont pu être résolues

dans la première phase de l'enquête. L'échantillon de personnes à interroger n'est pas prédéfini à l'avance, Glaser et Strauss parlent à ce propos d'échantillonnage théorique.

Plus précisément, la première codification, le codage ouvert (Strauss & Corbin, 1998), va consister, à partir des *verbatim* d'entretiens par exemple, 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 seront regroupés, classés. On tente de percevoir si certains de ces nouveaux codes ont l'air centraux ou sont au contraire liés à un code plus général. Une fois ces catégories établies, de nouveaux éléments du corpus non encore traités pourront être traités directement selon les catégories établies à cette phase, le codage ouvert initial pouvant alors ne pas avoir lieu. Toutefois, il ne s'agit pas ici de faire entrer coûte que coûte toutes les données dans les catégories élaborées mais bien de voir si ces catégories correspondent aussi aux éléments du corpus non encore traités. Dans le va et vient entre données et théorisation, les éléments conceptuels peuvent toujours être réorganisés quand ils semblent finalement ne pas bien correspondre aux nouvelles données du terrain.

En catégorisant ainsi, nous nous demandons à quel phénomène avons-nous à faire. A ce niveau de catégorisation, pouvant comprendre des sous-catégories et des catégories principales, une première ébauche de la compréhension du phénomène peut déjà être esquissée. Cette mise en sens est liée à la sensibilité théorique du chercheur : ce dernier doit être ouvert aux données du terrain, en évitant d'avoir des idées trop préconçues sur les données, tout en ne restant pas alors

dans une lecture événementielle de ce qui est dit, mais en découvrant un sens qui émerge des données. On parlera plutôt de perspective que de théorie, pour bien indiquer que les données ne sont pas enfermées dans un cadre mais appréhendées à travers une perspective qui peut parfois être provisoire.

Lors du codage axial, des liens seront recherchés entre les sous-catégories et les catégories, ainsi qu'entre les catégories principales. 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.

L'utilisation de mémos est préconisée par les créateurs de la Grounded Theory. Il s'agit d'un dispositif réflexif pour noter les idées du chercheur, ses hypothèses, ses ébauches théoriques élaborées à partir de l'étude des données. Le plus souvent, ces mémos sont constitués de quelques lignes, pas forcément très structurées mais qui correspondent aux idées émergentes du chercheur. Cette démarche peut se dérouler tout au long de la recherche, aussi bien dès les premiers contacts avec le terrain que lors de moments d'analyse des données et de catégorisation. Les idées sont exprimées de manière libre, en évitant l'autocensure et la peur d'indiquer des affirmations fausses.

La théorie ancrée établit une dialectique entre implication et distanciation de la part du chercheur par rapport à son terrain d'étude. En effet, il est souvent plongé dans l'univers du terrain mais il sait garder une forme de détachement. Au niveau de la mise à l'écrit de la recherche, il doit donner une description vivante de l'univers social pour que le lecteur puisse bien se représenter les personnes décrites. Ainsi, il pourra inscrire dans son texte des extraits d'entretiens, des commentaires personnels explicitant en quoi certaines observations l'ont touché. Les recherches menées avec une théorisation ancrée doivent être accessibles à la population d'étude qui peut s'en servir (ne serait-ce qu'en apportant une meilleure intelligibilité à leurs situations vécues).

Elles peuvent conduire des personnes à approfondir des questions, à modifier un certain nombre de situations : une volonté d'être utilisable par des praticiens caractérise la théorie ancrée de Glaser et Strauss.

On notera que selon ces auteurs, le chercheur peut développer des intuitions pendant sa recherche, mais aussi à partir de sa vie quotidienne ou de ses recherches antérieures. D'ailleurs, les auteurs ne condamnent pas les intuitions préalables à la recherche qui pourront servir de premiers guides : il faut alors cultiver la dialectique entre ces premières intuitions et les données du terrain.

Si nous revenons maintenant à notre propre travail de thèse, il ne s'agit pas de tirer des conclusions générales à base de « preuves », comme il est d'usage dans les études statistiques que l'on a considérées sur les attitudes des enseignants envers l'inclusion. Toutefois, nous avons conçu un modèle théorique, qui, dans l'esprit de la théorisation ancrée, résulte d'une dialectique entre données issues du terrain et mise en forme progressive de la modélisation du phénomène étudié.

12.3 Notre recherche : singulier et général

Nos premières expériences de recherche-formation ont permis d'obtenir un premier aperçu des préoccupations et transformations de schèmes et perspectives de sens de stagiaires ou d'enseignants travaillant nouvellement avec des élèves avec TED. Par la suite, des *savoir-se-transformer*, appréhendés par l'intermédiaire des entretiens d'enseignants d'Ulis, doivent être mis au jour dans deux optiques différentes. La première à visée générale, scientifique, doit aboutir à une théorisation de ces *savoir-se-transformer*. Il s'agit de trouver du commun, de l'intelligibilité, à travers les différents épisodes narrés par les coordonnatrices. La seconde a pour but de configurer des discours singuliers, pour permettre « transductivement » une possibilité de développement professionnel chez des stagiaires ou autres enseignants. Ces *savoir-se-*

transformer mis en intrigue par le récit ne sont donc peut-être pas universels mais visent, si nous nous rappelons notre discussion épistémologique de la troisième partie, à être davantage utilisables par les enseignants que des savoirs plus classiques.

Nous avons donc mené des entretiens semi-directifs avec des coordonnatrices d'Ulis TED, avec pour ambition de pouvoir appréhender des *savoir-se-transformer*, au sujet de la scolarisation d'élèves avec autisme et de l'inclusion scolaire. Des relances de notre part incitaient particulièrement les interviewées à retracer la genèse de leurs points de vue, ce qui impliquait souvent une dimension biographique et réflexive.

CINQUIEME PARTIE : CHEMINEMENTS DE RECHERCHES-FORMATIONS

Dans cette cinquième partie, nous relatons les divers cheminements du chercheur-formateur, dans le but qu'un autre chercheur-formateur pourra s'en emparer pour mener à bien ses propres recherches-formations. Il s'agit donc ici d'une partie « *pour* l'éducation et la formation », l'emploi du « je » par le chercheur-formateur, contrairement aux parties précédentes, symbolisant l'accent mis sur son vécu.

13 *Savoir-se-transformer* du chercheur-formateur configurés en récit

13.1 Un chercheur-formateur inspiré par d'autres recherches : transductions

Nous avons mis au centre de notre perspective épistémologique la notion de transduction. Une forme de transmission, d'une expérience singulière à une autre, peut être mise en œuvre avec cette logique. Cette approche est en premier lieu valable pour cette recherche-formation elle-même, qui s'inspire en partie d'autres recherches et formations. Dans cette optique, pour comprendre la logique transductive permettant de passer d'une recherche-formation à une autre, il nous semble opportun de montrer en quoi d'autres recherches-formations ont été inspiratrices pour la notre.

Nous allons illustrer ceci par deux exemples : le premier est le compte-rendu de l'élaboration progressive d'un dispositif de formation qui a donné lieu à un article de recherche, le second concerne le parcours et les réflexions professionnels d'une chercheuse. Essayons à travers ces deux exemples de dégager quelques éléments témoignant du caractère inspirateur qu'ont eu ces écrits pour nous.

Dans un article de la revue *Spirale*, Nicole Bliez-Sullerot (1999) retrace l'itinéraire d'une recherche-formation concernant un dispositif de formation d'enseignants, menée avec son collègue Yannick Mevel. Leur première expérience a consisté à faire écrire des enseignants stagiaires autour d'une séance de classe, les stagiaires devant noter la préparation, le déroulement et les réflexions qu'ils avaient élaborés par rapport à cette séance. Par la suite, il a paru aux formateurs intéressant de mener ce type d'écrit sur des temps plus longs, au niveau de l'histoire professionnelle du stagiaire. Les formateurs se sont demandé comment inscrire utilement les récits de vie dans la formation des enseignants. Nicole Bliez-Sullerot et son collègue mirent un nouvel outil en place, autour du récit de vie professionnelle. Une première situation dans le cadre d'une formation de formateurs consistait à demander à ces formateurs (qui étaient aussi

enseignants), de diviser une feuille en trois zones : « moi, mes élèves et mes stagiaires », et de noter des événements caractéristiques des apprentissages de chaque catégorie. L'hypothèse issue de ces premiers écrits était qu'il y existe un rapport étroit entre la manière dont on a vécu sa propre formation et la manière dont on enseigne.

Etant moi-même formateur d'enseignants, je me suis senti particulièrement concerné par cette pratique. Essayer de voir ce qui est formateur dans sa propre existence, notamment au niveau de l'informel, et concevoir un dispositif qui permette la formalisation de certains apprentissages de l'existence me semble très pertinent. Partir de soi-même pour enseigner, construire son style pédagogique sans faire l'impasse sur sa propre personne permet de concilier techniques de formation et éthique personnelle. L'article de *Spirale* met en garde contre certaines de nos formations trop désincarnées, uniquement techniques qui peuvent s'avérer insuffisantes, voire incohérentes pour les métiers de l'humain.

Pour l'instant, il ne s'agit pas de mener une recherche pure chez les auteurs, mais plutôt d'améliorer un dispositif de formation, et même d'en créer un puisque pour l'instant, ils ne se réfèrent pas à des données théoriques. Cela résonne par rapport à ma propre expérience de formateur d'enseignants, notamment en ce qui concerne le besoin ressenti d'innover. Un élément particulièrement intéressant réside dans le fait qu'ils se sont appuyés sur les écrits des stagiaires pour améliorer la formation. Cette capacité de se mettre en cause à partir de ce qui émane des stagiaires m'a donné l'envie de travailler dans cet esprit.

Après les premiers essais, les auteurs se sont efforcés de rechercher des sources théoriques pour les aider à conceptualiser leurs expériences et créer de nouveaux outils. Une première source d'importance venait des travaux autour de l'autobiographie raisonnée d'Henri Desroche. L'enseignant est ici considéré comme porteur d'un savoir qu'il faut révéler pour lui donner forme.

Il s'agit de retrouver dans son existence ce qui a été formateur pour soi. La seconde référence théorique était le livre de Pineau et Jobert (1989) sur les histoires de vie en formation.

Or, Bliez-Sullerot et Mevel ne souhaitaient pas travailler sur le récit de vie en général, mais uniquement autour du récit professionnel. Les deux formateurs ont alors réfléchi à la notion d'événement en lisant les travaux de Michèle Leclerc- Olive (1997). Quels événements retient-on, qu'est-ce qui est construit à partir de ces événements ? Selon les auteurs, avoir des connaissances concernant les étapes de son propre parcours scolaire permet de clarifier le projet professionnel et de l'assumer. Tout ce qui vient de l'extérieur ne doit pas seulement être ajouté mais aussi s'intégrer à la personnalité. La prise de conscience de sa trajectoire peut éventuellement mener à la modifier.

J'avais moi-même l'idée, en tant que modalité de formation, de me servir d'expériences de formation d'autres formateurs, mises à l'écrit, qui eux-mêmes se seraient inspirés encore d'autres formateurs, et construire ainsi une lignée de modalités de formation s'inspirant les unes des autres, chacune y apportant une valeur ajoutée, et non purement se reproduisant par conformisme. La thèse participe à cette visée. Une dimension essentielle est de bien comprendre de l'intérieur les intentions de formation visées par les créateurs des dispositifs, pour éviter la gadgétisation, le prêt à porter pédagogique.

J'ai été touché par le récit de cette mise en place de formation car une simplicité et une sincérité sont présentes, nous ne sommes pas ici seulement autour de résultats de recherche mais au cœur de toutes les déambulations, hésitations qui ont permis la construction progressive des dispositifs de formation. A la lecture, je sens vraiment la pensée en action, la remise en cause en fonction de ce qui se passe au jour le jour dans les stages de formation. L'encouragement qu'ils ont éprouvé en lisant Desroche se répercute dans l'encouragement que je ressens en lisant l'article, concernant ma propre pratique de recherche-formation. Les mêmes préoccupations de construire

des liens entre concepts, théories et pratiques de formations sont mises en avant dans le récit. Pour une fois, en considérant des écrits de recherche, je ressens une recherche en mouvement, en train de se constituer. C'est très intéressant et à la fois très réconfortant de sentir des chercheurs-formateurs en ébullition, dans toutes leurs incertitudes : certaines idées émergent et sont abandonnées, d'autres au contraire sont retenues et conduisent à une fructification. La mise en intrigue par le récit de Ricœur est évoquée ; cela me donne envie d'explorer plus en avant cette approche, qu'elle devienne un axe fondamental de mon travail. En plus d'un apport sur le plan des connaissances, le texte de *Spirale* me donne de la force, me donne l'impression de ne pas être seul dans cette démarche de recherche-formation. Faire le lien entre le vécu personnel et l'expérience professionnelle me semble, en lisant l'article, une possibilité de compréhension profonde des changements qui peuvent avoir lieu chez l'enseignant dans sa pratique.

Un autre exemple relatif à l'exemplarité de la vie professionnelle d'une chercheuse, Christine Josso, a également contribué à me former et à m'inspirer.

Christine Josso, dans son livre *Cheminer vers soi* (1991) dans lequel elle expose, entre autres, sa biographie éducative, a le même point de vue que moi sur le manque d'explicitation du parcours de recherche concernant la production de la recherche en elle-même. Elle évoque à juste titre d'escamotage des coulisses du discours scientifique. Dans la construction de sa réflexion de chercheuse, elle fait part de son hésitation entre d'une part l'ouverture aux autres chercheurs, l'écoute d'autres points de vue et d'autre part la concentration sur elle-même, la constitution de sa propre pensée de recherche. Ce dilemme résonne en moi. Construire sa propre pensée tout en y intégrant celle des autres... Je ressens en lisant le passage une certaine adéquation par rapport à mes propres recherches. L'inconfort, voire des sentiments souvent désagréables en ce qui concerne la gestion des mouvements de recherche tournés vers l'extérieur, par rapport à ma recherche intérieure. J'ai plutôt tendance à construire mes propres modèles en privilégiant l'inspiration et la cohérence interne, en me rendant bien compte qu'ils ne sont pas assez

socialisés. Alors, c'est avec un certain effort que mes pensées sont confrontées avec ce qui s'est écrit sur le sujet, avec toujours le risque de se perdre dans la pensée d'un auteur, diluant parfois mon projet initial. Peut-être, comme Christine Josso, il serait pertinent d'arriver à davantage segmenter des moments intérieur/extérieur, les rendre le plus explicites possible... Cette lecture me fait prendre conscience que ce n'est pas toujours le cas en ce qui concerne mes recherches, des pensées venant de l'extérieur se mêlent subconsciemment à une élaboration interne. Josso va encore plus loin en lisant des auteurs qui ont une pensée très étrangère à la sienne, dans le but de se déstabiliser et échapper autant que faire se peut à un environnement qui aurait tendance à normaliser au niveau de la pensée. J'ai moi-même ce goût pour la déstabilisation. Il est excitant d'aller vers une pensée totalement autre, étrangère, qui bouscule. En même temps, des contraintes institutionnelles me rappellent l'exigence de rester dans certaines limites. Cependant, des lectures comme l'œuvre de Christine Josso poussent à résister à la normalisation institutionnelle que je ressens. Elles donnent la force de combattre ses propres lâchetés, de se maintenir dans une exigence de la pensée qui va au-delà d'une certaine complaisance que je pourrais estimer plus propice à la réussite institutionnelle.

Toujours dans la visée de rendre explicite pour un collègue chercheur-formateur la démarche entreprise dans la thèse, je vais maintenant évoquer, par le récit, des éléments de parcours pour tenter de comprendre l'itinéraire pris pour la construction de la posture de chercheur-formateur.

13.2 Devenir chercheur-formateur

Vers un moindre positivisme

Mes études initiales en sciences, en mathématiques, m'avaient amené à avoir un regard très mécaniste sur le monde, ce dernier étant considéré alors comme une grande mécanique avec des lois intemporelles. Dans cette perspective, la moindre de nos pensées est édictée par des lois, il n'y a que molécules, cellules, neurones... tout l'existant est matériel, régi par des lois causales.

J'ai changé d'univers quand, en parallèles de mes études, j'ai fréquenté des personnes pratiquant des activités artistiques, notamment de l'art vidéo ; mes intérêts ont lentement mué vers davantage de littérature et d'art. J'ai été en partie déçu par mes études en mathématiques du fait que peu de création était présente ; finalement, je sentais que cette dimension créative était essentielle dans ma vie, je me suis rattrapé dans la vie associative.

Depuis que je réalise des recherches en sciences de l'éducation, et surtout depuis que je suis devenu formateur, j'ai été surpris de voir que mes anciens collègues praticiens, que les stagiaires, n'avaient quasiment aucun contact avec la recherche. La visée principale de la recherche en éducation ne serait-elle pas de faire évoluer les pratiques, de les guider ? Certes, des résultats de recherche peuvent inspirer les politiques publiques, mais mon expérience de praticien et de formateur m'incline à penser que des changements profonds ne peuvent venir que par l'adhésion des praticiens. Comme j'ai pu le voir dans certaines recherches sur ce sujet, les écrits en sciences de l'éducation s'accumulent en ayant rarement un impact fort par rapport aux pratiques ; tandis que j'ai vu dans de nombreuses classes les idées et expérimentations de « grands pédagogues », comme Freinet ou Montessori, mises en œuvre. Après quelques années d'enseignement, j'ai repris les études en sciences de l'éducation sur un malentendu : je pensais que la recherche dans ce domaine consistait principalement à innover, élaborer des approches pédagogiques. Si la dimension critique de la recherche scientifique m'apparaissait indispensable, toutes les pratiques ne se valant pas et les allant-de-soi devant être questionnés, il m'est apparu étonnant que l'enjeu de l'amélioration des pratiques soit si peu représenté dans les articles des revues en sciences de l'éducation.

Mon envie a été de devenir un allié des praticiens, au plus proche du terrain, une sorte de collègue-chercheur incitant à la réflexivité. Il me semblait indispensable de toujours se demander, à chaque élaboration conceptuelle, comment l'idée peut s'incarner en pratique. Ce point de vue fut étayé par des lectures sur les recherches-actions, les recherches-formations, les

recherches collaboratives, qui prennent le praticien au sérieux, comme un vrai collaborateur de la recherche, un sujet qui n'est pas un objet, un sujet capable de réflexivité. Créer une méthode de recherche qui mette en avant l'autonomie du praticien réflexif, certes accompagné, fut une de mes ambitions. C'est ce chercheur-formateur, créateur de méthodologie que je me suis efforcé, et m'efforce encore, de devenir. Prendre en compte la singularité du terrain, de chaque pensée, de chaque acte me semble important. Le chercheur « classique » peut parfois trop réduire les pratiques à des catégories et articulations conceptuelles qui ne seront que trop rarement reprises par le praticien.

L'activité de recherche m'a amené, en sciences humaines, en particulier en sciences de l'éducation, à réfléchir profondément, à l'aide de nombreuses lectures très diverses, sur ce qu'est l'humain et sur ce que peuvent être les méthodes pour l'explorer. J'ai eu parfois la tentation de l'opportunisme, de réaliser des écrits qui semblaient valorisés institutionnellement, qui puissent me permettre d'être publié dans des revues, sélectionné dans des colloques pour être apprécié, pour pouvoir par la suite obtenir un poste de chercheur. Et puis parfois, j'étais dans un tout autre état d'esprit, je me disais qu'il fallait vraiment que je trouve quelque chose de nouveau, quelque chose d'authentique qui puisse réellement servir aux praticiens. En définitive, c'est vraiment l'espoir d'une action utile qui a guidé la thèse, directement ou indirectement... pas des mots pour des mots qui ne resteront que sur du papier. J'ai d'ailleurs retrouvé cette ambition chez tous les doctorants de mon laboratoire de recherche, et c'était réconfortant de voir que d'autres partageaient les mêmes envies. C'est très important au fond pour moi, mon âme de praticien, de formateur, ne peut s'éteindre, même dans la position de chercheur.

A l'inverse, alors que j'étais encore enseignant, et que je lisais déjà des articles de recherche en sciences de l'éducation, quand je dialoguais avec mes collègues praticiens des classes, j'avais l'impression que la plupart des travaux n'avaient pas du tout été lus ou utilisés, d'une manière ou d'une autre, par ces praticiens. Tout en ayant en tête une préoccupation de scientificité, je ne

pouvais alors m'empêcher de penser que c'était quand même un problème quand la recherche en sciences humaines n'alimentait pas la pratique. Le défi de la thèse était de réunir deux mondes que j'estimais alors quasiment parallèles, et il me semblait que cela ne pouvait se réaliser en reprenant une approche « clé en main » appliquée à un objet de recherche, que je ne pouvais me sortir du dilemme scientificité/utilité pour les praticiens sans une innovation épistémologique et méthodologique.

Le concept de transduction, le passage d'un singulier à un autre singulier sans forcément arriver au niveau des généralités, m'a semblé pouvoir être en phase avec ce que je percevais comme ayant été particulièrement formateur pour des enseignants. En effet, certains m'avaient relaté telle rencontre singulière avec un collègue, tel événement particulier qui avait été déclencheur d'une remise en cause pédagogique. Des lectures d'ouvrages de sciences de l'éducation, avec Rémi Hess, les chercheurs de l'équipe de Tours, etc., d'autres chercheurs comme Lourau, Simondon ont alors accompagné ma réflexion.

Par ailleurs, la découverte des approches collaboratives m'ont rassuré sur le fait que travailler non pas sur les praticiens mais avec, pouvait être une démarche de recherche acceptée. Il fallait alors que je devienne, par mes recherches, un parmi ceux qui associent les praticiens à la méthode ; une méthode pour l'action, l'action réfléchie, celle qui permet le passage d'une situation concrète à une autre, directement.

Au-delà d'une simple méthode, c'est une certaine vision des sciences humaines et des sciences de l'éducation qui était en train de se construire en moi. Des sciences vraiment humaines, les acteurs réflexifs au centre, capables d'innovation, de créativité. L'humain ne se réduit pas à un objet déterminé, qui n'évolue pas, pour lequel on peut donner certaines caractéristiques statiques. C'est un sujet, un partenaire de la recherche et pourquoi pas un chercheur lui-même ?

La sensation de risque universitaire a été présente tout le long de la thèse, malgré les collègues du groupe de doctorant de mon directeur de recherche qui eux-aussi, chacun dans leur domaine, construisaient des travaux marginaux. Alors, quel futur chercheur aux marges de la science pourrais-je devenir ? Comment faire cohabiter deux aspects apparemment contradictoires : le rationnel au sens classique d'une part, et l'ensemble des éléments qui semblent aller contre les paradigmes scientifiques habituellement reconnus ? C'était déjà le premier pas à accomplir dans la thèse : rendre possible la rencontre entre la recherche « sérieuse », universitaire et des approches moins canoniques. Au mieux, s'imaginer être de ceux qui créent une brèche, de l'incertitude.

La mise en intrigue par le récit de l'autoformation, de la mise en forme progressive de soi, me semblait être, depuis l'époque de mon DEA en sciences de l'éducation, une manière intéressante de comprendre en profondeur comme l'on change ; je l'ai repris pour la thèse, aussi bien pour comprendre mes évolutions en tant que chercheur que les transformations vécues par les enseignants. La reconstitution n'est pas évidente et, c'est sûr, comporte une grande part de fiction, car elle est reconstituée à partir de l'instant où l'on écrit. Il est utile de préciser que, malgré des notes abondantes, j'ai beaucoup de mal à reconstituer mon parcours de recherche, car j'ai l'impression qu'il est plus difficile de se rappeler de son histoire de pensée que de son histoire physique, de ses actes. Alors il restait à se rappeler/inventer une histoire cohérente, à partir de mon présent, d'aujourd'hui. C'est comme s'il y avait tout à construire à partir de maintenant... peut-être des souvenirs ont-ils été sédimentés, des fouilles sont alors menées. Malgré les traces dans un journal, je ne pouvais pas savoir si ce que je reconstituais à partir des traces correspondait vraiment à ce que je pensais sur le moment.

Je me demandais également, à de nombreuses reprises, qui cela pouvait intéresser de lire cette histoire de la recherche, même si j'étais moi-même passionné par ce genre d'écrits. En quoi des personnes qui ne me connaissent pas pouvaient trouver un intérêt à lire cela ? Je restais

néanmoins avec l'intuition qu'il y avait une alternative à construire par rapport aux approches positivistes, que ma mise en mots du parcours de recherche pouvait se révéler être ambitieuse au niveau méthodologique. Aller au delà de méthodologies classiques, avec un travail non périphérique sur l'expérience me paraissait intéressant, la mise en valeur du vécu de recherche pouvait participer à la constitution d'un paradigme de recherche en sciences de l'éducation.

Je l'avais dit lors de ma communication au colloque de Tours autour de Gaston Pineau en 2007, le but est qu'un lecteur puisse suffisamment s'identifier pour faire lui-même sa propre recherche à partir de l'écrit, qu'il puisse s'en inspirer de manière positive ou même éventuellement négative. Le parallèle avec le roman, qui donne envie de se forger tel caractère, de tenter telles expériences, est pertinent. Bien sûr, après avoir lu un roman, nous n'agissons pas exactement comme le héros, nous nous adaptons à notre situation. J'ai particulièrement, dans mes lectures de thèse, apprécié de lire dans la conclusion de Serge Desgagné sur les récits exemplaires de pratique, que le chercheur avait, de son point de vue, lui aussi élaboré, dans son ouvrage, un récit exemplaire d'une pratique de recherche.

Sur le plan de mon activité professionnelle, les problématiques de l'inclusion que je n'avais qu'effleurées dans mon travail en réseau d'aide me passionnaient de plus en plus depuis ma prise de poste comme formateur à l'INS HEA. Comment, sur le terrain, pouvait-on être aussi loin de tous les questionnements que les spécialistes, intellectuels, chercheurs se posaient autour de l'inclusion scolaire ? Avais-je travaillé, en tant que praticien, dans une région particulièrement hors d'atteinte de ces débats de « hautes sphères » ? Pourtant, les travaux relatifs à l'inclusion scolaire devraient être connus et débattus par tous les enseignants, ordinaires et spécialisés puisque dorénavant, depuis la loi de 2005, l'école ordinaire est la norme pour tous les élèves avec un handicap.

Le choix de faire un travail autour de l'inclusion scolaire, de l'autisme, germait peu à peu dans mon esprit. Coïncidence, une formation au CAPA-SH option D avec une coloration autisme, unique en France, ouvrait à nouveau à l'INS HEA de Suresnes...

J'ai souhaité enquêter sur ce qui était susceptible de poser le plus de problèmes concernant l'inclusion scolaire, en me disant que si des solutions pouvaient être entrevues aux problèmes les plus difficiles, elles permettraient également d'indiquer des pistes de résolution à des situations moins complexes.

13.3 Rapports du chercheur-formateur à l'autisme

Mon rapport à l'autisme est peut-être susceptible de s'élucider à partir de mes premières années d'existence.

Quand je suis entré à l'école maternelle à partir de l'âge de trois ans, les éléments qui pourraient être retenus en lien avec l'autisme concernent les souvenirs de solitude dans la cour de l'école, un sentiment d'être observateur par rapport aux autres enfants qui étaient dans l'action. J'avais l'impression de me promener seul, dans les recoins de la cour. Cette errance, ce sentiment d'être à part, a sûrement son importance dans mon intérêt pour l'autisme. Car il appelle le regard étonné sur le comportement des autres, le regard de spectateur du vécu spontané des camarades d'école, attitude que l'on retrouve dans les biographies de certaines personnes autistes de haut niveau. Dans la classe, c'est une impression similaire qui émerge : c'était comme si j'accomplissais les activités en parallèle des autres, mais pas avec les autres.

Plus tard, au CE1, je me suis lié d'amitié avec un enfant qui était peut-être, en y jetant un regard rétrospectif, autiste de haut niveau. Même si j'ai perdu de vue cet ami quand je suis entré au collège, je crois que sa rencontre a modifié mon rapport à l'autre, en intensifiant la recherche de singularité, attitude qui ne m'a jamais quitté.

Ma seconde rencontre directe avec l'autisme nous amène une vingtaine d'années plus tard, quand, devenu maître chargé d'aide pédagogique dans différentes écoles, j'ai travaillé pendant un an avec un groupe d'élèves dans lequel Benjamin, élève avec autisme, était présent. Il était intégré dans un groupe de quatre élèves, les autres ayant un regard très sympathique sur lui, chaleureux. Un travail avait été entrepris dans cette école autour de la relation à l'autre et Benjamin, malgré des comportements qui pouvaient paraître très étranges, était dans une relation aux autres positive. L'ensemble des élèves savaient qu'il avait une particularité, bien que je ne sache pas s'ils étaient au courant qu'il avait de l'autisme, et si oui, quel sens ils pouvaient donner à ce mot. Mais le comportement particulier de Benjamin ne pouvait qu'être remarqué. Par exemple, pendant les quinze minutes de récréation, il marchait systématiquement de long en large dans une zone précise de la cour, en faisant des mimiques, comme s'il se racontait des histoires. Des mouvements nerveux et stéréotypés des bras accompagnaient les déplacements.

J'ai mis en place avec le groupe d'élèves un travail autour du jeu dramatique et de l'invention d'histoires : à partir d'une thématique de la vie quotidienne, les élèves devaient improviser une courte saynète, puis noter le canevas de l'histoire ainsi mis en place. Une deuxième improvisation à partir du canevas était par la suite mise en mot par écrit, avec des didascalies et des dialogues comme une pièce de théâtre. J'avais vraiment élaboré cette activité en pensant à Benjamin. J'espérais créer un cercle vertueux entre un travail sur du pur scolaire, de l'expression écrite et un développement, à travers le jeu de rôle, de compétences plus sociales qui manquaient vraiment à Benjamin. Ceci me semblait possible étant donné le statut qu'il avait dans le groupe, d'élève fragile à protéger et à porter. L'élève avec autisme s'est bien approprié l'activité : même s'il n'a pas, de mon point de vue, fait preuve lui-même de créativité pour imaginer des situations, il a reproduit « sur scène » les innovations de ses camarades. Une pédagogie de l'imitation spontanée m'a alors semblé pertinente (je n'avais à l'époque que très peu lu au sujet de

l'autisme, et pas les travaux de Jacqueline Nadel (1986) sur l'imitation chez des enfants avec autisme).

Par la suite, j'ai à nouveau travaillé, dans le même cadre, mais sur des temps plus brefs, avec quelques élèves ayant des troubles envahissants du développement. Malgré une certaine diversité (notamment au niveau du langage, certains parlant très peu et d'autres beaucoup et avec aisance), je retrouvais les mêmes particularités de rapport à l'autre.

Je suis devenu formateur à l'INS HEA en septembre 2009, et participé à la formation des enseignants spécialisés « coloration autisme » à partir de juin 2010. Dans ce cadre, mes interventions ont été diverses : cours de mathématiques pour concevoir des adaptations dans cette discipline, suivi de mémoires, et ateliers pédagogiques sur le terrain. J'ai également accompagné les stagiaires plusieurs fois lors de visites présentant les différentes possibilités de scolarisation pour les jeunes avec des troubles envahissants du développement, et participé à plusieurs réunions de réflexion avec mes collègues de l'INS HEA. J'ai vraiment connu les méthodes spécifiques à l'autisme, comme TEACCH et ABA depuis ma participation à la formation des enseignants à Suresnes. J'en avais certes entendu parler avant mais sans avoir un regard approfondi sur ces approches. On peut dire que j'en avais surtout eu jusque-là un écho négatif, comme étant pauvre pédagogiquement et de l'ordre du dressage. Déjà, il faut bien différencier TEACCH et ABA qui ne sont pas superposables. Après avoir appris ce qu'était TEACCH, notamment avec des collègues expérimentés, j'ai pu voir fonctionner une approche de ce type dans des classes. J'ai vu avec des élèves avec autisme que ce cadre structurant leur était très utile pour construire des repères et se sentir sécurisés. L'approche me semble tout à fait compatible avec des pédagogies « de l'ordinaire », ces éléments structurant étant juste des adaptations permettant aux jeunes avec autisme de ne pas être perdus.

Les faits les plus marquants étaient ceux au cours desquelles j'étais en contact ou direct ou indirect avec des élèves de mes stagiaires. Dans certains cas, comme dans les ateliers pédagogiques, ou comme dans les « visites de stagiaires », je voyais directement un enseignement avec les élèves. En comparant les différentes situations, j'ai pu me faire une idée de plus en plus précise de l'étendue du spectre autistique, car certains stagiaires travaillaient avec des autistes de bas niveau, sans langage, alors que d'autres stagiaires travaillaient avec des adolescents avec troubles envahissants du développement qui avaient un niveau scolaire à peu près normal pour leur âge. Malgré des différences importantes, j'ai pu constater des points communs entre les différents jeunes. Comme j'avais déjà constaté avec les élèves que j'avais eus moi-même en enseignement, une impression d'étrangeté était présente. Parmi les élèves que j'ai vus avec mes stagiaires, la plupart avaient une déficience intellectuelle étant donné que ces enseignants spécialisés travaillent ou dans des classes spécialisées ou dans des établissements spécialisés.

Ayant moi-même travaillé uniquement avec des enfants qui étaient scolarisés en milieu ordinaire et donc qui avaient un niveau scolaire relativement bon, le fait de côtoyer à travers les visites de stagiaires des enfants plutôt avec un bas niveau m'a permis d'avoir une expérience relativement équilibrée des différents types d'autisme. J'ai remarqué des différences importantes au niveau du langage, certains ayant un langage tout à fait correct au niveau de la structure des phrases ; il s'agissait cependant de difficultés pragmatiques, à faire passer un message socialement ordinaire, les propos étant souvent décalés. D'autres en revanche, et c'est beaucoup plus inhabituel par rapport aux élèves dits ordinaires, n'avaient pas ou peu de langage oral, même quand ils avaient un âge assez avancé. Au niveau de la construction de mes schèmes de sens autour de l'autisme, le fait que ce n'est que récemment que j'ai côtoyé des élèves dits de bas niveau a changé ma façon d'envisager l'autisme. Je me souviens même que lors de mes premiers cours de mathématiques avec les stagiaires, qui se sont déroulés avant d'avoir une certaine expérience de rencontre avec

des élèves avec TED, je proposais des activités globalement d'un niveau trop élevé, qui ne pouvaient pas convenir à la plupart des élèves qui étaient dans les classes de mes stagiaires. Les autistes de bas niveau m'ont amené à considérer que ce qu'il fallait faire au niveau pédagogique pour ces élèves précis devait être assez éloigné de ce qu'on propose aux élèves ordinaires d'âge comparable, ce qui n'était pas ma conception de départ. Je pensais en effet que certaines adaptations, par exemple des adaptations visuelles, suffiraient à la plupart des élèves avec autisme sans pour autant changer radicalement d'approche didactique et pédagogique globale.

En voyant travailler un des stagiaires avec des autistes de bas niveau, ce stagiaire employant des approches assez classiques, qui fonctionnent assez bien avec à des élèves ordinaires, j'ai vu que ses élèves n'accrochaient pas aux activités ; ils ne restaient pas en place pour réaliser ce qui était demandé mais allaient voir l'enseignant, cherchant un contact corporel, ou déambulaient dans la classe pour s'occuper de tout à fait autre chose. Alors que d'autres élèves qui, me semble-t-il avaient un profil similaire, mais étaient scolarisés dans des classes avec une optique TEACCH, semblaient beaucoup plus entrer dans les activités, la structuration de l'espace et du temps paraissant vraiment conduire les enfants à s'investir dans les activités proposées.

Je suis allé visiter un Institut Médico-Educatif ABA au cours de ma première année en tant que formateur « option D coloration autisme ». Ici, le cadre était pour moi tout à fait surprenant, ne serait-ce que par le nombre d'adultes encadrant les enfants. En effet, il y avait plus d'accompagnants que d'enfants, deux adultes s'occupant souvent d'un seul enfant. Autre surprise, les séances éducatives étaient élaborées par une psychologue et mises en œuvre par une éducatrice, une nette séparation existant entre le concepteur et l'exécutant des activités. Troisième étonnement : chaque activité ne durait que quelques secondes, puis, on passait à une autre activité, quitte à revenir à la première plus tard. Il est à noter que des notions purement scolaires (lecture, mathématiques) étaient appréhendées avec cette approche. Cette manière de faire était très étrangère à ma manière de penser l'éducation. Cependant, je lisais dans de

nombreux articles et rapports que cette approche avait des résultats très forts, les enfants avec autisme progressaient de manière considérable au niveau de diverses compétences, et même du quotient intellectuel. Je ne suis pas dogmatique, même si cette méthode ne correspondait pas à mes conceptions pédagogiques, la priorité est vraiment de faire progresser les enfants.

En essayant de comprendre quelles ont été les transformations de schèmes et perspectives de sens concernant mon rapport à l'autisme et à la pédagogie optimale avec les jeunes qui ont des TED, il m'est apparu qu'une pédagogie ordinaire ne suffit pas pour certains d'entre eux, et que des adaptations allant dans le sens des pédagogies spécialisées sont utiles.

Ces approches particulières, en tout cas leur adaptation au contexte scolaire, vont faire progresser les jeunes davantage que si rien de spécial, d'adapté à leur manière d'être particulière, n'est mis en place. Je n'allais pas jusqu'à penser, contrairement à de nombreuses adaptations dans l'enseignement spécialisé, que ces approches spécifiques de l'autisme seraient toutes d'emblée intéressantes pour la pédagogie générale avec les enfants tout-venant, même si certaines d'entre elles peuvent l'être. En effet, il y a une telle spécificité chez les jeunes avec autisme qu'il faut penser autrement, d'ailleurs, c'est à une autre pensée, comme le disent certains théoriciens de l'autisme, à laquelle nous avons affaire. Aussi, il ne me semblait pas extraordinaire que selon les profils cognitifs, des approches pédagogiques particulières puissent être mises en place. Une pluralité de manières de penser les différentes activités, en ayant en tête que telle activité ne sera pas forcément pertinente pour tout élève me semblait très intéressante pour l'enseignant, notamment pour penser l'inclusion des élèves dans les classes ordinaires. Toutefois, une situation de classe ordinaire avec de nombreux élèves et peu d'adultes ne peut se penser exactement comme une situation dans laquelle il y a autant d'adultes que d'enfants. Cela me donnait à penser qu'il fallait, en tant que formateur et chercheur, essayer de provoquer l'émergence dans les domaines de l'enseignement scolaire, des approches adaptées assez spécifiques mais compatibles

avec un cadre scolaire, c'est-à-dire la plupart du temps un seul enseignant dans la classe et éventuellement un auxiliaire de vie scolaire avec l'élève.

La rencontre avec différents lieux de scolarisation d'élèves avec autisme m'amena vers une conception de la formation que l'on pourrait nommer métissage pédagogique. Cette approche reprendrait des stratégies issues de mes réflexions qui datent de nombreuses années avec les élèves tout venant, des éléments des pédagogies « ordinaires », mais avec des adaptations, parfois assez fortes, qui peuvent introduire des éléments nombreux de méthodes spécifiques. Il s'agirait d'élaborer tout un arbre pédagogique pour lequel les enseignants auraient le choix de cueillir les éléments opportuns.

Je me suis aperçu, en tant que créateur de séances pédagogiques ou de formation, qu'une influence trop forte par rapport à mes propres envies, mes propres idéaux pédagogiques, sans tenir compte des travaux scientifiques sur la spécificité des élèves, était présente. Il est sans doute important, pour un enseignant, un formateur de croire que ce qu'il met en œuvre va faire progresser les élèves, les enseignants, et si une approche pédagogique lui plaît particulièrement, il saura sans doute avoir l'enthousiasme nécessaire pour que cette démarche motive au moins en partie les élèves et enseignants. Mais ce que j'ai vécu avec des élèves avec TED, ou directement, ou indirectement, m'a appris qu'il faut tenir compte des spécificités qui sont bel et bien réelles.

Après ces récits d'itinéraires personnels du chercheur-formateur, nous allons commencer notre investigation autour des schèmes, perspectives de sens et *savoir-se-transformer* des enseignants spécialisés. Notre première approche concernera notre vécu de chercheur-formateur au contact des enseignants stagiaires. Le maintien de l'emploi du « je » souligne le caractère impliqué de la démarche.

14 *Savoir-se-transformer* des enseignants spécialisés : première approche

Dans le cadre de la théorie ancrée, toute donnée susceptible d'apporter des éléments de réponse aux questionnements de recherche peut être prise en compte. C'est ainsi que nous avons choisi de profiter de notre expérience de formateur à l'INS HEA pour récolter nos premières données. Cette partie comporte déjà les deux dimensions complémentaires de notre thèse, l'une *sur* l'éducation et l'autre *pour* l'éducation et la formation. Elle est relative aux transformations de schèmes et perspectives de sens d'enseignants en voie de spécialisation ou accueillant depuis peu des élèves avec TED, enseignants que j'ai rencontrés en formation ou dans le cadre de recherches diverses. Les rapports que j'ai pu avoir avec les stagiaires/enseignants diffèrent selon les dispositifs de formation. Aussi, les échanges en cours de mathématiques sont d'ordre différent de ceux ayant lieu en analyse de pratique ou au cours des séminaires de mémoire. Même si, dans cette partie, nous n'avons pas élaboré de méthode spécifique pour récolter les données, il nous a semblé opportun de faire comprendre au lecteur comment ces données avaient été appréhendées. Pour ce faire, le contexte de chaque dispositif de formation dans lequel j'interviens à l'INS HEA est décrit, analysé en regard d'écrits d'universitaires sur ces dispositifs. Puis, avec une finalité transductive, *pour* l'éducation, un récit est élaboré à partir du journal de recherche que j'ai tenu. Finalement, dans la visée *sur* l'éducation, une première analyse par théorisation ancrée est menée autour des schèmes, perspectives de sens et *savoir-se-transformer* des enseignants en formation.

14.1 Expérience de mes cours en mathématiques

14.1.1 Contexte

J'ai été recruté à l'INS HEA de Suresnes sur un poste de formateur en mathématiques. Parmi les divers cours ou activités que je mène à l'INS HEA, plusieurs concernent les mathématiques pour les élèves avec autisme.

Les travaux de didactique des mathématiques, qui privilégient souvent des approches socioconstructivistes, induisent des pratiques pédagogiques consistant à développer des compétences en mathématiques par l'interaction avec l'autre. Ces interactions sociales se caractérisent notamment par le débat entre les élèves, la justification de son point de vue. A la fin de l'école primaire, les élèves doivent être capables de prendre en compte les arguments des autres pour l'intégrer à leur propre argumentation. Cette argumentation se réalise à partir des connaissances et du raisonnement : il s'agit de prouver ce que l'on avance. Selon les auteurs de la collection *ERMEL* (Charnay *et alii*, 1997), argumenter permet de prendre conscience des notions et des propriétés mathématiques. Une remise en cause des convictions antérieures peut également avoir lieu. Les auteurs proposent, comme modalité pédagogique, l'échange dans le groupe classe, puis le débat en petits groupes. Ce qui est ressorti du débat en petits groupes peut par la suite être débattu à nouveau en groupe classe. Dans ce travail en groupe, un élève qui arrive à argumenter d'un point de vue mathématique est capable de modifier, même de savoir abandonner son idée initiale, si des éléments rationnels amenés par les autres l'ont convaincu.

Si les mathématiques ne posent *a priori* pas de problème spécifique aux élèves autistes ou avec des troubles envahissants du développement, comparativement aux autres disciplines scolaires, les résultats à différents types d'évaluation peuvent être très hétérogènes, révélant ainsi des pics et des creux de compétences (Dutillieux, 2006). Certaines réussites peuvent s'expliquer par le caractère très structuré des mathématiques, la structuration correspondant bien à l'esprit autistique. Des élèves avec des troubles envahissants du développement peuvent ainsi maîtriser le dénombrement, des algorithmes et s'appuyer sur leur mémoire pour avoir de bonnes performances en calcul. Généralement, un appui sur le domaine visuel est une aide très utile pour la réussite lors d'une activité mathématique chez ces élèves.

J'avais moi-même mené une réflexion sur les mathématiques et les élèves avec autisme, qui avait abouti à un article (Garnier, 2012a). Quel est donc l'impact des troubles envahissants du développement par rapport à l'apprentissage des mathématiques ?

Si les performances sont bien sûr variables d'un enfant à un autre, des troubles cognitifs pouvant être à l'origine de difficultés particulières, certains aspects des mathématiques posent en général problème à la plupart des élèves avec autisme. Le passage de la réalité, du vécu, à une modélisation mathématique est en général source de difficultés chez ces élèves. Contrairement à la plupart des enfants, la référence au quotidien peut, non seulement, ne pas être une aide, mais même être génératrice de perturbations. De plus, des activités de problèmes, qui font intervenir l'anticipation et la planification, sont également difficiles pour les jeunes avec TED. Si le travail global en mathématiques ne doit pas écarter ces difficultés, il sera préférable, si l'on veut conserver des objectifs d'argumentation, de privilégier des activités mathématiques pour lesquelles le jeune avec autisme est à l'aise, afin de ne pas cumuler une difficulté liée spécifiquement aux mathématiques et une autre liée à un dispositif pédagogique suscitant des interactions sociales entre élèves.

Selon le niveau scolaire de l'élève avec autisme, des objectifs liés au débat mathématique pourront paraître très ambitieux. Il est certain que très peu d'élèves avec des troubles envahissants du développement useront de l'argumentation spontanément. Cependant, la capacité à argumenter peut se travailler de manière très progressive, même si spontanément le jeune avec autisme semble ne pas comprendre, dans un premier temps, ce que l'on entend par argumentation et ce que l'on attend de lui dans ces situations de débat. Un dispositif pédagogique incitant l'élève avec TED à ce type d'interactions sociales doit alors être spécifiquement élaboré.

En effet, l'acquisition de compétences sociales, nécessaires pour entrer dans un réel débat mathématique, pose problème pour les personnes avec autisme. Ces derniers ont peu d'appétence en général pour les liens sociaux car ils sont rassurés par les situations routinières au cours desquelles les événements à venir sont prévisibles. Ils peuvent se trouver fortement déstabilisés dans les situations faisant intervenir des interactions sociales, inévitablement liées à de l'imprévu.

A l'école, les enfants avec TED peuvent avoir du mal à répondre aux sollicitations des autres enfants et être très rarement à l'initiative d'interactions sociales. Ils évitent même parfois tout échange, parfois en partant d'un endroit susceptible de générer ce type d'interactions, ou en produisant des réponses qui dissuadent les autres enfants de continuer à interagir avec eux. En effet, les comportements systématiques, les stéréotypies, rencontrés chez les enfants avec autisme peuvent créer un frein à un échange avec leur pairs non autistes. A l'école maternelle, les problèmes au niveau des interactions sociales peuvent se caractériser chez les jeunes enfants par un manque d'intérêt envers les jeux de symbolisation et d'imitation. Aussi, le langage qui accompagne ces jeux symboliques est souvent absent. Même situés dans un environnement favorable, avec un matériel foisonnant lié au jeu symbolique que l'on trouve dans la plupart des classes des écoles maternelles, les enfants avec des troubles envahissants du développement utiliseront peu le matériel à leur disposition si aucune intervention spécifique n'est mise en place. Que faire alors pour permettre le développement de compétences qui ont une importante majeure dans la vie sociale et sont nécessaires à certaines modalités pédagogiques en classe, notamment en mathématiques ?

Certaines stratégies éducatives incitent à l'entraînement de l'enfant autiste, par la médiation de l'adulte, de ses compétences sociales pour s'insérer au mieux parmi ses pairs. Plusieurs études montrent également l'efficacité particulière d'interventions où sont impliqués d'autres enfants dans les interactions sociales. Un des enjeux dans mes formations en mathématiques est d'élaborer des dispositifs pédagogiques qui, tout en ayant une visée d'apprentissage liée aux

mathématiques, permettent également un progrès au niveau des compétences sociales, celles-ci étant, si l'on se réfère au *socle commun de connaissances et de compétences*, l'une des sept compétences à maîtriser à la fin de l'école obligatoire.

14.1.2 Récit

Pendant les quelques cours de mathématiques que les stagiaires ont suivis avec moi en formation, des apports au niveau didactique ont été donnés. Par la suite, les stagiaires devaient collectivement créer des séances ou adapter des séances déjà élaborées. En fonction des projets personnalisés de scolarisation de leurs élèves, les stagiaires devaient adapter les séances sans pour autant supprimer les enjeux de savoir.

C'est autour de ces problèmes qu'ont souvent porté les débats des stagiaires. En effet, certains d'entre eux, devant les difficultés des séances, avaient tendance à supprimer ce qui posait problème ; de temps en temps, d'autres stagiaires faisaient remarquer que si l'on supprimait trop les difficultés, les activités perdaient tout leur enjeu. On aboutissait alors à des séances qui ne faisaient, au mieux, que conforter les savoirs déjà mis en place, mais aucunement à en faire acquérir d'autres. En dialoguant les uns avec les autres, la notion d'adaptation a alors changé de sens pour plusieurs stagiaires. Les stratégies d'adaptation se sont donc complexifiées pour un certain nombre d'enseignants. Ce que l'on pouvait enlever dans une séance trop difficile ne devait pas concerner les objectifs prioritaires de la séance mais être de l'ordre de l'activité secondaire, non lié aux objectifs principaux. Ainsi, la lecture d'un texte, si elle n'était pas au centre du travail, pouvait être mise en image, cela permettant d'éviter les difficultés inhérentes à la compréhension de lecture tout en préservant les enjeux essentiels de l'activité. On voit ici une évolution dans les schèmes de sens concernant les adaptations pédagogiques spécifiques par rapport aux élèves avec autisme, certains enseignants prenant conscience, par le dialogue avec leurs pairs, que leur conception de l'adaptation pédagogique ne pouvait que faire progresser leurs

élèves de manière limitée, et que ce n'était que par une complexification de cette notion d'adaptation pédagogique que les stagiaires pourraient améliorer leurs stratégies.

Les difficultés relatées par les enseignants stagiaires pour mener à bien des activités pédagogiques en mathématiques, leurs récits des problèmes rencontrés par les élèves quand les adaptations idoines n'étaient pas mise en place, ont été instructives pour tous. Partir des obstacles rencontrés par l'élève, tout en ayant tête l'objectif pédagogique, permettait de créer des adaptations en ayant toujours le dilemme en tête : ce que je viens de créer va-t-il permettre à l'élève d'accéder aux apprentissages ? Mais en même temps, l'enjeu de savoir n'a-t-il pas été détruit par l'adaptation mise en place, y a-t-il toujours quelque chose à apprendre dans la situation élaborée ?

Un autre point qui mérite examen est le suivant : alors que certains stagiaires trouvaient que leurs élèves avaient de grandes difficultés dans toutes les matières, une discussion collective a fait prendre conscience que certains élèves avec autisme avaient des compétences supérieures en mathématiques que dans d'autres disciplines. Aussi, il est apparu pertinent pour certains professeurs de se servir des mathématiques pour faire progresser les élèves dans d'autres disciplines. Par exemple, travailler autour des compétences en mathématiques qui sont à la portée des élèves permettrait d'engager un début de dialogue entre élèves qui se sentiraient à l'aise dans l'activité, et ainsi de développer des compétences d'argumentation et des compétences sociales. Un changement dans les schèmes de sens concernant le travail à réaliser en mathématiques a eu lieu, le travail centré sur des compétences à acquérir uniquement en mathématiques s'est mué en réflexion interdisciplinaire.

Je retiendrais également un moment particulier de formation : un stagiaire a présenté l'utilisation d'un outil de structuration pour la résolution de problèmes mathématiques, devant certains de ses collègues qui pensaient que les problèmes de mathématiques étaient hors de portée des élèves

avec autisme qui ont un handicap mental. L'outil utilisé est constitué d'un certain nombre d'étapes indiquant à l'élève ce qu'il doit faire pour résoudre un problème, ces étapes pouvant être enlevées au fur et à mesure des progrès du jeune. L'outil utilisé par la suite par d'autres enseignants a été évalué positivement par ces derniers et leur a fait changer d'avis quant à la possibilité de mener des activités de résolution de problèmes avec les élèves ayant des troubles envahissants du développement. Certains enseignants de Clis se sont posé la question de savoir s'il serait intéressant de proposer l'outil à des collègues des classes ordinaires dans lesquelles sont scolarisés partiellement leurs élèves. Un dilemme a émergé : il leur semblait très profitable pour les élèves qu'il y ait cette continuité pédagogique quand ils vont faire des mathématiques en classe ordinaire mais se voyaient mal imposer un outil à l'enseignant de la classe.

14.2 Le mémoire professionnel

14.2.1 Contexte

Le mémoire professionnel s'inscrit dans la formation globale des enseignants stagiaires du primaire préparant le CAPA-SH ou des enseignants stagiaires du secondaire préparant le 2CA-SH. Le but global de la formation se retrouve dans les objectifs liés au mémoire professionnel, à savoir : amener l'enseignant à adapter sa pédagogie en utilisant des stratégies spécifiques, à penser la collaboration avec du personnel pluri-catégoriel et globalement à s'interroger sur le processus d'inclusion des élèves handicapés dans les classes. Le stagiaire doit pour cela appréhender les besoins éducatifs particuliers des élèves handicapés.

Par l'élaboration du mémoire professionnel, l'expérience du stagiaire est mise au centre, la construction de l'identité professionnelle est visée. Le stagiaire doit choisir une situation professionnelle qu'il doit problématiser, le mémoire devant faire part de son parcours à la fois au niveau des actions entreprises, de la réflexivité et devant être nourri d'une part par des apports théoriques et d'autre part par une réflexion personnelle sur la pratique professionnelle.

Les sujets des mémoires de CAPA-SH et de 2CA-SH sont la plupart du temps liés à une discipline scolaire. Quant à moi, j'accompagne souvent (mais pas uniquement) des stagiaires qui ont choisi une thématique autour des mathématiques.

Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants, apparu avec la création des IUFM alors qu'il était déjà présent dans la formation professionnelle dans d'autres branches d'activités, notamment celles des travailleurs sociaux, correspond à la montée du paradigme réflexif dans la formation des enseignants. Un des enjeux du mémoire professionnel est d'amener les enseignants stagiaires à se former à et par la recherche, les compétences de l'enseignant pouvant se développer par cette approche qui articule théorie et pratique. Selon Patrick Rayou (2003), l'écriture du mémoire doit permettre aux stagiaires d'agencer leur quotidien professionnel afin d'appréhender les futures situations d'enseignement. Le but du travail est d'identifier un problème lié à la pratique, de l'analyser et de proposer des pistes d'action en tenant compte des approches théoriques qui se sont penchées sur ce problème. Comme l'écrit Michel Fabre, le mémoire est un mixte de différent types de discours, « un mélange d'éthique, de références théoriques, de description de pratique » (2003, p.33).

Pour Jean-Yves Rochex (2003), le genre des mémoires peut être divisé en deux : certains font part d'un projet, d'une ingénierie pédagogique pour atteindre les finalités énoncées. Ils partent d'un problème pédagogique, didactique, l'analysent avec des apports théoriques, et proposent une solution à ce problème. Cependant, le risque est que les stagiaires proposent une réponse *a priori*, liée à une certaine idéologie pédagogique, et que la question posée est donnée rétrospectivement, à partir de la réponse déjà envisagée. Le deuxième type de mémoire est élaboré à partir d'un retour sur des difficultés professionnelles rencontrées auparavant. Or ce type de mémoire présente le « risque de rationalisation *a posteriori* et d'héroïsation de la présentation de soi » (p.101).

À partir de cahiers de bord de stagiaires relatant les pensées, décisions, préoccupations d'enseignants stagiaires en formation initiale au sujet du mémoire au cours de l'année, Françoise Cros (1998) met en évidence différents aspects de l'élaboration du mémoire, souvent apparaissant dans le même ordre chronologique. Ainsi, les stagiaires commencent en général le travail par des recherches bibliographiques, un état des lieux au niveau théorique de la question qu'ils vont traiter. Ce n'est que dans un second temps qu'ils vont être en contact avec le terrain ainsi qu'avec leurs tuteurs de mémoire. Ils planifient alors toutes les étapes, anticipent bien à l'avance les rencontres avec les différentes personnes qu'ils vont rencontrer. Globalement, c'est sur le travail au niveau des apports théoriques qu'ils vont passer le plus de temps. Le terrain peut avoir différents statuts par rapport au mémoire, étant notamment terrain d'expérimentation ou d'illustration d'approches théoriques. Au niveau méthodologique, quelques rares mémoires mettent en œuvre des questionnaires et des entretiens auprès de personnel lié à l'école. La majorité des mémoires sont néanmoins centrés sur une pratique pédagogique qui est analysée.

Françoise Cros estime que les enseignants stagiaires ont, en entrant en formation, des présupposés sur le mémoire en termes d'attendus, notamment en ce qui concerne la validation. Ces présupposés vont avoir une influence sur la production du mémoire, ce dernier étant le résultat de différents « bricolages ». Ce qui est valable pour les enseignants débutants pourrait l'être également pour les enseignants spécialisés stagiaires rédigeant un mémoire ; aussi, on ne minimisera pas l'influence importante de l'objectif de validation, qui peut entraîner à réaliser un écrit de manière à maximiser les chances de validation, dans le sens que l'imagine le stagiaire.

Si certaines enquêtes réalisées auprès de stagiaires et de formateurs indiquent globalement que le mémoire permet d'analyser sa pratique et d'approfondir une réflexion sur l'éducation, d'autres recherches apportent des éclaircissements sur ce qui peut être particulièrement formateur dans le mémoire.

D'après Crinon et Guigue (2003), le mémoire donne la possibilité de transformer les savoirs d'action, d'analyser l'activité des élèves et de comprendre quels sont les processus cognitifs mis en jeu dans les tâches scolaires. Cependant, l'élève est souvent considéré non dans sa singularité mais comme un élève générique, destinataire d'intentions pédagogiques.

Selon Giamarchi (1998), l'élaboration du mémoire participe à un processus d'autoformation. Le fait de devoir expliciter par écrit ce qui a été vécu en situation d'enseignement donne lieu à une certaine conscientisation sur différents problèmes potentiels qui peuvent surgir dans la pratique de classe, qu'ils soient techniques, au niveau du matériel, de l'environnement de la classe, au niveau de l'enseignant lui-même ou des difficultés spécifiques rencontrées par des élèves. Certaines démarches pédagogiques mises en œuvre sur le terrain puis analysées dans le cadre du mémoire vont être jugées comme non satisfaisantes et donc amener à une remise en cause de ces pratiques. De manière progressive, une pratique pédagogique nouvelle va nécessiter l'appel à l'imagination, à la créativité pour créer un nouveau style pédagogique. Selon l'auteur, l'écriture du mémoire change l'attitude professionnelle, et par là même est à l'origine de la construction d'une identité professionnelle. Le stagiaire est conduit à une pratique de résolution de problèmes qu'il va tenter de résoudre. Cette résolution passe par différents stades, dans un premier temps par une conscientisation que des problèmes existent dans la pratique. Mais il faudra aller plus loin : le stagiaire va analyser les causes possibles des problèmes rencontrés, et sa réflexion va être utile à la démarche engagée pour le mémoire mais aussi en ce qui concerne d'autres domaines similaires dans sa pratique. Giamarchi, au regard de ce que disent les stagiaires après la réalisation de leur mémoire, pense que le travail autour du mémoire conduit l'enseignant à augmenter son autonomie, à réduire la dépendance qu'il peut avoir par rapport à des normes institutionnelles ou des pratiques usuelles ; l'enseignant est ainsi incité à faire des choix et à les assumer, l'identité professionnelle s'affinant peu à peu au fur et à mesure « d'autotransformations successives » (p.86). Or des prises de conscience autour d'un problème

spécifique ont une influence sur une démarche générale dans le cadre de l'enseignement, le transfert pouvant s'effectuer plus tard dans des situations ne concernant pas directement ce qui a été traité dans le mémoire.

14.2.2 Récit

En deux ans, j'ai encadré un mémoire pour lequel l'enseignant travaillait dans une structure spécifique pour élèves avec autisme et deux mémoires pour lesquels les stagiaires avaient dans leur classe des jeunes avec des troubles envahissants du développement, parmi d'autres élèves avec des handicaps différents.

La stagiaire qui travaillait spécifiquement dans un établissement pour enfants ayant des troubles envahissants du développement, si elle prenait cette classe pour la première année, avait néanmoins travaillé l'année précédente dans un hôpital avec des enfants avec autisme. Auparavant, malgré une expérience d'enseignement importante, elle n'avait pas travaillé avec ce type d'élèves. Dès l'introduction du mémoire, elle précise que cette année, avec les élèves avec TED, a été un tournant dans sa carrière, aussi bien au niveau pédagogique qu'humain. La prise en main de sa classe lui a fait prendre conscience que certains éléments clés étaient spécifiques à ses élèves avec autisme. Ces derniers avaient du mal à mettre du sens sur les actions, à anticiper et à planifier des étapes lors de réalisation de tâches. Ce qui était spécifiquement travaillé avait également du mal à être intégré dans les connaissances et compétences déjà là.

La stagiaire a été étonnée, quand elle est arrivée dans l'Institut Médico-Educatif spécialisé pour les élèves avec autisme, de constater que les éducateurs, qui ne sont bien sûr pas des enseignants, menaient des activités d'apprentissage scolaire, comme la lecture, l'écriture et les mathématiques. Une question d'identité professionnelle s'est alors justement posée: en quoi son travail d'enseignante se distingue-t-il de ces approches pédagogiques mises en œuvre par les éducateurs ?

L'enseignante est dans un premier temps séduite par les approches éducatives, voire pédagogiques, mise en avant par les éducateurs, qui s'inspirent du programme TEACCH et des approches comportementalistes. En effet, d'après l'enseignante, les élèves progressent fortement grâce à ces approches. Cependant, elle trouve quelques limites ; en effet, les apprentissages sont de l'ordre du local, du proche en proche, et non pas du global, les élèves ne mettant pas forcément de sens sur les activités effectuées considérées dans leur globalité et leur finalité. Son projet pédagogique est alors mixte ; sans renoncer aux types d'activités et à la philosophie sous-jacente présents dans son établissement, mais dans l'intention de retrouver son identité professionnelle, elle met en œuvre des stratégies spécifiques à l'autisme, qui sont réellement celles d'une enseignante.

L'enjeu est bien de faire en sorte que, dans le cadre de la résolution de problèmes mathématiques, l'élève puisse comprendre une tâche globale, et pas seulement des petites tâches restreintes, qu'elle nomme micro tâches, qui ne permettent pas à l'enfant avec autisme de mettre du sens sur les activités.

Par rapport aux approches comportementalistes, l'enseignante se pose la question de savoir si les enfants exécutent les tâches de manière très stéréotypée, à force de répétition, ou si un sens est mis derrière les actions des jeunes avec autisme. Globalement, c'est bien la question du sens qui est au centre du travail de l'enseignante. Tout en reconnaissant que ce qui est mis en place dans l'Institut Médico-Educatif permet aux élèves de réaliser de nombreuses tâches qu'ils n'étaient pas capables d'accomplir auparavant, le sens des activités reste une énigme. Pour tenter de concilier une démarche utilisant des approches spécifiques de son établissement et une finalité orientée vers le sens des activités, la stagiaire a l'idée d'utiliser la vidéo : les élèves seront filmés lorsqu'ils tenteront de résoudre un problème en manipulant, puis auront un retour sur leurs actions en visionnant la vidéo de la séance. L'hypothèse de travail est la suivante : le fait de se voir dans la continuité de l'action permettra une aide à la saisie du sens de ce qui est réalisé.

A l'issue des séances, l'enseignante trouve qu'un élève a bien investi le travail avec la vidéo, a pu mettre du sens sur les problèmes grâce à ce média. L'aspect visuel a donc permis de progresser ; la stagiaire considère que l'image, notamment l'image animée, est un moyen pédagogique qui peut être intéressant pour certains élèves avec autisme. Toutefois, elle constate que pour l'autre élève, l'investissement dans ce média n'a pas eu lieu. Une approche miracle pour l'ensemble des élèves avec autisme ne semble donc pas pouvoir être préconisée.

Cependant, à travers cette activité, l'autre élève s'est inspiré de ce qu'a effectué le premier élève, en copiant certains éléments des stratégies. Cet apprentissage que n'avait pas prévu l'enseignante lui a donné l'idée de profiter de cette stratégie spontanée pour bâtir de possibles activités pédagogiques pour son futur enseignement. Ainsi, l'utilisation de la vidéo pour permettre aux élèves de dégager les différentes étapes lui semble un moyen pédagogique possible, uniquement avec certains élèves, pas avec tous. Sa réflexion la conforte dans l'intérêt des approches qui privilégient le visuel, la stratégie de la vidéo ayant quand même été globalement positive.

La stagiaire est venue dans l'établissement avec un bagage pédagogique, non spécifique à l'autisme, et a été en partie déstabilisée de prime abord par des méthodes employées par des éducateurs ou psychologues qui semblaient fonctionner avec des élèves qui ont de l'autisme. Ébranlée sans doute d'une part par une méthode « qui marche » et d'autre part, par cette approche qui ne ressemble pas à de l'enseignement pur, elle se demandait comment se construire une identité professionnelle d'enseignante qui réalise des activités qui fonctionnent, qui permettent aux élèves avec TED de progresser, tout en restant dans son rôle d'enseignante. Il y a donc une première déstabilisation due au fait de voir des approches différentes mais qui fonctionnent et qui ne sont de prime abord pas tout à fait compatibles avec sa place d'enseignante : c'est un dilemme. La construction d'une identité professionnelle qui intègre les approches spécifiques, tout en restant dans le cadre de l'identité professionnelle enseignante, doit s'opérer. Elle dichotomise approche spécifique et approche enseignante, l'une est très efficace autour des

activités répétitives, séquentielles, mais qui ne demandent pas de comprendre globalement la situation. En revanche, ces approches s'avèrent insuffisantes pour le travail de l'enseignant. Tout le mémoire relate donc la tentative de construire une approche mixte. Le défi est de se retrouver en tant qu'enseignante, tout en mettant en œuvre des activités liées aux approches spécifiques de l'autisme.

Un autre stagiaire travaille dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire, quelques élèves avec autisme étant dans ce dispositif. Son dilemme principal vient du fait que, malgré les textes concernant l'Ulis, quasiment aucune inclusion dans les classes ordinaires ne se réalise, malgré ses efforts. Tout l'enjeu de son mémoire va résider dans la création de situations pour tendre vers l'inclusion scolaire. Après plusieurs moments d'échanges avec moi, notamment au sujet de la valorisation du travail de ses élèves, une stratégie adoptée par l'enseignant consiste à faire en sorte que ses élèves créent des jeux, qui seront accessibles à la bibliothèque et utilisables par les autres élèves du collège. Un schème de sens concernant l'inclusion s'élabore : elle ne se décrète pas, et peut se diffuser petit à petit si les élèves sont valorisés. Ainsi, son hypothèse est que les élèves tout venants changeront de regard en voyant les créations réalisées par des élèves avec les troubles envahissants du développement, ce qui amènera déjà une forme d'inclusion portée par ce changement de regard. Si le stagiaire reste avec sa préoccupation angoissante de convaincre ses collègues d'accueillir dans leurs cours les élèves handicapés, il envisage que cela pourra se faire dans un deuxième temps, quand la situation sera plus favorable en raison du changement de regard apporté par sa stratégie de la diffusion des jeux créés par ses élèves.

14.3 Analyses de pratiques

14.3.1 Contexte

La formation des enseignants spécialisés préparant le CAPA-SH comporte des séances d'analyse de pratique qui ont pour but de lier théorie et pratique, afin de construire des compétences

professionnelles ou de les développer. Pour Fablet (2004), les dispositifs d'analyse de pratique, s'ils ont comme objectif la professionnalisation des praticiens, peuvent prendre des formes variées et se référer à des théories diverses. Altet (2000) rappelle que certains de ces dispositifs de formation ont comme origine des méthodes de vidéo-formation dans les pays anglo-saxons. Les analyses peuvent être effectuées selon diverses approches théoriques. Quelle que soit la démarche, il s'agit « d'analyser, de resituer les pratiques en situation, de reconstituer les interactions en œuvre dans le processus interactif enseigner-apprendre » (Altet, 2000). Le but est de construire des savoirs sur la pratique. Avant d'analyser sa propre pratique, il est possible, notamment pour des enseignants débutants, d'analyser la pratique d'enseignants chevronnés, le lien enseignement/apprentissage, à partir de la vidéo par exemple. Puis, sa propre analyse de pratique part d'une description d'une situation d'enseignement ; différents moments sont alors mis en relation pour faire sens, les prises de décision étant reconstituées. Une dernière phrase d'interprétation tente de donner un sens global à la situation.

Dans l'auto-confrontation croisée (Clot, *et alii*, 2001), des échanges entre pairs, par exemple deux enseignants, permettent à chacun de définir son style pédagogique. Dans d'autres dispositifs, les pratiques sont directement observées par le chercheur ou le formateur. Les analyses peuvent se faire à partir d'une grille préalablement établie, les différents types d'interactions ayant lieu en classe pouvant par exemple constituer les items d'une telle grille. Les observations peuvent être couplées avec d'autres outils d'investigation, comme des entretiens avec les enseignants, des productions d'élèves. Certains dispositifs privilégient l'utilisation de la vidéo pour collecter les données, des analyses pouvant alors se dérouler *a posteriori*, en repassant autant de fois la vidéo que l'on veut pour l'analyse. Ces éléments filmés sont alors découpés, sélectionnés pour être transcrits puis analysés.

Si plusieurs dispositifs favorisent l'analyse de traces, d'autres privilégient un discours sur les pratiques. Ce sont les acteurs eux-mêmes qui parlent de leur pratique, le travail mené

étant réalisé à partir de ce matériau. Dans cette optique, les activités d'analyse de pratiques enseignantes les plus courantes consistent à regrouper les enseignants hors du lieu d'enseignement et d'analyser collectivement une situation évoquée par l'un d'entre eux. Différents types d'analyses peuvent alors être utilisés. L'action étant souvent partiellement opaque pour son auteur, des techniques proches de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) ont pour visée de faire conscientiser au praticien sa démarche par une mise en mots. Le formateur sert alors de guide au praticien et va l'inciter à décrire le plus précisément possible ce qu'il fait. Différentes explicitations d'un même type de travail peuvent aussi être confrontées et susciter un échange.

D'autres approches d'orientation psychanalytique, s'inspirant initialement des groupes Balint (1960), visent, chez les participants, à « rendre plus malléable leur *transfert didactique* et à assouplir la part de leur appareil psychique actualisée en situation professionnelle » (Blanchard-Laville, 2011).

A l'INS HEA, les stagiaires ont entre cinq et huit séances d'analyse de pratique dans leur formation. L'objectif de ces séances est d'analyser une pratique vécue, cette analyse pouvant mener à une prise de décision d'action, à partir d'une réflexion collaborative d'un groupe d'une dizaine de stagiaires. L'approche théorique sous-jacente à ces groupes d'analyse est le socioconstructivisme : à travers une réflexion collective basée sur un cas problématique présenté par un stagiaire, tous les participants vont essayer de se faire une représentation de la situation présentée brièvement en posant des questions et en demandant d'explicitier certains aspects de la situation présentée. Dans un deuxième temps, les enseignants stagiaires essaieront de prêter du sens à la situation, et d'émettre des hypothèses expliquant la situation, sans pour le moment, que celui qui a exposé la situation valide ou non ces hypothèses. Par la suite, l'ensemble du groupe essaiera de proposer au stagiaire qui a présenté la situation des perspectives d'actions en lien avec les hypothèses formulées. Finalement, celui qui a vécu la situation donnera son point de vue sur

les apports de ses collègues, sur ce que l'analyse collective de la situation lui a apporté et vers quelles pistes d'actions il compte se diriger. Globalement, il s'agit à travers les différentes situations présentées de trouver des éléments communs, transversaux, tous les participants pouvant puiser dans la situation présentée pour réfléchir à sa propre pratique.

14.3.2 Récit

En tant que formateur à l'INS HEA, je n'ai pas animé d'analyse de pratique avec les stagiaires se destinant à travailler avec des élèves avec autisme mais uniquement avec les stagiaires travaillant avec des enfants présentant des déficiences motrices ou des maladies invalidantes. Toutefois, au-delà de la spécificité du public, les problèmes et enjeux ont beaucoup d'éléments similaires, notamment en ce qui concerne l'inclusion scolaire. Les thématiques abordées sont variées, pouvant aller d'aspects didactiques ou pédagogiques, à des problèmes concernant un élève en particulier, et souvent les relations avec les différents collègues ou partenaires. Plusieurs des situations présentées concernaient l'unité localisée pour l'inclusion scolaire. Les difficultés présentées dans ce dispositif étaient d'ordres divers. Certaines concernaient le problème de l'inclusion et notamment le fait qu'il était difficile dans certains contextes de faire en sorte que les élèves aillent travailler partiellement dans les classes ordinaires. Les stagiaires se sont souvent rendu compte que le rôle de coordonnateur implique beaucoup plus que le seul enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, une grande part du travail consiste en la relation avec les partenaires extérieurs et les collègues de l'établissement. Beaucoup relatent les difficultés qu'ils ont rencontrées pour se faire une place dans leur établissement, et pour que leurs élèves soient considérés comme des élèves à part entière du collège. Aussi, dans leur identité professionnelle, l'aspect relationnel est souvent considéré comme prépondérant, et lors de ces analyses de pratique, les stagiaires se conseillent les uns les autres, notamment d'aller au cours de moments informels échanger avec les professeurs du collège. C'est un nouveau métier pour l'enseignant habitué à travailler en solitaire dans une classe, il s'agit d'inciter à la collaboration,

convaincre, rappeler également le cadre réglementaire. À ce sujet, l'implication du chef d'établissement s'avère un atout, et son manque d'implication peut parfois un obstacle majeur.

Pour quelques stagiaires, se pose la question du temps passé, pour un élève, dans les classes ordinaires et du temps passé en regroupement dans l'unité localisée pour l'inclusion scolaire. Un dilemme est présent, car le fait que l'élève handicapé soit scolarisé très souvent dans les classes ordinaires rend l'intervention de l'enseignant spécialisé plus courte et donc le travail sur l'apprentissage des notions fondamentales moins approfondi dans le cadre du regroupement. Ici, se pose à nouveau un questionnement au niveau de l'identité professionnelle, car si les apprentissages se réalisent majoritairement ailleurs, le métier de coordonnateur ne correspond plus tout à fait au travail d'enseignant que le stagiaire connaissait auparavant ; il s'agit de mettre en place un travail d'accompagnement non seulement de l'élève au cours des regroupements mais également avec le professeur de collège au niveau des adaptations pédagogiques nécessaires quand l'élève est en classe ordinaire. La collaboration avec le professeur accueillant l'élève est alors indispensable. Cependant, le stagiaire trouve que les adaptations mises en place par l'enseignant du collège ne sont pas suffisantes par rapport aux besoins éducatifs particuliers de l'élève. Ces enseignants ordinaires n'ont pas une culture de l'enseignement spécialisé et de l'adaptation, de l'accessibilité pédagogique donc peu ou prou, l'élève qui est inclus dans la classe doit s'adapter au rythme de la classe et faire comme les autres, alors que son niveau ne lui permet pas d'arriver à effectuer le travail au même rythme que les autres sans adaptation particulière. L'enseignant spécialisé est donc tenté de scolariser l'élève en classe ordinaire sur un temps plus court pour avoir plus de temps avec lui pour construire les notions fondamentales.

Une autre stagiaire met en avant le problème de la responsabilité pédagogique. Qui doit décider de la durée de scolarisation dans les classes ordinaires, qui décide ce qui sera fait pédagogiquement avec l'élève pendant son temps d'inclusion ; est-ce à l'enseignant de la classe de mettre en œuvre ce qu'il lui semble bon pour que l'élève parvienne à maîtriser les savoirs, ou

est-ce à l'enseignante spécialisée de s'immiscer dans la pédagogie de l'enseignant du collège qui accueille le jeune pour proposer des adaptations pédagogiques ?

L'ensemble du groupe fait évoluer la stagiaire une nouvelle fois vers un changement dans la manière de se voir en tant qu'enseignante, nouvelle identité professionnelle dans laquelle l'élaboration pédagogique, les choix sont partagés et non plus à la seule origine de l'enseignant comme c'était le cas quand ils avaient en charge une classe ordinaire.

14.4 Recherche en inclusion scolaire

14.4.1 Contexte

Cette expérience de recherche-formation, si elle ne concerne pas des stagiaires en formation, se situe dans la lignée des expériences précédentes car elle permet de comprendre les préoccupations d'un enseignant non spécialisé dans une perspective de scolarisation partielle en classe ordinaire d'une élève avec autisme, cet élève étant inscrit dans une Clis.

Depuis que je suis formateur à l'INS HEA, j'ai participé à un groupe de recherche, l'observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire (OPHRIS). Ce réseau de recherche s'inscrit autour de politiques éducatives qui visent à instaurer, notamment depuis la loi de 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap majoritairement en classe ordinaire. Le réseau de recherche est constitué d'enseignants chercheurs et de formateurs, la plupart travaillant avec des enseignants, parfois avec des enseignants spécialisés. Un sous-groupe de ce réseau, constitué par des formateurs de l'institut de Suresnes, s'est intéressé à l'inclusion d'élèves avec autisme dans une école de type Freinet. Avec trois collègues, nous sommes allés à plusieurs reprises à l'intérieur de classes voir des enseignants du primaire travailler avec les élèves avec troubles envahissants du développement. Pour ma part, je suis allé dans une seule classe observer un enseignant du primaire réaliser des activités mathématiques, la classe comportant à ce moment un élève avec autisme. J'ai observé trois séances avec l'enfant en inclusion, dont deux

étaient basées sur un système tutoral. À chaque fois, l'élève étant en binôme avec un pair, les deux élèves constituant le binôme étaient supervisés par un élève plus âgé de la classe qui était le tuteur.

14.4.2 Récit

Nous entrons avec mes collègues de l'INS HEA dans la classe avec l'idée que nous allons observer des moments intéressants, étant donné que le choix d'hétérogénéité avait été décidé dans l'établissement scolaire, ce qui allait bien dans le sens d'une pédagogie de l'inclusion scolaire (Rousseau, 2010). L'élève avec autisme ne serait-il qu'un élément d'hétérogénéité de plus par rapport aux élèves de niveaux très différents composant cette classe... Quel dispositif particulier allons-nous voir ? David, l'élève avec autisme se sentirait-il à l'aise dans la classe... Si au premier abord, une activité de « quoi de neuf » mène David à se cacher le visage avec un de ses cahiers pendant au moins dix minutes, l'activité suivante lui fait changer d'attitude. Nous assistons ainsi à une séance faisant intervenir le tutorat dans cette classe comportant trois niveaux : CE2-CM1-CM2. Un tuteur CM2 (Luc) a la charge d'animer une séance de découverte de la multiplication avec retenue avec trois doublettes d'élèves, l'une de ces doublettes comportant David. Ce dernier est scolarisé la plupart du temps dans une Clis située dans l'école et vient régulièrement dans la classe de CE2-CM1-CM2 pour réaliser certaines activités. Il est alors parfois accompagné d'une enseignante dont les interventions relèvent d'une forme de tutorat. Notons qu'en général, une élève de la classe, Louise, qui a selon les dires du maître, une sensibilité particulière pour le handicap, est protectrice des élèves de Clis, s'assure de sa bonne intégration dans la classe. Cette élève n'interviendra cependant pas dans la séance examinée.

Pour l'activité de mathématique que nous observons, les élèves ont à disposition un matériel représentant des unités (étiquettes blanches) et d'autres représentants des dizaines (étiquettes vertes). Le travail consiste à représenter avec ce matériel l'opération 23×4 . Une fois que cette opération a été matérialisée, les élèves doivent s'aider de cette représentation pour trouver le

résultat de l'opération. Suite à l'observation de la séance, nous avons interviewé l'enseignant de cette classe avec une collègue de l'INS HEA. Que dit-il de David et de l'autisme ?

Au niveau comportemental, l'enseignant trouve que l'élève avec autisme est un peu obtus. Le maître, afin que David soit le mieux intégré possible dans la classe, a chargé une élève très bienveillante, qui a une sensibilité particulière par rapport aux élèves handicapés, de s'occuper en général de David quand il est en inclusion. La petite fille est capable de le comprendre, ce qui ne serait pas forcément le cas des autres enfants. L'année dernière, elle s'était d'ailleurs occupée d'autres élèves avec un handicap.

L'enseignant choisit avec soin les activités pédagogiques qu'il va mettre en œuvre quand le jeune avec autisme est dans sa classe. Ce dernier n'est pas à l'aise dans les activités où il faut échanger, où l'objectif n'est pas clairement défini, où chacun donne son avis et doit participer au débat. La difficulté pour l'élève avec autisme est plus dans la méthode que dans le contenu. Quand on est dans l'interprétation, l'implicite, il a du mal à trouver sa place. Il est beaucoup plus à l'aise au niveau des exercices systématiques, dans lesquels la consigne est précise, l'objectif clair. En revanche, il a des difficultés au niveau de l'autorégulation (Puustinen, 2005). Le maître affirme qu'il réussit particulièrement bien quand il s'agit d'activités individuelles, notamment en lien avec le plan de travail individuel. Or, d'un point de vue général, l'enseignant apprécie beaucoup les activités individuelles, en autonomie, car il pense qu'il y a une quantité de travail fournie beaucoup plus importante que lors d'activités avec l'ensemble de la classe au cours desquelles certains sont dans l'errance. De semaine en semaine, on arrive de plus en plus à conduire David dans des activités différentes. L'enfant s'exprime à l'écrit, ses expressions écrites qui ne comportaient que quelques lignes sont maintenant plus conséquentes. Au début de l'année, David ne se sentait pas concerné quand il y avait des activités de groupe, de collaboration avec les autres. Il est maintenant de plus en plus à l'écoute. Il arrive à suivre les étapes du groupe, est en plein progrès à ce niveau. En outre, il développe de plus en plus la capacité de demander de

l'aide au maître, ce qui est reconnu comme étant une stratégie pertinente (Puustinen & Rouet, 2009).

Une frustration ressentie au départ par le maître était qu'il avait du mal à percevoir, dans un apprentissage, les étapes intermédiaires réalisées par ce jeune, qui lui semblaient réellement invisibles. Certaines réussites apparaissent tout d'un coup alors que certaines étapes intermédiaires n'avaient pas été aperçues ; subitement, les résultats arrivaient, ce qui surprenait l'enseignant. Ce n'est qu'à la fin de l'ensemble des activités sur une notion qu'il pouvait voir elle étant acquise. Actuellement, au niveau des problèmes de mathématiques, David prend des chemins qui sont difficiles à appréhender par l'enseignant. Pourtant, ce dernier autorise et même encourage, pour résoudre des problèmes, à faire des dessins, des schémas, des brouillons, à noter ses tâtonnements au crayon de papier. Mais David ne laisse aucune trace sur le brouillon, même en cas de réussite. En même temps, il ne parvient pas à expliciter ce qu'il a fait, pourquoi il a entrepris telle démarche. Il dit : « c'est comme ça », comme s'il ne comprenait pas la question relative à la demande d'explicitation. Le maître transformé alors un de ses schèmes de sens : il fait le deuil de l'omniscience par rapport à David. Il faut accepter, dit-il, de ne pas percevoir l'ensemble des démarches mentales réalisées par l'enfant. Il fait d'ailleurs allusion à un autre élève, lors d'une année précédente, qui apparemment n'apprenait rien, ne participait pas du tout à la vie de classe, restait les bras croisés tout en observant ce qui se passait en classe. L'enseignant était dans un premier temps très inquiet par rapport à cet élève. Finalement, aux évaluations, cet enfant a réussi à tout réaliser correctement l'ensemble des exercices. Le fait d'avoir eu cet enfant qui n'était pas dans les interactions avec ses pairs mais dans l'observation, et qui avait eu finalement d'importantes réussites, a fait évoluer les conceptions de l'apprentissage possible chez l'enseignant. Ce n'est pas forcément uniquement en étant très actif que l'on peut apprendre. Grâce à cette expérience antérieure, l'enseignant a modifié ses attentes par rapport à David : il accepte tout à fait qu'il ne soit pas dans une participation très active. Ainsi, une expérience de la

différence, même si elle n'est pas exactement de même type mais ayant néanmoins des points communs, permet de relativiser, d'écarter plus rapidement des dilemmes qui ont été rencontrés auparavant et qui ont servi de germe pour un élargissement des perspectives de sens.

D'un point de vue général, l'enseignant de l'école Freinet adopte une pédagogie privilégiant à la fois l'individualisation et le travail en groupe, notamment avec des situations de tutorat. Ces approches ne sont pas uniquement mises en place quand David est inclus dans la classe, mais ce dernier en profite lors de ses venues. Aussi, en ayant interrogé plusieurs fois l'enseignant, je me suis aperçu que celui-ci ne mettait pas en place beaucoup d'aménagements spécifiques en lien avec David, si ce n'est le tutorat avec des élèves choisis pour l'accompagner. L'hypothèse qui émerge alors est que l'approche pédagogique générale employée habituellement par l'enseignant, proche de celle que l'on peut lire dans les ouvrages consacrés à la pédagogie de l'inclusion scolaire, ne nécessite pas d'aménagements spécifiques quand l'élève avec autisme est présent dans la classe. D'ailleurs, le choix de l'école a été de créer volontairement de l'hétérogénéité dans les classes, en mettant trois niveaux par classe alors qu'il aurait été possible de ne mettre qu'un seul niveau par classe. Aussi, l'enseignant ne semble ni changer de conviction pédagogique, ni se trouver dans des impasses avec l'élève qui a de l'autisme. Sa différence de ce dernier n'est qu'une parmi d'autres, les niveaux des élèves sur les trois cycles étant très différents. D'ailleurs, selon les activités, David n'est pas toujours inclus au même niveau scolaire. On remarquera toutefois que le maître a décidé de limiter les inclusions à certaines disciplines et activités ; pour l'instant, David n'est pas inclus pour les activités trop libres, dans lesquelles l'objectif n'est pas clairement défini. Il s'agit là d'une limite à son inclusion et apparemment l'enseignant ne nous a pas dit ce qu'il avait tenté pour inclure l'élève à ce moment-là.

Un autre point important est souligné par l'enseignant : il ne semble pas considérer comme essentielle la collaboration avec l'éducatrice qui s'occupe de David. Les échanges avec elle se déroulent rapidement et de manière informelle, aucune concertation instituée n'est mise en place.

Quelques éléments sont échangés pendant cinq minutes juste avant la classe pour savoir quels sont les objectifs de la matinée, notamment spécifiquement par rapport à l'enfant avec autisme.

Outre l'activité de tutorat autour de la multiplication évoquée ci-dessus, j'ai également assisté à une autre séance de mathématiques toujours dans une situation de tutorat assez semblable à celle décrite précédemment. David s'est montré à l'aise, prenant des initiatives, et échangeant avec sa camarade avec qui il constituait le binôme.

A la suite de la séance, nous avons une nouvelle fois échangé avec l'enseignant. Il a semblé cette année, au contact de David, relativement peu évoluer au niveau des schèmes et perspectives de sens, étant donné que peu de dilemmes ont été vécus de manière forte. Je fais l'hypothèse que grâce à certaines modalités pédagogiques, notamment le tutorat, l'élève avec autisme a pu être intégré dans la classe en étant considéré comme un autre, il n'y a donc pas eu spécifiquement de problèmes majeurs rencontrés par l'enseignant. La vie de classe telle qu'il la conçoit n'est pas remise en cause par la présence de David, les interactions entre pairs ont lieu de plus en plus pour l'élève avec autisme. Le tutorat semble bien fonctionner, David ne remettant pas en causes ce dispositif pédagogique utilisé habituellement par l'enseignant. Malgré tout, le maître trouve qu'il y a des limites à l'inclusion pour certaines activités, et il n'incite pas *a priori* à trouver d'autres espaces d'inclusion à tout prix, car des moments de réussite dans certaines disciplines sont déjà là, le travail inclusion partiel étant sans doute considéré dans l'école comme satisfaisant. D'ailleurs, puisqu'il s'agit de classe pour l'inclusion scolaire, les inclusions plus que partielles sont en général rares, et par rapport à d'autres collègues dans des situations comparables, l'enseignant inclut donc à de nombreuses reprises et avec succès David. On pourrait dire qu'il n'y a pas eu de nouveau dilemme pour l'enseignant cette année étant donné qu'il avait déjà eu auparavant au moins un élève, voire plusieurs, avec des besoins éducatifs particuliers. Un certain vécu avec un des élèves qui avait entraîné un dilemme puis des transformations de perspectives de sens, fait en sorte que cette résolution peut être, par

transduction, réinvestie avec David. Ce dernier semble donc considéré dans sa singularité comme un autre élève, avec ses spécificités propres mais qui ne sont pas reliées à la littérature sur l'autisme, voire aux opinions courantes sur ce syndrome.

Quelques semaines plus tard, j'assiste à une autre activité avec un système similaire de tutorat : il s'agit d'un plan de l'école vierge à compléter. Dans un premier temps, en restant dans la classe puis en vérifiant en se déplaçant dans l'école. Un binôme est constitué, David étant avec une petite fille, Radia, les deux étant tutorés par la fille de CM2 proches des enfants de Clis.

Dans cette activité, l'élève avec autisme a de bonnes compétences selon l'enseignant, est même de niveau supérieur à la fille qui est en binôme avec lui. On le voit d'ailleurs réussir assez facilement à remplir le plan vierge en étant dans la classe. L'approche pédagogique est élaborée de cette manière sciemment de la part de l'enseignant, car nous avons eu une réflexion commune autour de l'intérêt de mettre David, sur le plan des apprentissages, en réussite par rapport à l'activité, pour qu'il puisse être meneur et entrer plus facilement dans des interactions qui sont à son initiative. Toutefois, le maître trouve que la petite fille dans le binôme prend David « comme un élève de Clis », c'est-à-dire un élève handicapé qu'elle doit aider, et même *manager*. Or dans la situation réelle, il s'avère que l'élève avec autisme est largement aussi à l'aise qu'elle dans l'activité. L'enseignant conclut donc qu'il y a un problème de statut de l'élève dans l'activité par rapport à la Clis. Pour casser cela, il envisage par la suite de proposer une activité qui a déjà été réalisée en Clis, pour laquelle les notions ont été vues. Comme cela, de manière officielle, on annoncera dans la classe de cycle 3 que David maîtrise l'activité et qu'il est donc normal qu'il soit meneur, voir tuteur. Il est en effet essentiel pour qu'il soit pleinement inclus dans la classe qu'il prenne de temps en temps le rôle de meneur, et pas seulement le rôle d'assisté, qui au pire, ne fera qu'exécuter les consignes que vont lui donner les enfants se considérant comme supérieurs à lui. Heureusement, la tutrice des deux élèves est là pour organiser une certaine symétrie dans les échanges, pour que ce ne soit pas toujours la même personne qui mène l'activité.

14.5 Dominique : enseignante stagiaire travaillant en Clis

14.5.1 Contexte

Toujours pour avoir une première compréhension des schèmes, perspectives de sens, dilemmes, *savoir-se-transformer* des enseignants qui travaillent avec des élèves avec autisme, nous avons interviewé une stagiaire de l'INS HEA, enseignante depuis quinze ans, qui semblait (elle l'avait exprimé dans nos cours) particulièrement déstabilisée par la présence, il y a quelques années, d'un élève TED en classe ordinaire, puis d'un élève avec autisme dans sa Clis. Nous lui avons demandé de nous raconter son parcours. Nous avons relevé, dans cet entretien exploratoire ci-dessous, ce qui semblait relever de dilemmes, de problèmes particuliers rencontrés par l'enseignante. L'entretien est configuré en récit.

14.5.2 Récit

L'enseignante est expérimentée, a surtout travaillé dans des classes de maternelles. La première fois qu'elle a travaillé avec un garçon avec l'autisme, c'était en 2004. Cet enfant avait été auparavant exclu d'une autre classe. Les parents, très angoissés, sortaient donc d'une expérience douloureuse. L'enfant était sans parole, poussait parfois de petits cris, était comme un « électron libre » dans la classe. Il se tapait, les violences de l'enfant envers lui-même étaient absolument insupportables pour l'enseignante. Malgré cela, les autres élèves de la classe restaient sereins. L'enfant avec TED s'est mis peu à peu à parler, était de plus en plus dans l'échange. Les progrès au niveau du langage furent suivis de progrès scolaires ; les parents se sont alors peu à peu détendus. A l'issue de cet épisode, Dominique se dit qu'il faudrait qu'elle se forme au niveau de l'autisme.

Quelques années plus tard, en début de formation en alternance à l'INS HEA, au moment de l'entretien, l'enseignante travaille dans une Clis 1 non spécifique pour les élèves avec autisme. Elle a cependant dans sa classe un élève qui présente des troubles envahissants du

développement. L'enfant présente des comportements similaires à celui qu'elle avait eu quelques années auparavant, il se tape notamment la tête contre la table. Des cris, des crises comportementales, et surtout une violence envers lui-même restent insupportables encore pour la maîtresse. Contrairement à l'année où elle avait accueilli l'élève avec autisme dans sa classe ordinaire, les autres élèves ne restent pas sans réagir : la Clis devient électrique. Aussi, d'autres enfants imitent l'élève avec autisme. Dominique essaie alors d'instaurer des approches pédagogiques particulières car sa pédagogie de base, classique, ne fonctionne pas du tout. Elle essaie de trouver des astuces pour limiter le bruit dans la classe, comme mettre des balles de tennis aux pieds des chaises. Malgré un investissement dans ce type d'adaptations, Dominique se sent mal : le regard des autres enfants et enseignants de l'école lui est insupportable. En récréation, elle entend d'autres élèves dire : « voilà le fou ! » en évoquant l'élève avec autisme. La scolarisation partielle dans une classe de l'école lui paraît quasiment impossible. La considération de la Clis semble être très négative de la part des collègues des classes. Le fait qu'elle n'ait pas de certificat d'enseignant spécialisé implique un sentiment de non légitimité chez l'enseignante. Elle se sent même assimilée à ses élèves. On la prend, dit-elle, pour une rêveuse. Pire encore : c'est la « maîtresse des fous ».

Nous retiendrons de cet entretien un besoin de formation ressenti, surtout au niveau de la gestion des troubles du comportement, qui sont insupportables pour l'enseignante. De plus, ces troubles du comportement de la part d'un seul élève peuvent entraîner un effet de contagion auprès des autres élèves, et par la même effriter les règles de classe construites, et conduire à une dévalorisation, une crainte du regard d'autrui de la part de la maîtresse. La mise en place de stratégies spécifiques semble nécessaire, bien que pour cette enseignante ne sait pas précisément quoi faire. Il est difficile, et c'est un problème qui a un lien fort avec la scolarisation partielle dans d'autres classes, de trouver des activités suffisamment spécifiques pour pouvoir fonctionner avec un élève qui a de l'autisme mais en même temps pouvant être transférables à d'autres élèves.

Aussi, il est essentiel pour l'enseignante de trouver une dialectique entre les outils généraux qui peuvent aussi servir à des élèves qui ont de l'autisme et des outils spécifiques pour élèves avec TED. Se pose finalement un problème de l'inclusion scolaire, l'enseignante est en Clis, Classe pour l'inclusion scolaire, et pourtant ne pense pas du tout la scolarisation dans d'autres classes de l'école possible pour son élève. Dominique, malgré son implication, semble ne pas avoir encore pu acquérir des *savoir-se-transformer* utiles pour surmonter les dilemmes rencontrés.

14.6 Ateliers pédagogiques

Pour finir avec ces premières recherches-formations, nous allons nous attarder sur une expérience qui est au cœur de notre réflexion, puisque nous allons considérer un dispositif de formation « sur le terrain », dans une Ulis TED. Nous irons plus loin dans notre analyse (qui a donné lieu à un article (Garnier, 2012b)), puisque d'ores et déjà, nous dégagerons des thématiques correspond à l'évolution des schèmes et perspectives de sens des stagiaires participant à cette formation.

14.6.1 Contexte

La formation des professeurs des écoles préparant le CAPA-SH se déroule en alternance, avec des périodes en classe (les stagiaires étant sur un poste d'enseignement spécialisé en responsabilité) et des périodes à l'institut de formation. Les enseignants stagiaires, pendant la phase de formation à l'institut, bénéficient également d'un temps « sur le terrain ». Ainsi, l'atelier pédagogique est une formation qui a lieu dans des classes qui ne sont pas celles dans lesquelles le stagiaire exerce en responsabilité tout au long de l'année.

Le but de ce dispositif est pour les stagiaires de pouvoir découvrir un contexte de scolarisation et d'avoir une pratique d'enseignement auprès d'un public à besoins éducatifs particuliers concernant l'option du CAPA-SH dans laquelle ils se sont engagés. L'enseignant responsable de la classe d'accueil peut réaliser une séance qu'observent les stagiaires, participer aux échanges et

à l'élaboration de la séquence par les futurs professeurs spécialisés au cours d'un temps de préparation dégagé.

En ce qui concerne l'atelier que j'ai encadré en option D coloration autisme en tant que formateur, la première séance introductive se déroulant à l'INS HEA a permis aux formateurs de présenter les différents lieux de pratique possibles et les différents projets susceptibles d'être mis en place. Selon le formateur, le projet a été plus ou moins défini à l'avance, voire parfois à l'initiative complète des stagiaires. La recherche-formation a ensuite eu lieu, pour les deux stagiaires que j'ai accompagnées, dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire pour jeunes avec troubles envahissants du développement, pendant cinq séances de trois heures réparties sur trois mois, les stagiaires menant une séance d'enseignement avec des élèves pendant la première heure, les deux heures suivantes étant consacrées à l'analyse collective de la séance et à l'élaboration de la séance suivante. Les élèves avec autisme ont certains de leurs cours dans les classes « ordinaires » du collège, et d'autres temps de regroupement dans une salle dans laquelle la coordonnatrice de l'Ulis leur fait cours. Les deux enseignantes stagiaires ont réalisé toutes leurs séances dans cette salle spécifique, avec donc seulement des élèves qui ont des troubles envahissants du développement.

Dans ce type de dispositif de formation, le positionnement du formateur/accompagnateur ne va pas de soi et engendre un certain nombre de dilemmes. Selon M. Paul (2009), les travaux sur l'accompagnement émergent dans les années 90. Ils révèlent différents types d'accompagnement, comportant des similarités et des différences, comme le coaching, le tutorat, le conseil, le compagnonnage, etc. S'il s'agit de faciliter l'apprentissage de l'autre, des nuances sémantiques existent entre les termes ; on pourra distinguer des pratiques différentes : les places de l'accompagné et de l'accompagnant seront plus ou moins symétriques, les notions de transmission et de réflexivité plus ou moins présentes. On notera cependant avec M. Paul

qu'actuellement, « une logique d'expertise centrée sur l'action du professionnel fait place à une logique d'autonomisation centrée sur la personne » (2009, p.101).

D'ailleurs, dans sa thèse (2009), Moussay souligne que l'entretien de conseil post-leçon est peu efficace. A partir de la fin des années 90, de nouvelles formes de tutorat, comme le tutorat collaboratif, sont utilisées en formation. Elles favorisent la co-élaboration des séances, la co-intervention avec les élèves, et la co-analyse des séances.

Avant de proposer le récit de l'atelier séance par séance, je vais donner un aperçu global de « l'esprit » dans lequel il s'est déroulé.

Dans le dispositif de l'atelier pédagogique de l'INS HEA, toute élaboration, analyse, n'est pas le fait d'un seul des intervenants, mais de tous, stagiaires, formateur, maître d'accueil. Selon les formateurs qui encadrent l'atelier pédagogique, et en fonction du professeur d'accueil, les séances sont plus ou moins préparées à l'avance par ce dernier, ou à l'initiative totale des stagiaires. Dans l'atelier que j'ai encadré, si une thématique générale autour du sens des opérations en mathématiques avait été définie à l'avance, les séances en elles-mêmes ont été créées par les stagiaires, le formateur que je suis étant à leur service comme personne ressource. L'enseignante coordonnatrice de l'Ulis avait également ce rôle, même si pour des raisons de disponibilité, elle ne pouvait se joindre à nous aux moments pendant lesquels les séances étaient élaborées.

En tant que formateur, j'ai incité, par rapport aux propositions pédagogiques des stagiaires, à la réflexivité, à voir si les activités envisagées semblaient pertinentes au niveau des mathématiques, pertinentes par rapport aux objectifs globaux que l'on s'était donné, par rapport au niveau estimé des élèves. Mes interventions questionnantes se sont situées également au niveau de la cohérence d'ensemble des différentes activités, et de la séance par rapport à l'ensemble de la séquence envisagée. Une grande liberté au niveau des conceptions des séances a été donnée aux stagiaires,

les interventions rappelant de temps en temps quelques résultats de recherche, quelques apports didactiques, non pas pour infléchir de manière autoritaire les séances élaborées par les stagiaires, mais afin que ces apports puissent enrichir la réflexion.

Le travail d'élaboration en binôme a permis une confrontation des stagiaires sur plusieurs plans : comment se représentent-elles les différents élèves, quels types de situations les deux enseignantes ont-elles mis en place dans leurs classes respectives, susceptibles d'être également judicieuses pour les élèves de l'Ulis ? Chaque enseignante stagiaire a rebondi ainsi sur les idées de l'autre pour apporter sa contribution, et des critiques à visée constructive ont été émises mutuellement pour certaines propositions avancées.

Lors de la première séance, les stagiaires ont observé la coordonnatrice de l'Ulis donner un cours d'histoire. Elles ont pu à la fois percevoir l'attitude des élèves en classe et observer la pratique pédagogique de l'enseignante. Après la séance, un dialogue s'est instauré : la coordonnatrice a décrit ses élèves, aussi bien dans l'activité du jour qu'en général, explicité les enjeux de la scolarisation des jeunes avec des troubles envahissants du développement et ses stratégies pédagogiques.

Si un embryon de séquence avait été créé à l'institut de formation avant notre venue, l'observation de la séance en classe menée par la coordonnatrice a induit des modifications importantes au niveau de la trame prévue. Ces changements ont été dus d'une part à l'échange que nous avons eu avec l'enseignante de l'Ulis, qui a, par rapport à sa bonne connaissance de ses élèves, évalué si ce que nous avons prévu lui semblait possible pour les jeunes. D'autre part, nous avons fait en sorte que ce que nous avons proposé soit en cohérence avec ce qui avait été conduit au préalable avec les élèves, avec les objectifs correspondants pour l'année. Ainsi, la séance d'observation par les stagiaires a mené ces derniers à alléger certains des objectifs prévus, car ceux-ci leur semblaient trop ambitieux. La première séance dirigée par les stagiaires a donc

été élaborée juste après l'observation de la séance d'histoire menée par l'enseignante coordonnatrice.

Alors qu'*a priori*, l'une des stagiaires devait mettre en œuvre la séance et l'autre être en situation d'observatrice, elles ont préféré co-intervenir, en articulant leurs interventions respectives comme elles le souhaitaient. Parfois, il s'agissait de présenter aux élèves, de manière théâtralisée, une situation mathématique. Par exemple, lors d'une séance, l'une d'entre elles donnait un certain nombre de crayons à l'autre, ce qui illustrait que la première en avait donc moins qu'avant, la seconde en avait plus. Cette décision de montrer une saynète correspondant à une situation mathématique est venue d'une réflexion commune à tous, étayée par quelques apports de ma part, considérant qu'une approche visuelle pour les élèves avec des troubles envahissants du développement est très utile.

Un débriefing, qui se déroulait juste après la séance réalisée par les enseignants stagiaires, était un moment où l'on faisait le point sur ce qui venait de se passer, sur les écarts entre ce qui avait été prévu sur le papier et le déroulement réel de la séance. La coordonnatrice prenait en général la première la parole pour analyser de son regard d'enseignante expérimentée la séance. Elle donnait son point de vue à partir de sa bonne connaissance des élèves et des approches pédagogiques liées à l'autisme. Ainsi, elle a mis en valeur certaines stratégies pédagogiques des stagiaires qu'elle a trouvées particulièrement pertinentes. En revanche, elle pouvait se montrer critique sur certains aspects, et proposait des choix alternatifs en explicitant ses raisons. Pendant cette phase, j'incitais les stagiaires à bien exprimer le fond de leur pensée, à expliciter au maximum les raisons de leurs choix.

Dans un second temps, la coordonnatrice de l'Ulis devait reprendre sa classe, nous nous sommes donc retrouvés dans un autre lieu, les deux stagiaires et moi-même. Mes interventions étaient essentiellement de l'ordre de l'encouragement à la réflexivité, j'essayais de ne pas me situer dans

le reproche ni même dans la préconisation : « vous avez eu tort de faire ceci, vous auriez dû faire cela... ». Cependant, il m'arrivait d'imaginer des interventions alternatives par rapport à celles réalisées par les stagiaires ; je leur demandais alors ce qu'elles en pensaient et les opportunités des activités, des interventions furent débattues collectivement. J'incitais en général dans un premier temps les stagiaires à faire part d'une appréciation globale de l'ensemble de la séance, à évaluer si les objectifs prévus leur semblaient avoir été atteints, quelles difficultés elles avaient rencontrées pendant la séance. Dans un second temps, nous revenions plus précisément sur des éléments qui nous semblaient saillants. Ces analyses pouvaient suivre l'ordre chronologique de la séance ou suivre un autre ordre ; en fonction de l'analyse réalisée sur l'ensemble de la séance, les stagiaires évoquaient souvent le cas d'un des élèves plus précisément. Déjà, des pistes concernant de nouvelles stratégies pédagogiques émergeaient, pistes qui furent reprises par la suite lors de l'élaboration de la nouvelle séance. Il pouvait m'arriver de proposer certaines analyses concernant des moments relatés par les stagiaires. Il ne s'agissait alors que d'un prêt de sens, en aucun cas cette interprétation ne fut mise en avant comme étant la bonne interprétation. Toutefois, cette dernière pouvait être étayée par certains résultats de recherche. Mais ces résultats généraux, s'ils étaient à prendre en compte, ne pouvaient mener à une interprétation sans faille de la situation particulière évoquée. Le « théorique » est ainsi un matériau qui alimente la réflexion générale sans s'y substituer.

14.6.2 Récit

Au cours de la séance initiale, d'un commun accord, le thème de la séquence est axé sur la schématisation pour se représenter des problèmes additifs et soustractifs. Le chercheur-formateur pose déjà quelques questions pour savoir si les stagiaires ont déjà été en contact avec des élèves qui ont des troubles envahissants du développement. L'une d'entre elles, Sophie, a actuellement un élève avec autisme dans sa classe, l'autre, Isabelle, n'en a jamais eus. Cette dernière ajoute d'ailleurs qu'elle n'a pas trop d'idées préconçues sur les élèves avec autisme, mise à part l'image

médiatique, à travers des films et des reportages, que l'on peut en avoir. Sophie fait part des problèmes de comportement et de communication de l'enfant avec autisme de sa classe.

La séance suivante est une séance d'observation, l'enseignement étant réalisé par la titulaire du poste, la coordonnatrice de l'Ulis. Les stagiaires ont un aperçu des élèves avec autisme de l'Ulis ainsi que de la pédagogie pratiquée habituellement avec eux. Les stagiaires échangent avec la coordonnatrice après la séance. Cette dernière explicite sa démarche pédagogique avec les jeunes élèves avec TED, précise quelles sont les modalités d'inclusion, dans quelles disciplines et avec quels objectifs. Les deux enseignantes en formation sont surprises de la disposition de la classe « frontale », en rangs classiques. Elles pensent que pour des élèves avec TED, il vaudrait mieux des regroupements de tables où l'enseignante pourrait intervenir de manière plus individualisée, ou sous forme d'ateliers. L'enseignante titulaire répond que, dans une visée d'inclusion, elle souhaite configurer sa classe comme la plupart des classes au collège, afin que les élèves s'y retrouvent quand ils sont en inclusion. Pour elle, l'essentiel est que la classe ressemble le plus possible au milieu ordinaire. De manière plus générale, elle essaie de préparer les élèves à la vie en société. C'est pour cela qu'elle met en place des activités en collectif, que tout le monde fait la même chose en même temps, comme dans les autres classes du collège.

L'enseignante titulaire précise aussi la complémentarité entre elle-même et l'auxiliaire de vie scolaire. Cette dernière aide l'enseignante mais toujours sous sa direction. Le risque, pour une AVS, est de trop intervenir si le jeune ne sait pas faire immédiatement l'exercice proposé. Pour la coordonnatrice de l'Ulis, il est essentiel de donner à l'élève suffisamment de temps pour qu'il puisse réfléchir et comprendre. Ces élèves sont moins rapides que la plupart des collégiens, parfois même de manière considérable. Idéalement, l'AVS suit donc les consignes de l'enseignante pour aller aider tel élève au moment opportun, et non faire le travail à sa place.

Cette première prise de contact avec les élèves avec autisme n'a pas été sans générer des surprises pour les stagiaires : celles-ci ont pu donner leurs premières impressions après la séance, échangeant entre elles et évoquant leurs étonnements respectifs. Un grand calme était présent dans la classe alors qu'elles s'attendaient à des comportements agités, cette quiétude étant même ressentie comme un manque de dynamisme de la part des élèves. C'est le grand écart pour l'une des stagiaires qui travaille habituellement dans un institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (Itep) dans lequel les enfants sont, au contraire, particulièrement agités et réactifs. Les phases de questions à l'enseignante de l'Ulis ont permis aux stagiaires, de compléter leur connaissance du public, d'échanger au niveau pédagogique, notamment au sujet des spécificités mises en place par l'enseignante titulaire pour répondre aux besoins éducatifs particuliers de ses élèves. Les stagiaires posent la question de l'interaction entre les élèves qui semble peu présente. La responsable de l'Ulis répond que des rituels sont instaurés pour inciter aux relations sociales, comme se dire bonjour quand on arrive en se serrant la main. Cependant, les relations sociales sont travaillées avec ces jeunes dans d'autres espaces, lors d'activités éducatives.

La deuxième séance a lieu la semaine suivante, et ce sont les stagiaires qui mènent le cours toutes les deux. L'objectif de la séance est la découverte du niveau des élèves en mathématiques autour de problèmes de comparaison : en avoir plus, en avoir moins. La séance de débriefing ne peut avoir lieu en présence de la coordonnatrice de l'Ulis car elle réalise une autre activité à ce moment-là. Les stagiaires sont un peu décontenancées par ce premier contact pédagogique direct avec les élèves avec autisme. En effet, elles ont l'impression qu'elles ne peuvent vérifier si les élèves ont compris. Ces derniers ne répondent pas aux sollicitations des jeunes femmes pour connaître leur niveau de compréhension de l'activité. Le manque de connaissance de ce public, la surprise liée à certaines réactions (ou non réactions) d'élèves mettent les stagiaires en difficulté et dans une situation d'urgence : les réponses des élèves sont parfois tellement décalées avec les attentes des enseignantes qu'elles se trouvent désorientées, ne savent pas comment

réagir immédiatement pour proposer une intervention qui va aider et faire progresser le jeune. Pourtant, les deux enseignantes ont bien vu, la semaine auparavant, dans le cours d'histoire réalisé par la coordonnatrice de l'Ulis, que les élèves ont de grosses difficultés de compréhension. Elles ont notamment repéré un élève qui ne parle pas, avec lequel il est très difficile d'établir une communication. Elles ressortent de la séance assez dépitées, en ayant eu l'impression que les élèves n'ont pas mis de sens par rapport aux activités effectuées. La séance se termine par une trace écrite, mais les stagiaires se demandent quel sens peut bien avoir cette trace pour les élèves. Elles se sont aperçues en cours de séance que, pour certains élèves, les lettres représentaient « *davantage un dessin qu'une réelle lettre* ». En effet, certains, au lieu de réellement tracer les lettres, les complètent par petits morceaux.

Le chercheur-formateur intervient pour rappeler que c'est une première séance avec des élèves que les enseignantes ne connaissent pas, et qu'elles ne les ont même pas vu travailler encore en mathématiques. L'une d'elles reprend : « *effectivement, il faut bien commencer* ». La poursuite de l'entretien est davantage positive, l'intervention du chercheur-formateur ayant probablement « décomplexé » les enseignantes quant à l'adéquation de la séance proposée avec le niveau des élèves. Isabelle, une des stagiaires, remarque que les élèves ont eu l'air de bien apprécier l'activité, qu'ils n'ont pas eu l'air stressés par le changement d'enseignante, alors qu'elle pensait que les élèves avec autisme pouvaient être déstabilisés par tout changement par rapport à leurs habitudes. Après avoir fait le tour des points positifs sur la séance, Sophie, l'autre stagiaire, exprime un doute : étant donné le niveau intellectuel de ces élèves, à quoi cela va-t-il leur servir plus tard d'apprendre toutes ces choses ? Elle pense qu'en général, les activités faites en classe avec les élèves sont trop complexes, dénuées de lien avec la vie qu'ils mèneront plus tard. Quel est l'intérêt de savoir compter quand on ne pourra avoir une vie autonome ?

La séance suivante, suite aux difficultés importantes rencontrées par les élèves, a un objectif plus restreint : faire en sorte que dans deux collections d'objets, les jeunes puissent trouver laquelle

comporte le plus d'éléments. Pour mettre en confiance les élèves, les enseignantes ont choisi une situation dans laquelle ils vont probablement être en réussite : deux gobelets sont donnés aux élèves ainsi qu'un tas de crayons ; les élèves doivent mettre les crayons dans les gobelets de telle façon qu'il y ait plus de crayons dans un gobelet plutôt que dans un autre. Les enseignantes sont contentes du succès des élèves, c'est un soulagement pour elle de voir les élèves réussir une activité. Même si une fois les gobelets remplis, certains ne savent dans lequel il y en a le plus, les enseignantes sont satisfaites de s'apercevoir que les élèves sont capables de mener à bien un travail. Une relative réussite dans l'activité suivante, consistant à coller deux images représentant les mêmes objets mais dans des quantités différentes dans des colonnes plus/moins conforte l'idée que ces élèves sont capables de mener à bien une tâche.

La coordonnatrice de l'Ulis, quant à elle, trouve que les élèves ont bien compris les situations proposées, sauf un qui était dans l'activité uniquement du point de vue de la manipulation. Elle a trouvé intéressant que les enseignantes incitent une des élèves à montrer ce qu'elle avait fait aux autres. Elle s'interroge néanmoins sur l'absence des signes + et – dans les activités.

Un débat a lieu entre les stagiaires et l'enseignante de l'Ulis concernant la pertinence de revenir à des activités plus simples quand certains exercices n'ont pas été réussis auparavant. Pour les deux enseignantes de primaire en formation, il est évident qu'il faut revenir, si ce qui est proposé n'est pas réussi, à des activités plus simples, adaptées au niveau des élèves, pour les mettre dans une situation de réussite. La coordonnatrice de l'Ulis laisse les stagiaires avec la question en suspens. Elle met également la notion de devoir à faire à la maison en avant, ce qui étonne les stagiaires. Des parents auraient été surpris de ne pas avoir des devoirs correspondant à ce qui avait été fait en classe par les stagiaires. Aussi, l'enseignante de l'Ulis trouve dommage que les stagiaires ne soient pas revenues sur les devoirs, sur la trace écrite de la semaine d'avant. A part cela, l'enseignante de l'Ulis a bien apprécié les nombreux exemples donnés par les stagiaires.

La séance suivante se recentre sur des compétences retenues par l'enseignante de l'Ulis. Les élèves vont devoir, à partir de deux tas de petits carrés en carton, trouver combien il y en a en tout. Les élèves réussissent assez bien l'exercice, ce qui fait dire aux stagiaires que l'activité de manipulation est importante pour ces élèves. Elles en arrivent à avoir l'idée de baser, avec ces élèves, la pédagogie sur la manipulation, et même autour de situations de la vie quotidienne. Pour alimenter le débat, le chercheur-formateur rappelle quelques résultats de recherche montrant que les élèves avec autisme ne sont pas forcément à l'aise quand on fait appel à la vie de tous les jours, car ils ont justement du mal à mettre du sens sur le quotidien. Certains élèves avec TED seraient plus à l'aise avec un matériel abstrait. Les stagiaires, au-delà de la généralité de cette recherche, pensent cependant, au vu de ce qu'elles ont observé, qu'avec les jeunes de l'Ulis, partir de situations concrètes est opportun. Donner sens en agissant, plutôt que de rester dans du symbolique, voilà ce que les stagiaires pensent particulièrement pertinent pour ces élèves. Etre présentes le plus possible auprès de chaque élève leur paraît aussi primordial. Sophie a l'impression que « *quand ils sont en autonomie, ils font peu de choses* ».

L'enseignante de l'Ulis trouve que la séance correspond bien au niveau de la majorité des élèves. Elle fait toutefois remarquer que pour une des élèves, l'activité est trop simple, il n'y a pas eu de réel travail et donc pas vraiment d'apprentissage, si ce n'est conforter ses acquis. La question de la différenciation est mise en débat par le chercheur-formateur. Les deux stagiaires acquiescent, et sont d'accord avec ce constat. Elles comptent d'ailleurs différencier pour la prochaine séance, à la fois pour les élèves qui ont un niveau supérieur à la moyenne, et également pour l'élève qui a de plus grosses difficultés que les autres.

Lors de la dernière séance (la coordonnatrice de l'Ulis est absente), les enseignantes font le choix de mettre l'accent sur le lien entre écriture symbolique (chiffres) et les petits cartons de la séance précédente. A partir de feuilles où sont inscrites des additions (du type $5+4$), les élèves doivent mettre le bon nombre de petits cartons sous chaque chiffre et se ramener à l'activité de la séance

précédente pour trouver le résultat. Les enseignantes trouvent qu'il y a eu une certaine difficulté pour mener à bien le travail en autonomie, ce qui les conforte dans l'idée qu'il faut un nombre important d'adultes dans ce type de dispositif pour être très souvent individuellement avec les jeunes.

Nous faisons, à la fin de la dernière séance, un bilan global de l'atelier pédagogique. Isabelle trouve qu'en général, les exigences ont dues être revues à la baisse. Ce qui avait été prévu initialement était beaucoup trop difficile pour ces jeunes. Les deux stagiaires font rétrospectivement part de leur étonnement d'un niveau aussi faible (jugé « école maternelle » pour certains élèves, au mieux, début d'élémentaire) pour des élèves de plus de quatorze ans. Elles ne s'attendaient pas à cela, et cette surprise a engendré une certaine déstabilisation, que l'on pourrait qualifier avec Mezirow de dilemme perturbateur. Les consignes collectives ont été données surtout en raison de la présence de l'enseignante coordonnatrice qui privilégie le collectif, mais Sophie pense que c'est une phase qui sert très peu, car les élèves avec autisme ne se sentent pas concernés quand on ne s'adresse pas directement à eux. D'ailleurs, de manière générale, les stagiaires pensent qu'il faut individualiser au maximum avec ces élèves, car ils ont tous des profils très spécifiques, et ce n'est que par une très grande adaptation des activités qu'ils pourront progresser. Le chercheur-formateur incite alors les stagiaires à s'interroger quand même sur la pertinence d'un travail de groupe qui incite aux interactions entre les élèves. Sophie pense qu'il serait possible de les faire travailler par deux, mais pas plus car ils ne s'écouteront pas entre eux et les vertus du travail par groupe avec des élèves ordinaires ne pourrait être présentes ici. Pour Isabelle, le travail par groupe est envisageable mais il faudrait alors complètement réorganiser la classe, ce qui n'était pas possible dans le cadre de l'atelier pédagogique. Des moments où ils travaillent en individuel, et d'autres où un travail par groupe a lieu, *« prudemment au début, car ils ont des problèmes au niveau des interactions sociales »*,

semblent souhaitables. Varier ces moments permettrait selon elle de dynamiser le groupe qu'elle trouve un peu éteint.

Les stagiaires font aussi le point sur les problèmes liés au sens : faut-il ne pas trop s'attacher au fait que les jeunes ne semblent pas vraiment comprendre ? Faut-il privilégier des mécanismes efficaces, qui permettent de réaliser quand même certaines activités ? Sophie pense que même « *s'il n'y a pas de sens derrière, il faut quand même avancer* ».

Le chercheur-formateur revient sur un point qui a été évoqué lors de séances précédentes : privilégier la manipulation. « *C'est ce qu'il faut faire avec les élèves en difficulté en général* », dit Isabelle. Les stagiaires s'entendent pour dire que la manipulation a été efficace avec les élèves. « *Il faut qu'ils entrent dans l'activité, et c'est un bon moyen pour cela* » continue Isabelle. Le chercheur-formateur demande quel type de manipulation semble intéressant avec ces élèves, pointant notamment la question non seulement de manipuler au quotidien, mais aussi d'anticiper, de simuler. Pour Sophie, c'est effectivement cette voie là qu'elle aurait eu envie d'explorer si l'atelier pédagogique s'était prolongé.

Le chercheur-formateur revient sur un autre point qui avait été évoqué lors des séances précédentes : la place de l'écrit et de l'écriture.

« *Qu'il y ait un écrit, cela me paraît indispensable, ne serait-ce que pour la communication de ce qui est fait aux parents* » déclare Isabelle. Si Sophie est d'accord avec sa collègue, elle souligne que la trace écrite doit être faite par l'enseignant, car la « *valeur ajoutée avec eux est toute petite* ». Pire, cela n'aurait aucun sens de les faire écrire, notamment pour ceux qui repassent sur des pointillés que l'AVS avait réalisés pour eux. Les deux stagiaires se mettent d'accord qu'avec des élèves pour lesquels l'acquisition du sens, y compris du sens commun, est difficile, il faut privilégier les activités qui sont intelligibles pour eux, au moins de manière minimale.

Finally, the researcher-formator asks if their view on the students has evolved during the sessions of the pedagogical workshop.

The two teachers agree to say that their view has evolved positively in the sense that at the first session, they were wondering how well these students would be able to do, having the impression that they were just « put there ». But, by proposing adapted activities, they realized that they were capable of progress, like all the other students. The age of the students was misleading, but if we put aside their advanced age, « *la pression est moins importante* » says Isabelle, because she thinks that age leads to doing too difficult activities.

This training experience being completely in phase with our problem, taking place in a Ulis TED, we started, following the approach of grounded theory, a categorization of the teachers' statements.

Once the codes and the themes established, the following table was elaborated taking the statements of the trainees (designated by the letter A for the trainee working usually in an IME and B for the trainee working in an Itep), session by session, according to the categories.

Figure n°2 - Schèmes et perspectives de sens des stagiaires en atelier pédagogique

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
spécificité de l'autisme	« ils sont calmes, j'aurais pensé qu'ils auraient plus de stéréotypes, ou des cris » (B)	« ils comprennent vraiment rien » (A) « du vide, c'est angoissant cette impression de vide » (B) « ils mettent aucun sens » (A)	« ils peuvent vraiment rien faire en autonomie » (A)	« finalement, l'âge est trompeur, il faut les considérer comme des élèves plus jeunes qu'ils ne sont » (B)	« ce qui fait plaisir, c'est qu'ils sont quand même capables de progrès » (B)
autisme et scolarité	« je suis un peu surprise du fonctionnement magistral de cette classe. On aurait pu faire du travail en groupe, plutôt » (B) « des ateliers où on ferait plus de d'interactions, ça me semble plus pertinent » (A)	« je vois pas ce qu'on peut faire avec eux » (A) « ils nous renvoient rien, alors on ne sait pas quoi leur proposer » (B)	« il vaut mieux les faire manipuler au maximum » (A) « ce qui serait bien pour la suite, c'est de partir de situations de la vie quotidienne » (A) « il faudrait un adulte par élève » (B)		« il n'est pas du tout évident qu'il faut les faire passer par l'écrit, pour eux, c'est du dessin » (B)
inclusion d'élèves avec autisme		« c'est des élèves, ils peuvent pas aller dans des classes normales. Pour eux, c'est pas possible » (A)	« s'ils sont en inclusion, il faut absolument qu'une AVS soit à temps plein avec eux » (B)	« c'est sûr que c'est bien qu'ils soient comme ça dans un collège, comme ça, les autres du collège, ils les voient, ils savent » (B)	« là on était deux à faire classe, mais tout seul dans une classe normale, c'est pas envisageable » (A) « si... avec une AVS à temps plein, et un prof qui adapte tout, mais c'est du boulot » (B)
croyances relatives à la différence	« Parfois, les comportements sont assez irrationnels. Ils se roulent par terre, comme ça, sans raison » (A)	« Quel est l'intérêt de savoir compter quand on n'est pas autonome ? » (A)			« Ils fonctionnent pas comme nous, alors c'est dur, mais faut essayer de penser comme eux » (B)

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
conceptions pédagogiques	« Avec des élèves handicapés, il faut faire de l'individualisé, du sur mesure » (B)	« Ils comprennent pas les consignes. Pourtant, on a travaillé sur la consigne, elle était claire et on l'a répétée » (A) « Quel intérêt de faire des activités qui vont pas leur servir plus tard dans leur vie ? » (A)	« Quand une notion n'est pas comprise, il faut revenir à des choses plus simples, aux pré-requis » (B) « Le plus important, c'est de donner des activités qui sont adaptées au niveau des élèves » (A) « C'est en agissant que les élèves donnent sens à ce qu'ils font » (B)	« Il faut vraiment différencier les activités, même si au fond, ils doivent faire la même chose, pour certains, il faut des adaptations » (B)	« Les mêmes activités, pourquoi pas, mais donner des aides humaines, ou alors simplifier tout en gardant le contenu principal, les objectifs » (B)

Nous avons alors tenté de percevoir des premiers éléments concernant les *savoir-se-transformer* des enseignantes stagiaires qui découvrent le cadre de l'Ulis TED.

Après une première phase d'étonnement, les stagiaires sont désabusées face au faible niveau des élèves et se demandent à quoi bon toutes ces activités scolaires. Une impression angoissante de vide, d'irrationalité, de perte de repères s'empare d'elles, identifiable à un dilemme perturbateur dans l'approche de Mezirow. Cependant, elles prennent conscience que leur jugement négatif est élaboré à partir justement de leurs repères antérieurs, et qu'il va falloir en construire de nouveaux avec ces élèves.

Les échanges permettent aussi aux enseignantes de conscientiser par la mise en mots leurs conceptions pédagogiques. A leurs convictions initiales que le travail en groupe, avec échanges entre pairs, est le plus riche pédagogiquement, les stagiaires basculent en faveur d'un enseignement très individualisé pour les élèves avec des troubles envahissants du développement. La reconnaissance de cette évolution soudaine de conception pédagogique les pousse à penser que des approches différenciées, mais non complètement individualisées, sont possibles à condition que les élèves soient très encadrés.

L'inclusion en classe ordinaire des élèves avec autisme, qui semblait de prime abord inenvisageable, confortant ainsi les études montrant que les enseignants sont réticents à l'inclusion d'élèves avec une déficience intellectuelle importante, serait possible à condition d'avoir des auxiliaires de vie scolaires à temps plein avec eux. Les stagiaires peuvent ainsi, comme il est indiqué dans la phase 5 du processus de transformation de Mezirow, explorer de nouvelles manières d'agir. Ces évolutions en quelques séances tendraient à remettre en cause les études sur l'immuabilité des croyances des enseignants.

Au cours de cette recherche collaborative dans le cadre de l'atelier pédagogique, une pratique et des échanges ont pu faire évoluer les schèmes et perspectives de sens des deux stagiaires. La

première séance de pratique peut avoir engendré un dilemme perturbateur : faire classe avec des adolescents qui ont un niveau scolaire de maternelle ou de début d'élémentaire a créé d'abord une forme de rejet : « *ils ne comprennent rien* », « *ils ne mettent aucun sens* », « *on n'a aucun retour de leur part* ». Des sentiments de déplaisir ont été exprimés par les enseignantes. Nous avons incité, l'enseignante titulaire et nous-mêmes, à de la réflexivité de la part des stagiaires, à examiner comment pourrait-on voir les élèves sous un autre œil, en cherchant les points positifs, d'appui. Les stagiaires se sont mises au travail, ont cherché réellement à faire avancer les jeunes en trouvant des activités qui leur étaient adaptées. Du coup, leur point de vue s'est transformé, devenant beaucoup plus positif, reconnaissant certaines capacités des jeunes. Elles se sont construites, le temps des séances, une nouvelle identité professionnelle provisoire, qui leur a permis de se sentir plus à l'aise avec le public de la classe et ainsi dire au bout des séances de l'atelier qu'elles auraient aimé plus de séances, pour mener plus loin leur projet en mathématiques. Au niveau pédagogique, après là aussi un sentiment exprimé par la phrase d'Isabelle « *c'est sûr que je ne peux pas faire comme avec mes élèves habituels* », une reconstruction s'est opérée, avec l'aide de la coordonnatrice de l'Ulis et du chercheur-formateur pour construire des situations pédagogiques de plus en plus adaptées au public, avec une trame commune et des adaptations aux particularités de chaque élève.

Au-delà de cette recherche-formation en Ulis TED, nous allons maintenant mener un bilan à partir des notes brutes correspondant aux expériences narrées précédemment, prémisses de notre recherche *sur* l'éducation.

14.7 Bilan de ces expériences de recherche et formation et premières catégorisations.

A partir des notes de terrain, un travail de codage selon l'approche de la théorie ancrée a été réalisé. Dans un premier temps de « codage ouvert », des mots-clés ont été associés ligne à ligne aux notes de terrain. Ces mots clés ont ensuite été examinés puis regroupés en catégories. Il s'agit là d'une première catégorisation provisoire pour nous guider dans la suite de notre recherche. Ce travail a été mené à partir de la sensibilité théorique (Glaser, 1978 ; Paillé, 1994) du chercheur-formateur (notamment à partir des concepts de schèmes et perspectives de sens, dilemmes, et plus généralement l'approche de Jack Mezirow).

De cette recherche impliquée en tant que chercheur-formateur, nous retenons deux thématiques majeures concernant les schèmes et perspectives de sens des enseignants stagiaires. La première concerne le rapport à l'élève avec autisme, les adaptations nécessaires, l'accessibilité pédagogique avec les élèves avec autisme, la seconde étant centrée sur les problématiques de l'inclusion scolaire et des relations avec les autres professionnels. Si, pour l'instant, nous n'irons pas plus loin dans la catégorisation, chacune des thématiques est illustrée par des éléments issus des prises de notes du chercheur-formateur au cours des différents dispositifs de recherche-formation.

14.7.1 Rapport à l'élève avec autisme et accessibilité pédagogique

Des problèmes spécifiques de comportements ont été reportés par les enseignants stagiaires concernant les élèves avec autisme. Une peur que ces problèmes, notamment en situation de scolarisation en classe ordinaire, ou même avec d'autres élèves en situation de handicap mais n'ayant pas d'autisme, se propagent, est présente. Sur le plan cognitif, un problème de sens est souligné, les élèves avec troubles envahissants du développement auraient des difficultés particulières à comprendre vraiment les activités et réaliseraient au mieux les exercices de

manière mécanique. Se pose alors la question pour certains enseignants de proposer des activités qui finalement sont trop élevées et ne pourraient pas être utilisés plus tard dans la vie par les élèves. Il est également difficile de se rendre compte du niveau de l'élève qui a de l'autisme, car ces jeunes ont des difficultés particulières pour expliciter ce qu'ils ont fait ou compris. Les enseignants se retrouvent donc face à beaucoup d'inconnu. Cependant, avoir eu déjà des élèves avec des TED va être un gain de temps considérable au moment d'accueillir de nouveaux élèves avec autisme, car le profil particulier rencontré permet d'envisager le nouvel élève avec certains cadres de référence.

Les enseignants stagiaires pensent que des pédagogies spécifiques pour les élèves avec autisme sont nécessaires. Mais certains n'ont qu'une idée assez floue de celles qu'il faut employer. *Savoir-se-transformer* pour devenir un pédagogue de l'accessibilité paraît donc nécessaire à la scolarisation des élèves avec autisme. D'autres stagiaires plus expérimentés ont déjà testé des approches privilégiant des adaptations visuelles et les considèrent comme indispensables. Cependant, des interrogations sont présentes concernant les approches spécifiques de l'autisme, notamment les approches comportementalistes. Si ces méthodes apportent des améliorations au niveau d'un apprentissage mécanique, le sens global de l'activité est, selon certains stagiaires, rarement présent dans ce type d'approche. Se pose alors le problème de la compatibilité avec l'identité professionnelle de l'enseignant : comment, à travers ce dilemme, *savoir-se-transformer* pour se construire une identité professionnelle d'enseignant spécialisé et non d'éducateur ?

Si des stagiaires préconisent alors un travail très individualisé avec ces élèves, seul efficace pour les faire progresser, les ateliers, le tutorat ont également été relevés comme étant positifs. Un dilemme se pose quand les élèves avec autisme semblent ne pas réussir les activités : faut-il revenir à des exercices beaucoup plus simples correspondant à leur niveau, même si ces travaux sont complètement en décalage avec leur âge ? Ce questionnement est présent également au niveau des supports : car par rapport aux compétences des jeunes, il faudrait du travail

correspondant à des enfants très jeunes alors que les préoccupations des adolescents, même avec autisme, peuvent être complètement décalées par rapport aux thématiques des histoires pour enfants plus jeunes. Plusieurs enseignants pensent qu'il est tout à fait intéressant de faire un transfert des outils spécifiques à l'autisme pour d'autres types d'élèves et que vice versa, des outils qui ont été utilisés avec une autre population que les élèves autistes, pourraient être également utiles aux élèves avec TED.

14.7.2 Inclusion scolaire et relation avec les autres professionnels

Pour certains des enseignants stagiaires, la scolarisation en classe ordinaire, même partielle, paraît inenvisageable. D'autres soulignent la difficulté pour convaincre les professeurs de collège d'accepter de recevoir et de travailler avec les élèves qui ont de l'autisme. Un dilemme se pose au niveau du temps passé sur la semaine : faut-il privilégier le temps d'inclusion en classe ordinaire ? Mais alors il se fait aux dépens des temps de regroupement, ces derniers pouvant être indispensables pour faire progresser les élèves.

Même si les élèves avec TED vont en classe ordinaire, qui décide alors de la durée d'inclusion, est-ce le coordonnateur d'Ulis ou au contraire est-ce le professeur de la classe ? Un point essentiel pour les enseignants, au niveau de l'inclusion scolaire, réside dans le changement de regard des élèves du collège ainsi que des professeurs... Mais que mettre en place afin d'arriver à cet objectif ?

Un autre élément important dans la nouvelle identité professionnelle en formation est le travail de collaboration avec d'autres professionnels. Avec les auxiliaires de vie scolaire, ce travail paraît essentiel pour beaucoup de stagiaires, la scolarisation en classe ordinaire paraissant particulièrement difficile sans les AVS. De plus, pour l'enseignant spécialisé en devenir, un *savoir-se-transformer* pour parvenir à un changement de posture professionnelle est nécessaire.

Il s'agit de travailler beaucoup plus en collaboration avec d'autres personnels que ne le fait l'enseignant ordinaire dans sa classe, et cela ne va pas de soi.

Cette première approche de recherche-formation concernant les dilemmes et *savoir-se-transformer* des enseignants spécialisés a permis un premier débroussaillage, et est à l'origine de l'élaboration d'un guide d'entretien visant à cerner plus précisément ces *savoir-se-transformer* pour une population plus précise : les coordonnateurs d'Ulis TED. Cette démarche s'inscrit bien dans l'approche de la théorie ancrée, les catégorisations et théorisations se raffinant avec des analyses de nouvelles données.

Dans un premier temps, à partir des entretiens réalisés avec des coordonnatrices d'unités localisées pour l'inclusion scolaire, nous nous sommes efforcés de mettre au jour leurs schèmes et perspectives de sens actuels. En effet, pour saisir pleinement les transformations des croyances de ces enseignantes, et les *savoir-se-transformer*, il nous est apparu opportun de percevoir déjà quelles étaient leurs représentations actuelles par rapport à l'autisme, aux stratégies pédagogiques utiles avec les élèves, aux collaborations nécessaires avec les différents adultes entourant les élèves avec autisme.

SIXIEME PARTIE : SCHEMES ET PERSPECTIVES DE SENS DES COORDONNATEURS D'ULIS TED

Avant d'aborder les entretiens que nous avons menés avec les professionnels des Ulis, principalement des coordonnateurs, nous allons préciser quelques aspects épistémologiques et méthodologiques de cette partie de la recherche.

15 Recueil des données

L'ensemble des enseignants coordonnateurs d'Ulis autisme ou TED d'une région de France ont été contactés par mail pour participer à la recherche, le but de la recherche leur étant brièvement explicité. Trois d'entre eux ont répondu positivement à cette demande immédiatement, ce qui a donné lieu par la suite à un rendez-vous pour un entretien. L'approche de la théorie ancrée impliquant un retour sur le terrain pour tester les premières modélisations catégorielles, nous avons relancé les coordonnateurs d'Ulis contactés, une nouvelle enseignante acceptant alors l'entretien. Il a été également proposé plus tard à une enseignante stagiaire en formation à l'INS HEA qui était en alternance sur un poste d'enseignant en classe TED dans un collège de participer à un entretien avec trois de ses collègues : une éducatrice spécialisée et deux professeurs du collège qui travaillent avec les jeunes avec TED. Ces quatre personnes ont accepté de participer à l'entretien. Si seuls les propos de l'enseignante ont, dans ce dernier cas de figure, été retenus pour l'analyse menant à des savoirs *sur* l'éducation, les propos des deux professeurs de collège et de l'éducatrice spécialisés ont permis d'une part d'amener des éléments contextuels, un point de vue différent, nous aidant à mieux comprendre la complexité de l'inclusion scolaire dans le cadre d'un collège et d'autre part, ont mené à une mise en intrigue, les discours des quatre professionnels de l'établissement entrant en résonance pour constituer des récits croisés, dans une visée *pour* l'éducation et la formation.

A partir de la revue de littérature de la première partie de la thèse concernant la scolarisation des élèves avec autisme et l'inclusion scolaire, ainsi que des premiers résultats obtenus par notre recherche-formation du chapitre précédent, une grille d'entretien a été élaborée (cf. annexe 2). Il s'agit d'entretiens semi-directifs *biocritiques*, quelques questions de départ sur les différentes thématiques, l'interviewer rebondissant ensuite sur les propos de la personne interrogée. Le but est de saisir les schèmes et perspectives de sens autour de l'autisme, de la pédagogie qui semble appropriée avec ces élèves et des questions relatives à l'inclusion scolaire, avec, dans un second temps, un souci particulier de comprendre la genèse et la transformation de ces différents schèmes et perspectives de sens, notamment à partir de dilemmes, les *savoir-se-transformer*. Des questions amenant l'interviewé à décrire son travail, ses élèves, sont également posées pour comprendre dans quel contexte se sont transformés les schèmes et perspectives de sens. Il est déjà anticipé que le traitement de ces données se fera selon deux grands axes : l'un concernera les schèmes et perspectives de sens actuels du praticien alors que l'autre sera alimenté par les propos relevant de l'histoire personnelle et professionnelle témoignant de transformations de ces schèmes et perspectives de sens.

16 Traitement des données

Avec une sensibilité théorique relevant de l'apprentissage transformateur de Mezirow, un codage ouvert a été élaboré selon l'approche de la théorie ancrée. À partir des *verbatim*, des mots-clés ont été juxtaposés à côté des unités de sens, ces dernières étant de l'ordre de la phrase ou du paragraphe. La sensibilité théorique liée, d'une part, à l'approche de l'apprentissage transformateur, c'est-à-dire autour des concepts de dilemmes, des schèmes et perspectives de sens, et d'autre part, à l'élaboration de notre revue de littérature autour de l'inclusion scolaire des élèves avec autisme, n'est pas neutre par rapport à la constitution des mots-clés. Une autre sensibilité théorique aurait conduit, pour les mêmes passages, à des mots-clés différents, la conceptualisation de ce qui est dit par l'enseignant dépendant du questionnement du chercheur et de ses références théoriques.

Les mots-clés ont ensuite été regroupés en catégories et sous-catégories, travail dépendant lui aussi de la sensibilité théorique du chercheur. Les propos des interviewés illustrent chaque sous-catégorie.

17 Schèmes et perspectives de sens actuels

17.1 Conception de l'autisme

17.1.1 Point du vue général sur l'autisme

Les coordonnatrices interrogées mettent en avant le terme handicap, plutôt que maladie, pour caractériser l'autisme.

« Pour moi l'autisme c'est un véritable handicap. C'est des causes autour de la génétique. C'est quelque chose qui fait partie de la biologie et qui reste » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« D'après ce que j'ai entendu, la cause serait développementale. Au niveau du développement. Je suis plutôt attachée au terme de handicap qu'au terme de maladie » (Corinne, 3 dans l'éducation nationale).

Toutefois, une des coordonnatrices trouve qu'il est difficile de bien cerner l'autisme par rapport à d'autres troubles.

« C'est pas évident entre la déficience intellectuelle, les troubles psychiques et l'autisme. Je pense que certains sont plus dans la déficience intellectuelle que l'autisme » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« L'autisme c'est aussi une maladie mentale. Le développement malheureusement ne s'est pas fait... Il y a eu un retard mental. C'est vrai que le mot maladie peut dire que ça se soigne. C'est là le problème qui se pose. Oui, il y a de la déficience. Alors est-ce que c'est de la maladie mentale. Mais en revanche on peut pas sortir de l'autisme » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Loin de constituer une catégorie homogène, les élèves avec autisme ont des profils très variés.

« Mes élèves...le fait d'en avoir très peu, on les considère tellement dans leur individualité... On a du mal à dégager des points communs (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Les problèmes de comportement sont très différents les uns des autres » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« C'était autant de cas individuels » (Corinne, 3 dans l'éducation nationale).

« Il y a des choses qu'on retrouve mais les autistes sont entre eux tellement différents » (Corinne, 3 dans l'éducation nationale).

17.1.2 Problèmes de communication

Un des problèmes essentiels des élèves avec autisme relève de la communication.

« Tout ce qui est lié à la verbalisation pose des difficultés, même si c'est sous des aspects différents. Pour certains ce sera un excès de verbalisation par exemple » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Il y a une spécificité, c'est le verbal... même celui qui parle beaucoup, si moi je veux lui expliquer quelque chose et que c'est que du verbal, ça ne va pas être été très clair » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Certaines enseignantes font allusion à l'écholalie de leurs élèves.

« Il faut que les questions soient très simples car sinon elle répète. Elle est dans l'écholalie dans les deux sens » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Il y a tout ce qu'il y a... problème d'écholalie. Il a fallu trouver des solutions par rapport à ça » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

17.1.3 Des capacités mnésiques spécifiques

Pour certains enseignants, des élèves avec autisme ont particulièrement une bonne mémoire.

« Je dis cela surtout pour ceux qui ont le langage. Pour les autres, ce n'est pas évident à percevoir. Une mémoire surprenante, des personnes aussi. Il y a dix enseignants qui interviennent dans la classe. Ils sont meilleurs que moi pour retenir les prénoms » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Pour certains, une très bonne mémoire, un élève a des compétences en anglais alors qu'apparemment il n'a jamais eu de cours. Il est passionné de films et il a une très bonne mémoire ; il a été capable de s'exprimer en anglais sans qu'il n'ait jamais pris de cours » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Cependant, cette compétence est limitée à certains aspects.

« Ils ont une bonne mémoire. Une mémoire qui ne fait pas forcément des liens dans les savoirs [...] raconter quelque chose qu'ils ont vécu, ce n'est pas évident » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Mais malgré tout il n'y a pas de plasticité dans la mémoire. Si on apprend la conjugaison des verbes au présent. Si on ne recommence pas par je mais par il, la mémoire ne fonctionne pas très bien. Il faut que ce soit vraiment une répétition » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

De plus, une bonne mémoire peut avoir un pendant négatif au niveau de la compréhension :

« Ces élèves là, ils sont visuels ou ont une bonne mémoire donc si vous faites pas du tout attention à ce qu'on peut leur donner ils apprennent à ingurgiter un certain nombre d'informations mais pas mettre du sens dessus. [...] j'ai un élève qui a trop fonctionné comme cela il ne comprend pas. Il a emmagasiné un stock de mots mais quand il les replace dans les conversations c'est complètement en décalage, ça veut rien dire » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

17.1.4 Difficultés par rapport au changement

Les enseignantes notent que les élèves avec TED peuvent avoir des difficultés particulières à s'adapter au changement.

« Quand il y a un changement de dernière minute, ça pose problème. Quand il y a marqué qu'ils ont monsieur untel dans telle classe, il y a un risque quand on change » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Sinon, sur leurs emplois du temps de journée ou de semaine, si on change quelque chose, il faut bien le dire avant, pour qu'ils l'acceptent comme un nouvel élément de l'emploi du temps. Je le retrouve quasiment chez tous » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Les difficultés par rapport aux changements ne sont pas systématiques et dépendent de l'élève.

« C'est la difficulté par rapport à ce qui est nouveau. Mais ça dépend quelle nouveauté. Il y a des nouveautés qui ne vont absolument pas les perturber. Et d'autres qui vont les déstabiliser. Ça dépend vraiment des élèves. Tous sont gênés pas une certaine nouveauté » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

En outre, des stratégies pédagogiques peuvent contourner partiellement cette difficulté.

« Donc le stress oui parce qu'il ne faut pas changer leur routine ...mais on peut quand même, en les connaissant, changer leur routine » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

17.1.5 Troubles du comportement possibles

Liés souvent aux problèmes concernant le changement, les élèves avec autisme ont des troubles du comportement, voire font acte de violence.

« Beaucoup de troubles du comportement, par rapport à l'imprévu. Il ne comprend pas qu'un professeur soit absent. Cela va le rendre enragé » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« La violence, il y en a un... Cet élève a été très violent car il ne voulait pas entrer dans le cadre. Il ne supporte pas qu'on lui impose quoi que ce soit. C'était sa façon de vivre le changement par rapport à l'année dernière. Beaucoup de violence vis-à-vis des adultes, essentiellement au niveau de l'AVS et de moi. Cette violence a été résolue par le médical. Un autre élève était très violent au début d'année, mais plus par rapport au matériel » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

17.1.6 Stéréotypies et intérêts restreints

Les coordonnatrices font part des stéréotypies et intérêts restreints de leurs élèves.

« Il a beaucoup de manies. Il a beaucoup de mal à changer d'activité. Il peut rester cinq minutes à ouvrir et fermer la porte » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Les éléments communs, c'est vraiment les intérêts restreints et la rigidité [...] par exemple ils ont un intérêt commun, je pense qu'ils se le communiquent. C'est l'intérêt pour le métro, les plans des rues, les plans de quartiers. Ils connaissent toutes les lignes. Quand on leur parle de quelque chose ils demandent où c'était, quelle rue, alors que ça n'a rien à voir avec le sujet » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Certains ont une passion du métro. Ils sont plusieurs à l'avoir. Ça se caractérise par les dessins mais ce sont des intérêts restreints » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

17.1.7 Relations aux autres élèves

Les relations avec les autres élèves du collège, si elles existent, restent limitées.

« Après, ils ont eu tendance à rester un peu ensemble. Ils s'asseyaient ensemble les quatre. Après les trois qui ont commencé à être intégrés, de temps en temps, ils prennent leur plateau et vont avec des camarades de classe. Ils les interpellent du fond de la cantine et vont s'installer à côté ; ils ne parlent pas spécialement avec, parce qu'ils ne savent pas interagir au bon endroit » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Dans certains cas, les relations avec les élèves, y compris ceux de l'Ulis, sont peu nombreuses.

« Il faut dire que les relations sont quand même avec une certaine distance. Je pense que quand ils ne sont pas au collège les copains de l'UPI, ce n'est pas qu'ils existent plus, mais il n'y a pas vraiment de liens » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Certains ne sollicitent pas les autres. Il n'y a pas forcément d'interactions entre eux. Pour certains il y a très peu d'interactions » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Les problèmes relationnels peuvent même conduire à une forte solitude.

« J'ai des cas d'élèves qui ne voient jamais d'élèves ordinaires. Ils ont passé leur vie en hôpital de jour ou chez leurs parents » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

17.2 Spécialisation de la pédagogie

17.2.1 Des temps importants d'individualisation

Par rapport à l'enseignement ordinaire, un accent est porté sur l'individualisation, même si plusieurs enseignantes estiment possible le travail en collectif pour certaines activités.

« Au niveau de l'individualisation, ça dépend du groupe. C'est facile de dire que travailler en groupe c'est plus sympa. Avec mon groupe j'ai la chance de pouvoir le faire. Mais au bout d'un certain temps il faut qu'on se sépare, que chacun ait le temps qu'il faut pour réaliser l'activité. Parce que c'est trop particulier à chaque fois » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Je travaille énormément en individualisé. J'ai profité d'avoir les moyens humains pour le faire. J'ai quelques activités de travail en groupe quand les consignes sont moins complexes. Mais j'ai énormément privilégié l'individualisé » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

17.2.2 Prendre du temps

La gestion du temps, notamment en laissant plus de temps pour une activité que ce qui est pratiqué dans les classes ordinaires, est un élément essentiel à l'approche pédagogique des enseignantes.

« Quand on est dans le spécialisé la notion de temps importe peu. Dans le milieu ordinaire vous avez un programme à faire, des échéances. Ici, on prend notre temps on respecte le temps de l'enfant » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

« Et prendre son temps. Ce que j'ai fait avec certains élèves, je suis allée trop vite. Il faut prendre suffisamment de temps pour stabiliser les apprentissages » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Cette gestion du temps peut se caractériser par des pauses au cours desquelles les élèves peuvent « souffler ».

« Parfois je les laisse souffler je leur demande rien, ils font leur truc et si il y a un peu de stéréotypie je laisse faire. Il faut qu'ils décompressent. » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

« On travaille par tranches de 30 minutes et pas plus car au-delà ils sont fatigués, il y a besoin de faire un break de 10 minutes » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

La pause peut même correspondre à une stratégie pédagogique précise.

« Quand je pose une question, si j'attends deux minutes ce n'est pas du hasard. Et si on court-circuite ce silence, c'est problématique. C'est un travail minuté. Il ne faut pas qu'il y ait trop de perturbations » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Le temps doit en outre être particulièrement structuré et mis en images.

« On a fonctionné par 50 minutes de cours, on change de matière. L'emploi du temps est structurant. Il y a un rituel de début et de fin du cours. » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale)

« La structuration du temps a été beaucoup travaillée. C'est tellement structuré, visualisé » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

17.2.3 Rester dans le prévisible

Si, nous l'avons vu, les élèves avec autisme sont, d'après les coordonnatrices, gênés par les changements, des approches pédagogiques prenant en compte ce problème doivent être mises en place.

« Quand on est enseignant dans le milieu ordinaire, on aime bien faire des mises en scène, des surprises. Avec les autistes, il ne faut pas le faire. Il faut dire ce qu'on va faire. Il faut décortiquer pour eux » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« J'essaie qu'ils aient en permanence la même structure. Il y a toujours le prénom et la date au même endroit, j'écris toujours le titre dans un encadré, toujours pareil. Après les exercices sont différents » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Les changements il faut les introduire avec beaucoup de lenteur. Quand il y a des élèves qui sont là depuis deux ans trois ans, ils ont leur façon de faire. Mais ça se passe tout doucement » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

17.2.4 Organisation de la salle de classe

Pour les coordonnatrices d'Ulis, la disposition de la salle de classe a son importance.

Une enseignante choisit une disposition la plus proche possible des classes ordinaires.

« Je suis placée de manière très stratégique, à côté du tableau. Les élèves sont face à moi, je ne veux pas que les élèves soient en U parce que dans les autres classes ils ne seront pas en U. Si on veut après les intégrer dans les classes ordinaires, il faut que la structure ressemble à ce qu'ils retrouveront ailleurs » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Cette enseignante avait fait d'autres essais de disposition avant de choisir cette disposition « classique ».

« Quand les élèves sont arrivés ici, au début, j'ai installé des box où ils ont tous leur nom. Ils ne l'ont pratiquement jamais utilisé. Il n'y a que parfois quand un professeur est absent on va chercher un livre au CDI et chacun peut se mettre chacun dans son coin pour lire. Mais c'est exceptionnel » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

D'autres pensent que des dispositions spécifiques sont plus intéressantes.

« C'est une disposition de type TEACCH. Avec une table centrale où on travaille ensemble et d'autre part, chacun a son coin individualisé avec une table contre le mur séparée par des étagères. Les étagères sont ouvertes, on se voit à travers. Parfois il a fallu les fermer car cela en perturbait certains » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

17.2.5 Epurer au niveau sonore et visuel

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. Eviter un excès de verbalisation est une stratégie commune à plusieurs coordonnatrices.

« Prendre un support tel qu'il existe dans le commerce et leur présenter, ils vont pas le regarder, si je propose un exercice si je ne l'adapte pas, ils ne vont pas le comprendre [...] Favoriser énormément le visuel » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

« Il faut éviter de les noyer de paroles » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Il faut dire des consignes simples, peu de mots. Des choses simples pour après évoluer. Du très simple au niveau de la consigne. Et si possible au niveau de la consigne, quand ils voient l'exercice, qu'ils comprennent directement ce qu'il faut faire » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« L'emploi du temps est affiché. C'est presque la seule information visuelle qu'ils ont » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Il y a déjà le choix des informations que je donne, la sélection des informations. Ne pas les bourrer d'informations. Il faut être très précis sur les consignes. Essayer de me taire le plus possible. Je donne les consignes et je laisse le temps. Enlever du champ visuel parfois » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« J'essaie de ne pas trop parler, de ne pas trop gesticuler, d'être stable » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Je ne peux quasiment pas prendre un exercice dans un livre. Car je suis obligée d'enlever le petit nounours. J'enlève tout. Je veux des choses très simples » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Des images au minimum. Ou alors il faut que l'image serve à quelque chose. L'image pour faire joli : non. Et si possible mettre les choses en couleurs sur le travail » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Plusieurs enseignantes préconisent d'utiliser beaucoup de visuel plutôt que des consignes orales.

« Il faut du visuel de manière systématique, quel que soit le mot. Même pour certains où on pourrait croire qu'ils n'en ont pas besoin comme l'Asperger. Eh bien si je ne fais que lui parler, ça va être la catastrophe. Il faut faire des gestes et montrer des images » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Il faut vraiment du visuel. Il y a ces petits dessins pour les aider à verbaliser ce qu'ils voulaient par exemple. Beaucoup de visuel » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

17.2.6 Travail spécifique pour apprendre à généraliser

Un travail spécifique et régulier pour généraliser à partir d'exemples semble être une stratégie pédagogique pertinente.

« Si en français on a appris à conjuguer le verbe, quand on va faire de l'histoire on va repérer les verbes et les conjuguer à un moment donné. Si dans un autre contexte on y arrive, il y a de la généralisation » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Chez les autistes il vaut mieux faire des exercices, faire, faire, faire, pour accéder aux principes plutôt que d'expliquer le principe des exercices » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

17.2.7 Place et posture de l'enseignante spécifique

Certaines coordonnatrices pensent qu'une manière d'être spécifique doit être employée avec les élèves avec TED.

« J'ai une attitude particulière avec les élèves. Oui. J'essaie de ne pas être équivoque. Si quelque chose ne me convient pas, je le manifeste clairement sur mon visage. Faire beaucoup moins de gestes. Garder longtemps la même attitude pour qu'ils comprennent. Je félicite beaucoup plus mes élèves que dans l'ordinaire. Sur tous les points, l'autoévaluation est très dure pour eux » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale)

Des enseignantes s'efforcent d'être particulièrement positives.

« Je suis quand même toujours dans le positif, j'essaie de dire que c'est bien. Je pense que c'est emprunté à des choses que j'ai vues comportementalistes. On est dans des choses très positives, à l'américaine » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

17.2.8 Gestion des comportements

En regard des troubles du comportement, un travail spécifique peut être mené.

« On essaie de comprendre ce qui se passe pour mettre en place les outils pour que cela ne se produise pas » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Ils s'interpellent, on a énormément travaillé sur cela, le tour de parole » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

17.2.9 L'autonomie et le vivre ensemble

La visée d'autonomie est essentielle pour les coordonnatrices.

« Il faut privilégier l'autonomie dans le travail » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Être capable d'organiser son bureau. Être capable de sortir le bon livre au bon moment ; ce sont des compétences qui consistent à être plus autonomes. C'est vraiment l'objectif : être plus autonomes, qu'ils arrivent à vivre sans moi. Et si moi, je suis remplacée, que ça marche quand même. L'autonomie mais sur des savoirs scolaires » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Pour certains élèves, la journée structurée avec des activités à leur table pour développer l'autonomie, le travail ne demande pas d'effort particulier si ce n'est la gestion des différentes tâches et puis ça permet de travailler seul. Ils suivent leur chemin de travail » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Des activités spécifiques permettent de mieux s'insérer avec les autres élèves du collège, de vivre avec eux et ainsi être traités comme des élèves normaux.

« Ils ont la même activité au même moment, ce dispositif est fait pour que les enfants soient intégrés en classes ordinaires » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Moi ce que je cherche, c'est qu'ils soient avec des pairs qui leur fassent très clairement comprendre que leur comportement n'est pas adapté. Le but, ce n'est pas qu'il y en ait un qui chante la java bleue et qu'il se fasse applaudir à la fin. Ce ne sont pas des singes » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Une fois j'ai un élève je l'avais mis en colle. Ça m'est arrivé une fois dans ma vie. En fait il était super content. Il y est allé pour le principe mais ensuite le psy m'a rappelé m'a dit que c'était formidable. Vous le traitez comme un élève normal. » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale)

17.3 Relation avec les autres professionnels

17.3.1 Relation avec les professeurs de collège/inclusion scolaire

Les relations avec les professeurs du collège sont particulièrement recherchées pour l'inclusion scolaire, la raison d'être de l'Ulis.

« On devient trop spécialisé quand on ne travaille qu'avec des handicapés. C'est bien qu'il y ait des enseignants ordinaires » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« C'est quand même très important. Sinon qu'est-ce qu'ils feraient là. Ça n'aurait pas de sens. Autant être en classe dans un institut spécialisé s'il n'y a pas d'inclusion » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

« Dans l'idéal, il faudrait qu'ils fassent leur rentrée dans leur classe d'intégration » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

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.

« Qu'ils soient souvent en intégration, à la limite, moi je n'attends que cela. Mais c'est plutôt moi qui vais à la pêche aux intégrations, et qui propose des adaptations » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Ce sont des collègues qui ont choisi d'être dans l'ordinaire et à qui on leur impose le handicap. Ce ne sont pas des volontaires. Faire face à des difficultés, pour un enseignant, ce n'est pas agréable. Et puis il faut aussi faire face au regard d'autres enseignants. Donc tout ça fait que ce n'est pas facile. Et puis cela veut dire travailler plus. Ça veut dire changer ses habitudes. Donc tout ça bloque pas mal. Mais après, il y a des enseignants qui sont tout à fait partants » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Pour trouver des collègues volontaires pour accueillir les élèves ça été très difficile il faut vraiment donner de sa personne. Vous arrivez dans un collège vous connaissez personne il faut aller vers les autres se présenter. L'éducatrice a fait de même aussi. Mais le monde de l'autisme fait peur. C'était du démarchage j'allais en salle des profs : Bonjour, je suis enseignante et je cherche des professeurs volontaires qui pourraient accueillir en sport, etc. » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

Cependant, les temps d'inclusion ont leurs inconvénients pour certains enseignants. Pendant ce temps, les élèves ne bénéficient pas de l'enseignement spécialisé de la coordonnatrice.

« Le problème des inclusions, c'est qu'ils sont pas avec moi et donc moins de temps en mathématiques, moins de temps en français. Il faut faire des choix » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Des temps de regroupement sont d'ailleurs considérés comme indispensables.

« Mais je ne ferai pas une inclusion totale. Je sais que dans certains pays ça se fait mais je pense qu'il faut du temps où on est vraiment sur les besoins spécifiques » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Moi j'aimerais bien que les intégrations évoluent en inclusions. Mais c'est à étudier au cas par cas. En fonction de mes élèves et de leur profil et de leur capacité d'attention, être capable de rester assis 50 minutes moi je ne fais pas, ils n'ont pas ça mes élèves, ils travaillent 30 minutes » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

« Il faudrait changer le système éducatif dans son ensemble. Il est très rigide. Tel qu'il est faire de l'inclusion pour de l'inclusion certainement pas. Ça met les élèves dans des états de souffrance et d'anxiété, de ne pas être à la hauteur » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Les temps en classe ordinaire sont bénéfiques surtout pour la socialisation.

« L'inclusion c'est surtout pour la socialisation. Peut être que pour certains pas uniquement » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

« J'ai des élèves qui sont déficients. Donc ça dépend ce que l'on vise dans les inclusions. Est-ce au niveau comportement, ou la compétence, le niveau scolaire... C'est tout à fait différent. » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

Si les professeurs qui accueillent les élèves handicapés ont souvent un profil particulier...

« Souvent ces enseignants ont l'expérience du handicap soit personnellement soit dans leur travail d'enseignant » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale)

...certaines coordonnatrices ont elles-mêmes des stratégies pour choisir les professeurs qui accueilleront les élèves en classe :

« Dans le secret de la directrice, on choisit les profs. On dit ça n'ira pas avec tels profs. On le dit pas publiquement, ils sont tous paniqués : je ne connais pas l'autisme, je n'y arriverai pas » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

L'acceptation des enseignants de travailler avec des élèves avec TED est actuellement difficile mais pourrait s'améliorer avec le temps.

« Je ne suis pas sûre que les enseignants des classes soient prêts à accueillir des élèves qui posent autant de problèmes. Mais on pourra peut-être l'envisager dans quelques années » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Mais c'est long il faut être patient et je suis convaincue que l'année prochaine j'aurais plus de professeurs volontaires » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

Un travail collaboratif avec les enseignants des classes est d'ailleurs d'ores et déjà possible...

« Il y en a quelques-uns qui acceptent certains conseils. » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale)

... même si un travail en commun, voire une scolarisation en majorité en classe ordinaire, paraît parfois difficile pour les coordonnatrices.

« Il y a trois élèves qui sont intégrés individuellement dans certaines matières. La difficulté, c'est de faire le lien avec les enseignants » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Je suis censée récupérer de temps en temps un groupe d'élèves pour reprendre les cours. Mais ça, c'est faisable dans les UPI avec déficience intellectuelle ; mais avec les autistes c'est difficile parce que leur niveau est aussi plus bas » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

17.3.2 Relation avec les AVS

La relation avec les auxiliaires de vie scolaire 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.

« C'est le problème des auxiliaires de vie scolaire qui interviennent parfois trop pour aider. On travaille pour observer pour savoir à quel moment il faut aider. Parfois, on ne laisse même pas le temps de réfléchir ou de comprendre. Il faut leur laisser le temps, c'est des enfants qui ont besoin de temps, ils sont moins rapides que les autres » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Je préfère travailler seule, notamment à cause de ces consignes. Chaque semaine je fais différemment, je regarde si la consigne a été comprise... est-ce l'élève ou un adulte qui au fond a répondu ? Ça peut me casser mon boulot » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

La complémentarité entre l'enseignante et l'auxiliaire de vie scolaire est jugée comme essentielle mais difficile à organiser.

« C'est difficile. Pourtant, parallèlement je donne des formations aux AVS. C'est très intéressant, c'est vrai que les AVS se plaignent de la difficulté de travailler avec un enseignant, mais ça peut être dans les deux sens. Normalement l'AVS n'a pas de rôle pédagogique. Ce sont des gens qui ne sont pas enseignants. Mais il faut qu'ils se posent en tant que non enseignants. Qu'ils ne prennent pas la main sur l'enseignant. C'est difficile. Ils comprennent la logique de l'enseignant, il ne faut pas qu'ils interfèrent avec cette logique. C'est une aide humaine. Sur l'organisation. Mais ce n'est pas un deuxième enseignant qui va donner une deuxième information ou qui va donner sa façon de faire » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

17.3.3 Relation avec d'autres professionnels

Le travail des élèves avec des rééducateurs semble primordial aux coordonnatrices de d'Ulis.

« J'étais surprise qu'il n'en ait pratiquement aucun qui soit suivi par un orthophoniste. On a dit : il saura écrire quand il en aura envie mais faut pas pousser. Pour moi tout ce qui est autour de l'orthophonie est important. Ils ont tous appris à parler plus tard que les autres. Si on peut les aider dans ce domaine c'est bien. Le suivi psychologique est important aussi. Il faut aider les parents. Faut-il encore que le psychologue connaisse l'autisme. Il ne faut pas que ce soient les parents qui supportent tout. Il faut vraiment les aider. La psychomotricité aussi. Quasiment tous ont des problèmes psychomoteurs. Je pense que l'aide est importante » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Avec les orthophonistes... Certains n'en ont pas et c'est impensable. Les éducateurs sont indispensables aussi » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« La psychomotricité, c'est très important. La prise en charge éducative par un éducateur, c'est très important aussi. Ce référent avec qui on fait des choses plus proches du quotidien que ce qu'on fait en classe » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« C'est vraiment le global de tout ça qui permet des progrès. C'est indispensable. Le seul scolaire ne suffit pas » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Il y a souvent les éducateurs du Sessad : des éducateurs qui viennent une demi-journée, une journée complète dans la classe pour faire le lien entre ce qui se fait au Sessad et ce qui se fait au collège. Mais ce n'est pas hyper nécessaire. C'est plus pour faire le lien. Ce n'est pas hyper nécessaire car les élèves n'ont pas de troubles de comportement » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Les avis divergent quant à la pertinence de l'intervention des partenaires à l'intérieur de l'établissement scolaire.

« La collaboration se fait d'autant mieux quand les professionnels interviennent au sein du collège. Pour les intervenants extérieurs, il y a moins de communication. Mais ça se limite aux réunions lors des PPS » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Les discussions sont enrichissantes. Je sors d'une réunion où on a discuté et chacun était dans son champ, les gens sont efficaces dans leur domaine. Et il y a une vraie complémentarité » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

« Je trouve que l'école c'est leur lieu, et que le soin doit être extérieur de l'école » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Qu'ils soient dans la classe n'est pas toujours évident. J'estime qu'ils sont dans ma classe donc ils sont un peu sous mes règles » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Il faut que la place de chacun soit définie. Que chacun arrive avec son expérience. » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« C'est une gestion aussi psychologique des situations. En général, ça se passe assez bien. Tous les éducateurs sont vraiment de très bonne qualité. » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale)

17.3.4 Relations avec les parents

Les parents sont perçus comme particulièrement en souffrance.

« On sent que ce sont des gens cabossés [...] Ce sont des gens qui ont souffert, on le sent. Ils ont eu beaucoup l'habitude que leur enfant soit rejeté » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Or, les échanges étroits avec les parents sont vécus comme un encouragement pour les enseignantes.

« .On a un petit cahier de liaison avec les parents ; je vais écrire par exemple : je n'ai pas compris aujourd'hui, votre fils n'est pas pareil que d'habitude... Ils me répondent : il a mal dormi cette

nuit, ce n'est pas étonnant s'il est fatigué. Ce rapport avec les parents est très encourageant pour moi » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Les coordonnatrices pensent qu'il faut expliciter les stratégies pédagogiques avec les parents pour collaborer.

« J'utilise des livres du second degré et pas « oui oui à la plage ». Ça les a beaucoup contrariés au départ. Je crois qu'ils ont bien compris » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

18 Discussion

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 notre recherche.

Nos entretiens 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.

On retrouve dans notre recherche certains éléments de la recherche de Forlin (1995). L'objectif de socialisation est ainsi considéré comme essentiel. 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 alii*, 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, les activités courtes, l'appui sur la mémoire visuelle. Les comportements problématiques sont aussi mis en avant aussi bien dans les travaux de la revue de littérature que dans nos entretiens. Si l'on compare maintenant notre travail aux résultats des études internationales concernant les attitudes des enseignants par rapport à l'inclusion scolaire, concédons dès à présent quelques limites à la comparaison : le rôle de coordonnateur d'Ulis a peu d'équivalent à l'étranger. De plus, la plupart des recherches concernent plutôt les attitudes des enseignants « ordinaires » envers des élèves inclus dans leurs classes ; on sera donc prudent dans les comparaisons entre

ces études et la nôtre. On pourra confronter les résultats de notre recherche avec celles 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, Padeliadou & 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). On relèvera les études, notamment celle de Forlin (1995), qui montrent que le type de handicap a une influence considérable sur l'attitude des enseignants envers l'inclusion scolaire. Aussi, le fait d'avoir interrogé des enseignants travaillant avec des élèves avec autisme, l'autisme n'étant certainement pas n'importe quel type du handicap, est crucial. 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 alii*, 2006) et avec autisme (Barnard *et alii*, 2000). La formation est ainsi un élément essentiel conduisant à avoir une attitude positive envers l'inclusion scolaire. Si la plupart des études que nous venons de citer, principalement conduites avec des méthodologies quantitatives à base de statistiques, sont orientées vers la preuve, et possèdent donc une certaine fiabilité, elles nous donnent peu de compréhension qualitative sur les phénomènes dégagés. Nos résultats sur les schèmes et perspectives de sens peuvent ainsi apporter quelques éléments complémentaires par rapport à la revue de littérature. Si en consultant les travaux antérieurs, on constate que les attitudes des enseignants envers les élèves handicapés vont être différentes selon le type du handicap, nous

constatons à travers notre recherche que même dans le domaine de l'autisme, les profils des élèves sont décrits comme extrêmement variés par les coordonnatrices. 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. On peut se demander néanmoins si ces schèmes de sens se sont construits plutôt par l'observation des enseignants de leurs propres élèves ou si l'influence de la littérature, des classifications internationales, des formations ont eu un impact fort sur les croyances des professeurs, qui filtreraient alors l'ensemble des observations possibles avec leurs schèmes de sens. 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 explicitement citées, au programme TEACCH et la méthode ABA, ce qui est une nouveauté par rapport aux études françaises. L'aménagement des supports, de la salle de classe, et même de la manière d'être de l'enseignante sont caractéristiques d'une volonté d'épurer les éléments pouvant parasiter les élèves présentant des troubles envahissants du développement.

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 témoigne une enseignante envers les auxiliaires de vie scolaire.

SEPTIEME PARTIE : DILEMMES ET SAVOIR-SE-TANSFORMER DES COORDONNATEURS D'ULIS TED

19 Traitement des données

Après le travail précédent mettant au jour les schèmes et perspectives de sens actuels des coordonnatrices d'Ulis TED, les *verbatim* des entretiens ont par la suite été traités selon deux approches. La première, à visée de production de savoirs scientifiques, « *sur* l'éducation », relève de la théorie ancrée et a pour ambition de comprendre quelles ont été les genèses, transformations des schèmes et perspectives de sens des coordonnatrices d'Ulis, notamment à partir de dilemmes, en suivant notre sensibilité théorique issue des travaux de Mezirow. La seconde, à visée de développement professionnel des enseignants, *pour* l'éducation et la formation, est une mise en intrigue des propos tenus dans les entretiens, configurés en partie selon l'élaboration théorique obtenue à partir de la première approche.

19.1 Savoirs *sur* l'éducation : repérer les dilemmes, les transformations de schèmes et perspectives de sens ; modéliser les *savoir-se-transformer*

À partir du premier codage, tel que nous l'avons vu dans la partie précédente, un deuxième codage, dit « axial » a été réalisé afin d'obtenir des types de relations entre catégories et sous-catégories. Les catégories émergées ont été en constant réaménagement au cours de multiples confrontations avec les *verbatim* des premiers entretiens et des nouvelles données apportées par les derniers entretiens. Une des traces de ce travail apparaît en annexe (annexe 3).

Finalement, un codage sélectif, pour révéler le phénomène principal, s'est opéré, afin de cerner les transformations de schèmes et perspectives de sens à partir de dilemmes. Des liens de cause à effet ont été élaborés pour comprendre l'évolution de ces schèmes et perspectives de sens au fur

et à mesure de l'expérience de l'enseignant et des dilemmes rencontrés, le schéma obtenu symbolisant les *savoir-se-transformer* du coordonnateur d'Ulis.

19.2 Savoirs pour l'éducation : mise en intrigue pour configurer des *savoir-se-transformer*

En suivant l'approche de Ricœur, notre travail a consisté à une reconfiguration en récits des transcriptions des entretiens.

Les propos des interviewés sont relatifs d'une part à leur situation et leurs croyances actuelles, le mode descriptif et explicatif étant alors dominant. D'autres propos ont une dimension biographique et montrent l'évolution au niveau des contextes de travail, des croyances, de l'interviewé, le mode narratif étant alors privilégié. Nous avons bâti un texte global pour lequel l'intrigue cherche à rendre compte de l'évolution des schèmes et perspectives de sens, notamment suite aux dilemmes rencontrés, de l'interviewé jusqu'aux schèmes et perspectives de sens actuels. La visée essentielle a été de configurer des *savoir-se-transformer* avec des qualités transductives, permettant d'entraîner le lecteur dans une relecture de sa propre expérience et de lui donner des pistes de réflexion et d'action.

Dans notre optique, les récits configurant les *savoir-se-transformer* symbolisent un savoir complexe, lié à un contexte, une temporalité, une personne. Il n'y a pas ici, dans l'axe « pour l'éducation et la formation », à chercher à décontextualiser, désobjectiver, « décomplexifier » le récit pour obtenir une proposition « objective » caractérisant un savoir au sens classique du terme, par opposition à connaissance, comme on l'a vu avec Jean-Marie Barbier. Ces *savoir-se-transformer* sont néanmoins transférables par transduction à d'autres contextes, d'autres moments, d'autres personnes.

Comment avons-nous élaboré ces récits ? Notre élaboration théorique concernant les *savoir-se-transformer* des coordonnatrices d'Ulis nous ont permis d'avoir une mise en sens globale des

propos des enseignantes. Aussi, nous avons relu les entretiens et traduit en quelques lignes ce qui, pour nous, s'en dégage essentiellement en regard de la modélisation construite. Or, les récits doivent être constitués en vue d'un développement professionnel d'enseignants qui les liraient.

En tant que chercheur-formateur, en comparant les préoccupations professionnelles des enseignants stagiaires indiquées au chapitre 14 et le contenu de l'entretien, des intentions de formations qui nous semblaient pouvoir être portées par des *savoir-se-transformer* de l'interviewé ont émergé.

Nous avons alors créé un synopsis traçant les grandes lignes de l'intrigue du récit à construire, ces dernières étant portées en partie par la finalité de formation évoquée précédemment. Pour nous aider à structurer l'intrigue principale, nous avons lu à plusieurs reprises l'entretien tout en ayant en tête le schéma théorique *sur* l'éducation auquel nous avons abouti.

Des morceaux d'entretiens ont ensuite été reconfigurés en récit, dans un souci de lisibilité et avec l'objectif de rendre le plus apparent possible les *savoir-se-transformer*, la transformation progressive des schèmes et perspectives de sens jusqu'aux schèmes et perspectives de sens actuels. Au centre de l'intrigue élaborée se trouvent les éventuelles transformations de perspectives de sens, ou, à défaut, les transformations de schèmes de sens.

Les propos recueillis lors de l'entretien sont reconfigurés selon les préoccupations suivantes :

- Garder l'authenticité du récit : il s'agit d'être le plus fidèle possible aux propos de l'interviewé. Pour ce faire, les récits après configuration ont été envoyés aux interviewés, ces derniers pouvant demander des modifications s'ils trouvaient que certains passages ne correspondaient pas à leur vécu. Le récit est donc co-construit par le chercheur et l'interviewé et est en ce sens le fruit d'une recherche collaborative.

- Faire en sorte que le récit soit transductif, porteur d'enseignements pour le lecteur, en particulier pour un enseignant appelé à travailler avec des élèves avec autisme. Nous avons essayé d'atteindre cet objectif surtout à partir des résultats des recherches-formations révélant certaines préoccupations des enseignants spécialisés en formation.
- Faire en sorte que le récit donne à voir de manière la plus lisible possible la transformation des schèmes et perspectives de sens de l'interviewé, ainsi que les schèmes et perspectives de sens actuelles et donc des *savoir-se-transformer*. Nous avons pris comme socle notre schéma, fruit de notre élaboration théorique.

A partir de ces préoccupations, les propos de l'interviewée ont été à plusieurs reprises sélectionnés puis reconfigurés jusqu'à ce que nos objectifs de chercheur-formateur cités ci-dessus soient jugés atteints. Nous avons ajouté un titre à chaque récit pour résumer l'intrigue. Des dilemmes se sont souvent posés concernant la complexité du récit à produire : fallait-il ne retenir que les propos qui allaient dans le sens de l'intrigue retenue pour lui donner une plus grande intelligibilité, quitte à enlever des éléments de contexte permettant de comprendre le cheminement et perdre en authenticité ou laisser au maximum l'ensemble des éléments récoltés lors de l'interview, en prenant le risque d'obtenir un récit trop complexe, sans direction claire, de perdre les enjeux de formation du récit qui se dilueraient à cause de trop multiples directions ? L'emploi du « je », pour un interviewé, a été privilégié car après divers essais reconfigurant l'entretien avec des « elle », le « je » nous semblait, à la lecture, beaucoup plus susceptible d'accrocher le lecteur et donc avoir un pouvoir transductif. La reconfiguration correspondant à un récit co-construit par l'interviewé et le chercheur-formateur, la créativité de ce dernier est revendiquée pour la reconfiguration. Nous nous plaçons donc sciemment dans une optique impliquée, non positiviste, dans une épistémologie de la transduction comme vue précédemment.

La démarche se différencie complètement de celles dans lesquelles la subjectivité est au maximum évacuée pour que tout chercheur adoptant la démarche présentée arrive aux mêmes résultats.

20 Acquérir des schèmes et perspectives de sens ; *savoir-se-transformer* : savoirs sur l'éducation

À partir de notre sensibilité théorique liée à l'apprentissage transformateur de Mezirow, notamment autour des concepts de schèmes et les perspectives de sens, trois catégories principales ont été élaborées en ce qui concerne les *savoir-se-transformer*. Il s'agit des transformations concernant les perspectives de sens au sujet des pratiques de classe, les schèmes de sens relatifs au rôle du coordonnateur d'Ulis ainsi que les schèmes de sens à propos de l'autisme. Seules les croyances au sujet des pratiques de classe ont été qualifiées de perspectives de sens car il s'agit là de cadres de pensée généraux, qui fondent l'identité professionnelle de l'enseignant. Nous avons qualifié de schème ce qui est relatif à la coordination d'Ulis ainsi que ce qui est relatif à l'autisme car ce sont des croyances spécifiques, à propos d'un domaine bien déterminé, moins global, moins général que ce qui est qualifié de perspectives de sens par Mezirow. Les *savoir-se-transformer*, c'est-à-dire le processus par lequel les coordonnatrices d'Ulis ont pu surmonter des dilemmes pour transformer leurs schèmes et perspectives de sens, ont été relevés. Les « simples acquisitions » et renforcements de schèmes et perspectives de sens sont également mentionnés.

Grâce à notre analyse selon l'approche de la théorie ancrée, nous allons maintenant expliciter, en suivant notre schéma général, quels sont les liens entre ces trois grandes catégories et les sous catégories émergées et en quoi des dilemmes permettent la transformation des schèmes et perspectives de sens. Les mises en évidence des relations de cause à effet entre les catégories élaborées sont illustrées par les propos des coordonnatrices. Les conditions propices ou au contraire défavorables aux transformations de schèmes et de perspectives de sens sont relevées.

Selon l'approche de la théorie ancrée, le travail doit aboutir à une modélisation théorique du phénomène considéré. Aussi, un schéma terminal synthétise et permet de théoriser l'ensemble de

ces relations. Si dans cette approche, l'élaboration théorique fait appel à la créativité du chercheur (Garreau & Bandeira-de-Mollo, 2010), elle doit néanmoins correspondre aux données recueillies. La production de théorie a donc suivi un processus circulaire entre élaboration des relations entre catégories et vérifications de sa pertinence avec les transcriptions d'entretiens. De très nombreux ajustements ont été réalisés au fur et à mesure de telle manière à gagner à la fois en intelligibilité et en adéquation avec les propos des praticiens.

20.1 *Savoir-se-transformer* « pratiques de classe »

20.1.1 Surmonter le dilemme de la posture professionnelle

L'acquisition ou la transformation de nouvelles perspectives de sens au niveau de la posture professionnelle sont étroitement liées aux résistances des anciennes perspectives de sens dans ce domaine.

Pour Lucie, une insatisfaction et une envie de changer, de ne pas rester dans le *statu quo*, ont eu dans un premier temps une influence positive sur la transformation de perspective de sens et donc ont amoindri les résistances issues des pratiques antérieures. Par la suite, un dilemme est apparu au niveau, d'une part, de l'envie de changer de posture professionnelle, et d'autre part, de l'évaluation des progrès des élèves avec cette nouvelle posture professionnelle.

« Au départ ça m'a séduit de faire des gâteaux. Car j'en avais ras le bol de l'enseignement ordinaire. Je me suis dit que c'était très chouette de travailler à nombreux, d'avoir des projets de vie. Qu'il n'y ait pas que les apprentissages scolaires ça me plaisait. Mais j'en ai vu des limites » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Une pratique pendant de longues années avec une certaine approche pédagogique, vécue positivement, a tendance, non seulement à résister au changement, mais permet en plus de surmonter le dilemme de la posture professionnelle.

« Ce qui m'a le plus aidé c'est que j'ai été formée initialement par les méthodes Montessori. C'est ça mon gros point d'appui. On m'a appris à enseigner par les méthodes Montessori dans ma formation initiale » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

La nouvelle posture professionnelle est élaborée grâce à cette base pédagogique forte. On peut ici interpréter le *savoir-se-transformer* comme ceci : le dilemme de la posture professionnelle entre une pratique pédagogique de classe ordinaire routinière et une autre pratique relevant plutôt de l'éducatif est surmonté, par réflexivité, en puisant dans une pratique pédagogique compatible avec l'aspiration de faire autre chose que la « classe ordinaire », tout en restant dans une posture professionnelle d'enseignante. La nouvelle pratique semble, après coup, dans le prolongement de l'approche pédagogique initiale.

« C'est relativement semblable, je n'ai jamais été dans l'enseignement magistral, frontal. J'ai toujours adoré faire les maternelles. Que les gamins bougent ça ne me dérange pas trop. Je n'ai pas varié sauf dans les outils. En fait j'utilise beaucoup de matériel Freinet. » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

20.1.2 Surmonter le dilemme de la pratique caduque

À l'origine des transformations de perspective de sens, un dilemme que nous avons nommé « dilemme de la pratique caduque », met le praticien dans un certain désarroi. Ce dernier s'aperçoit que ses pratiques antérieures ne peuvent demeurer telles quelles pour faire progresser les élèves avec autisme ou même ne serait-ce que pour maintenir l'élève dans une activité de classe.

Le dilemme peut s'établir entre un intérêt, un goût intellectuel et des constations sur le terrain.

« D'intérêt personnel j'étais plus à m'intéresser sur les théories psychanalytiques. Mais en même temps je voyais bien qu'il y avait un truc qui ne collait pas par rapport à la réalité du terrain » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Il peut résulter, comme pour Sophie, d'un décalage entre une pratique éprouvée dans l'enseignement ordinaire et son inefficacité avec les élèves avec TED.

« Je n'aurais pas pu tenir les cinq élèves en gardant mon fonctionnement habituel » (Sophie, 21 dans l'éducation nationale).

Certains enseignants passent par plusieurs des phases décrites par Mezirow au sujet de la transformation de perspectives de sens.

Ainsi, Sophie, accueillant dans un premier temps un élève avec autisme en classe ordinaire, se trouve confrontée à un dilemme, à une situation insatisfaisante : « Je ne savais pas trop comment faire parce que j'avais constaté que lorsqu'il était contrarié il pouvait se mettre à crier, [...] et je ne voulais pas qu'il soit simplement là en tant que figurant parce que je sais qu'il y a un potentiel derrière, et j'avais compris que quand il se jetait par terre, c'était signe de violence, de souffrance chez lui, mais sur le moment je n'avais pas de réponse, ça m'a questionnée, et une fatigue intense car il demandait énormément » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Une évaluation critique de la situation est alors menée par l'enseignante et son auxiliaire de vie scolaire :

« Et à la suite de toute la réflexion avec l'AVS on a décidé de se poser, de comprendre les éléments qui avaient déclenché les troubles du comportement » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Des explorations, essais sont menés :

« On a décidé qu'il avait le droit d'aller en bibliothèque, ou si vraiment ça générerait une angoisse il avait le droit de courir ou de faire une partie de pingpong mais c'était des aménagements de fortune, sans réelle réflexion et sans aide extérieure » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Des décisions sont prises pour comprendre l'élève et mener à bien une meilleure pratique pédagogique :

« Je me suis inscrite à deux stages en cours d'année, « accueillir un enfant avec autisme », avec MFD » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Des témoignages montrant que certains collègues vivent des situations similaires sont entendus :

« Dans ce groupe, il y avait l'ancien enseignant de ce poste qui débutait, et qui était là pour se former. Très novice dans la profession et dans le monde de l'autisme. Plusieurs fois, la conseillère pédagogique lui demandait de témoigner de ce qui se passait dans sa classe, et c'est parce qu'il en a bien parlé que j'ai eu envie de postuler » Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Des savoirs et savoir-faire sont acquis pour faire face à la situation difficile :

« J'ai compris qu'il y avait beaucoup d'aménagements à faire, elle a donné des petits tuyaux sur comment faire dans la classe. Notamment les pictos, les photos et j'ai appliqué » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Les compétences s'élaborent et l'enseignante réaménage sa pédagogie en grande partie :

« Quand je suis revenue du stage, j'ai pris en photo tous ses supports, je les ai plastifiés et je les ai mis sur sa table. Je disais vous sortez votre cahier de français, vous prenez votre livre, il avait le référentiel. C'était plus pour lui que des mots, il fallait coller l'image, il était plus autonome » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

Une envie de changement professionnel s'opère alors, avec le sentiment que ce changement sera profond :

« Et j'avais envie de voir pour moi, d'élargir au-delà de Jean, on nous a bien expliqué en stage qu'il y a autant de formes d'autisme que d'individus, j'ai eu envie de voir ce que je pouvais apporter, transmettre à ces élèves, et j'avais envie d'évoluer professionnellement. [...] j'avais cette conscience que si je basculais vers le spécialisé, j'allais voir une autre manière de voir les choses, la pédagogie. De recommencer un deuxième métier en ayant des automatismes de pédagogue qui me permettent de tâtonner, de cheminer » (Sophie, 11 ans dans l'éducation nationale).

20.1.3 Acquérir des schèmes et perspectives de sens par l'observation de pratiques

Comme le précise Jack Mezirow, tout apprentissage n'est pas transformateur. Ainsi, certaines coordonnatrices d'Ulis ont « simplement » acquis, infléchi ou conforté certains schèmes et perspectives de sens.

Les perspectives de sens relatives aux pratiques de classe peuvent être affectées par les approches spécifiques de l'autisme, comme ABA ou TEACCH, ou des approches vues en hôpital de jour. Des témoignages ou des observations concernant ces approches peuvent engendrer un effet attractif, et peuvent constituer une forme d'empreinte sur la conception d'une pédagogie adéquate avec les élèves qui ont des troubles envahissants du développement.

Ainsi, Stéphanie acquiert rapidement, grâce à une observation de pratique, une « orientation » pédagogique.

« Je suis allée observer la Clis xxx, dans le 11e arrondissement. J'ai passé plusieurs journées avec l'enseignante pour être dans le bain. Mon orientation était faite, c'était ce qui est autour du comportement » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

L'expérience permet alors d'affiner cette pratique, tout en la métissant avec des pratiques antérieures.

« Au début j'ai rencontré des experts qui ont voulu me donner leurs conseils. Deux inspecteurs, le chef d'établissement, une responsable d'IME, un psychiatre de... Tous très gentils. J'avais fait des stages à gauche et à droite et j'avais vu cette structure de box individuels. Je me suis dit que je n'ai rien à perdre à en mettre. C'est petit à petit dans l'année où mes priorités se sont affinées. Si l'école ne fait pas travailler sur le collectif, je ne vois pas qui les fera travailler là-dessus. »
(Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale)

Néanmoins, l'observation de pratiques dans certains établissements peut avoir un effet répulsif pour certaines enseignantes.

« J'ai fait des stages où je me suis ennuyée. Ce n'est pas au début mais effectivement comme on dit que les personnes qui doivent être la prévisibilité, il y avait tellement d'habitude que c'était à mourir d'ennui. C'était toujours le même verre d'eau à la même heure etc. ça faisait presque maison de vieux c'était horrible » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

« Je suis allée dans un hôpital de jour pour autistes et cela m'a un peu interpellée. C'étaient des grands, des adolescents, jeunes adultes. Ils faisaient les autistes quoi ; ils faisaient un peu n'importe quoi » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Cet aspect répulsif peut avoir un impact fort au niveau identitaire, l'empreinte étant certes provisoire, au point d'inhiber une vocation comme c'est le cas pour Corinne.

« J'ai demandé en fin d'année d'IUFM de faire un tour dans les structures spécialisées car j'avais déjà le projet d'aller dans le spécialisé. J'ai réussi à voir deux structures. Mais je ne savais pas quels étaient les handicaps des élèves, il devait bien y avoir des autistes là-dedans. J'ai trouvé que la structure était pas mal éclatée à chaque fois qu'il manquait beaucoup de cadres. Quand j'ai vu cela, ça ne m'a pas donné envie. Au début ça me motivait mais après je me suis dit bon, je vais peut-être rester dans le système scolaire » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

20.1.4 Influence de la « prise en main » par l'équipe sur les schèmes et perspectives de sens de la coordonnatrice

Les dilemmes, et les transformations de perspectives de sens qui en résultent, sont beaucoup moins présents quand la nouvelle coordonnatrice est « prise en main » par l'équipe en place. L'approche du prédécesseur sur le poste de coordonnateur et les pratiques de l'équipe en place ont une influence forte, laissent une empreinte, sur ce que les coordonnatrices pensent être de bonnes pratiques.

Les cadres déjà mis en place sont rassurants :

« J'ai été nommée dans des conditions difficiles puisque je l'ai su à la dernière minute mais j'ai été très rassurée par le personnel déjà en place, notamment l'assistante » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Il y avait déjà beaucoup de cadres dans la classe mis en place par l'enseignante d'avant, donc j'ai repris ce cadre » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Aussi, l'adoption de schèmes de sens au niveau des pratiques en phase avec celles de l'établissement peut être due à une confiance dans la compétence de l'équipe en place, considérée par la coordonnatrice comme plus compétente qu'elle-même. Ceci semble partagé par plusieurs coordonnatrices :

« J'ai fait le choix de conserver le fonctionnement qui était mis en place par mon prédécesseur, qui avait une formation solide » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« J'ai été formée par l'assistante du début d'année. Elle est partie entre-temps. Mais elle m'a appris beaucoup de choses » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Je m'épaulai énormément avec les gens du Sessad. Avec ceux qui s'y connaissaient. J'étais un peu les petites antennes sorties » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

« Je me suis glissée dans ce qui existait. Le TEACCH, les enfants ont été confrontés à cette éducation structurée depuis la rentrée au ... [...] Quand je suis est arrivée en septembre, je ne connaissais pas l'approche TEACCH. Je ne me voyais pas du tout arriver et dire à ma collègue éducatrice qui est plus compétente que moi : on arrête TEACCH, on fait comme je faisais auparavant» (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

La croyance en la pertinence d'une nouvelle pratique spécifique est souvent confirmée par l'expérience pédagogique avec les élèves :

« J'ai trouvé cette disposition en arrivant et j'ai vu dans d'autres vidéos. Je la trouve excellente. J'apprécie beaucoup » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Cependant, chez les jeunes enseignantes, des difficultés vont apparaître peu à peu, et ce n'est que grâce à une réflexion sur le cadre en place, qu'elles pourront vraiment l'incorporer, en saisir pleinement le sens, ce qui induira des transformations de schèmes de sens sur certains aspects de leur pratique.

« Il y avait un élève qui parlait, donc on pensait qu'il comprenait. Il lisait. Et au fur et à mesure on descendait le niveau, on mettait des images. Et puis finalement les troubles du comportement ont baissé donc on voyait bien que ça correspondait » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

20.2 *Savoir-se-transformer* concernant la coordination de l'Ulis.

20.2.1 Surmonter le dilemme de « l'identité école »

Une difficulté de prime abord, relative au rôle de coordonnateur par rapport au travail d'enseignant « classique », concerne le travail de gestion d'équipe, ce dernier n'étant parfois pas présent dans la représentation initiale du coordonnateur d'Ulis :

« La difficulté ne vient pas que de la gestion des élèves, c'est aussi la gestion d'une équipe, je n'avais pas appris avant à gérer une équipe d'éducateurs, des éducateurs qui en savent plus que vous ! [...] Je ne savais pas qu'il y aurait autant d'adultes dans la classe, quasiment autant que d'élèves » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Or, le dilemme principal, vécu en tant que coordonnatrice, concerne « l'identité école » menacée par les contacts très fréquents avec des personnels d'autres champs professionnels : comment maintenir « l'identité école » dans le collège quand de nombreuses interventions, jugées néanmoins très utiles, relèvent du médico-social ? Les pratiques antérieures des collaborations entre les différents personnels, notamment éducateurs et enseignants, peuvent être à l'origine d'un dilemme pour les coordonnatrices nouvellement arrivées : quelle place pour le pédagogique et quelle place pour l'éducatif et le soin pour les élèves avec autisme ?

Après quelques hésitations, l'expérience permet à certaines enseignantes de se sortir de ce dilemme grâce à un *savoir-se-transformer*. Il s'agit notamment de situer l'école par rapport aux Sessad.

« Le Sessad avait voulu mettre un peu les pieds là-dedans. Cela n'a pas été accepté. Mais je ne le regrette pas. Je trouve que l'école c'est leur lieu, et que le soin doit être extérieur de l'école. J'en suis de plus en plus convaincue. Ce sont des enfants qui sont rapidement envahis par les soins. Et qui ont du mal à se structurer. Si l'école devient un lieu moitié moitié soin moitié moitié école, moitié moitié parents qui peuvent venir, je ne pense pas qu'on va les aider à devenir autonomes. Je suis bien contente que l'école ne soit que l'école. Alors qu'au début je me disais oui, ce serait bien si le Sessad pouvait venir. Maintenant non. Chacun travaille dans son domaine » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Stéphanie, avec l'expérience et grâce à un travail de réflexion important, fait évoluer ses convictions autour des places de chacun pour se sortir de son dilemme.

Lucie, elle, se transforme pour aller vers une collaboration de plus en plus égalitaire avec les professionnels du Sessad. Une sensation d'étouffement était dominante au départ :

« Donc au début très empruntée avec le Sessad, de points que je trouvais trop éducatifs. Des difficultés à trouver sa place. Les gens du Sessad étaient tout le temps là. Des éducatrices, des psychologues qui venaient faire leur petit tour » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Puis Lucie a trouvé des ressources pour faire évoluer sa conception du travail de coordonnatrice en privilégiant la collaboration et la complémentarité avec les personnels du Sessad.

« Maintenant les discussions sont enrichissantes. Je sors d'une réunion où on a discuté et chacun était dans son champ, les gens sont efficaces dans leur domaine. Et il y a une vraie complémentarité» (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

20.2.2 Acquisition ou consolidation du schème de sens « coordination d'Ulis »

Pour certains enseignants, le schème de la coordination d'Ulis se construit dans le prolongement du goût pour le travail en équipe en école ordinaire :

« Dans mon école, je m'étais investie dans plusieurs projets où j'aimais travailler avec les autres et là, si ça fonctionne bien, c'est parce qu'il faut travailler en binôme, ou même il faut élargir, je fonctionnais déjà comme ça en CM2 avec une collègue, on faisait des échanges de service, j'aimais travailler comme ça avec autrui. Et pas rester seule dans la classe en fermant les portes, j'étais prête à écouter les professionnels de santé, tout ce qu'ils peuvent m'apporter et leur savoir sur l'autisme car je suis quand même la grande débutante. Si ça fonctionne bien, c'est que l'éducatrice a plus d'expérience et quand la situation devenait plus complexe au niveau du comportement, elle savait donner des pistes, là il faut arrêter de parler, là il faut donner des pictos » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

Ce schème est fortement affecté par ce que nous avons nommé « l'empreinte de l'Ulis », c'est-à-dire l'impact de la spécificité de l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, au niveau de la singularité de l'établissement spécifique dans lequel le coordonnateur exerce. Ainsi, les situations sont différentes selon qu'il s'agisse d'une création d'Ulis ou au contraire quand l'unité est déjà bien installée, cette dernière ayant un impact fort sur les pratiques de coordination de l'enseignant. A leur arrivée dans l'établissement, les enseignants sur le poste de coordonnateur s'appuient la plupart du temps sur la pratique de coordination du collègue qui avait antérieurement le poste, la collaboration entre ce dernier et l'ensemble des partenaires (éducateurs, enseignants de classe, etc.) participent à la singularisation de la pratique de coordination du nouvel arrivant sur le poste.

Cependant, les textes réglementaires amènent à normaliser les pratiques de coordination.

« Je suis arrivée, j'étais contente parce que j'avais les textes avec moi. Pour mettre les choses au carré » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Ils permettent éventuellement de se détacher d'un fonctionnement préexistant qui ne correspond pas à un fonctionnement d'UPI/Ulis.

20.3 *Savoir-se-transformer* : schème « autisme »

20.3.1 Surmonter le dilemme du stéréotype

Les rencontres avec les parents ou même des personnes avec autisme modifient les schèmes de sens sur l'autisme. Pour un certain nombre des coordonnatrices, leurs conceptions antérieures de l'autisme, celles-ci pouvant relever de stéréotypes, vont même être totalement déstabilisées par des témoignages de personnes avec TED ou de leurs parents.

« C'est à peu près il y a cinq à six ans. C'est un grand choc parce que les témoignages sont durs. Je pensais connaître l'autisme et je ne connaissais pas. Des témoignages de parents. Je me

souviendrai toute ma vie de cette dame qui avait deux ou trois enfants autistes. Je ne savais pas ce que c'était le bas niveau» (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Stéphanie, après la première déstabilisation, intègre de nouvelles connaissances autour de l'autisme et des familles :

« Ce que j'ai beaucoup appris, c'était que c'était des enfants, des familles qui vivaient très seuls » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Cette nouvelle conception de l'autisme va d'ailleurs avoir un impact sur sa pratique pédagogique, privilégiant la dimension « vivre ensemble ».

La remise en cause des conceptions initiales de l'autisme par les témoignages a également eu lieu pour Corinne. Ainsi pour Corinne, l'autisme était assimilé à la folie.

« Je rapprochais cela de la psychose. Et puis, si on fait encore un raccourci énorme, c'est la folie, quelqu'un de pas du tout maîtrisable. C'est véhiculé par mes études psycho et puis dans les médias aussi. Le fantasme du fou » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Les témoignages lui permettent d'évoluer radicalement au niveau de ce schème de sens, ce qui l'aide dans sa pratique professionnelle :

« On a eu des témoignages de parents, de personnes autistes, Asperger. C'était un apprentissage énorme. Notamment quand il y a eu le témoignage de la personne Asperger, j'avais l'impression d'avoir un de mes élèves, qui est Asperger aussi, en face de moi. Mais qui avait les capacités d'expliquer comment il pensait. Et ça m'a aidée énormément » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

20.3.2 Acquisition ou consolidation du schème de sens autisme

Les formations, des lectures concernant les théories, et surtout des témoignages autour de l'autisme, ont un impact sur l'élaboration des schèmes de l'autisme. Ainsi, Stéphanie déclare :

« J'ai lu aussi *Laissez entrer les idiots*. C'est le livre qui m'a le plus marqué. L'analyse faite par une personne adulte qui a suffisamment de recul. » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

De même, Corinne comprend mieux l'autisme grâce à des ouvrages...

« J'ai lu des livres, récemment de Temple Grandin, c'est un témoignage que je trouve assez parlant, c'est clair. Notamment pour voir leurs manières de penser » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale)

...ainsi qu'à des documents audiovisuels :

« Puis des vidéos à Suresnes aussi. Et c'est pour cela que j'ai eu l'envie de faire une vidéo sur ma classe. Parce que je trouve que c'est très parlant, de l'ordre du témoignage » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

20.4 Influence de la pratique sur les schèmes et perspectives de sens

C'est souvent la pratique en elle-même, suivie d'un moment de réflexivité, qui permet la transformation des schèmes de sens concernant l'autisme :

« On se forme par le travail en classe surtout. En observant la façon de travailler des autistes dans la classe. On avait des entretiens qui permettaient de théoriser derrière. En observant le fonctionnement de cette classe » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Les représentations spontanées autour de l'autisme évoluent :

« Quand j'ai pris la classe, ce qui était bizarre c'était que j'avais du mal à capter leur attention. Ils étaient là, ils étaient calmes, mais ils pouvaient être totalement ailleurs » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

« Par rapport à l'élève autiste, je trouvais que le contact avec les élèves ordinaires lui faisait du bien. [...] Je le trouvais pas mal intégré par rapport aux idées que je me faisais de l'autisme » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Les élèves avec TED sont souvent assez différents de l'image spectaculaire véhiculée par les médias :

« J'en avais entendu parler par les médias, j'avais une image, une représentation qui était complètement faussée. Quelque chose de tout à fait basique de type Rain man. Une image véhiculée par les médias avec un esprit très mathématique, très performant dans un domaine et puis il y a toute une idée de clichés derrière ; quand j'ai accueilli Jean, je me suis aperçue que ce n'était pas Rain man. Il m'a chamboulée, il a bouleversé ma façon de voir les choses dans ma pratique professionnelle en trois semaines » (Sophie, 21 ans dans l'éducation nationale).

Avec la pratique, l'aspect mystérieux engendré par les films laisse place à une image de l'autisme plus ordinaire, moins spectaculaire.

« Ce n'était pas que j'étais troublée mais j'avais envie de comprendre. Jusqu'au jour où j'ai compris qu'il n'y avait pas forcément quelque chose à comprendre. Mais c'est vrai qu'ils ont un comportement assez énigmatique par moment ce qui fait qu'on se pose la question : quelle est la clé qui manque. J'étais dans ce désir de comprendre ces énigmes vivantes qu'ils étaient. Maintenant j'ai changé de point de vue. Mais au départ c'était cela. J'étais interloquée » (Lucie, 30 ans dans l'éducation nationale).

Ainsi, les enseignants interrogés, grâce à leur expérience de pratique, viennent à considérer l'autisme comme un spectre vaste.

« J'ai appris qu'ils étaient très différents les uns des autres » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

« Au fur et à mesure je me suis rendu compte qu'ils avaient tous individuellement une manière de penser qu'il fallait connaître, à laquelle il fallait s'adapter pour arriver à communiquer avec eux » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

Certaines coordonnatrices prennent conscience des conditions de vie des familles avec un enfant avec TED, et perçoivent, au contact avec les parents d'élèves, que des jeunes avec autisme sont très isolés.

« J'ai des cas d'élèves qui ne voient jamais d'élèves ordinaires. Ils ont passé leur vie en hôpital de jour ou chez leurs parents » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Cette prise de conscience amène à des prises de décision concernant les choix pédagogiques.

« C'était important d'arriver de les détacher de l'adulte. Le problème c'est que les parents les protègent énormément. Le but est de les détacher un peu de ça » (Stéphanie, 17 ans dans l'éducation nationale).

Schémas de sens autour de l'autisme et perspectives de sens autour des pratiques de classe sont étroitement liés : si l'expérience d'enseignement avec les élèves avec TED modifie le point de vue sur les troubles envahissants du développement, une nouvelle représentation de l'autisme amène à faire évoluer la pratique pour être au plus proche des besoins éducatifs particuliers des élèves:

« Par l'expérience, j'ai pris le temps de savoir comment ils pensent, comment ils fonctionnent. Et à partir de là pouvoir les faire évoluer. Car le traitement collectif, ça va un temps et puis après, si on veut les faire avancer, il faut faire du sur-mesure » (Corinne, 3 ans dans l'éducation nationale).

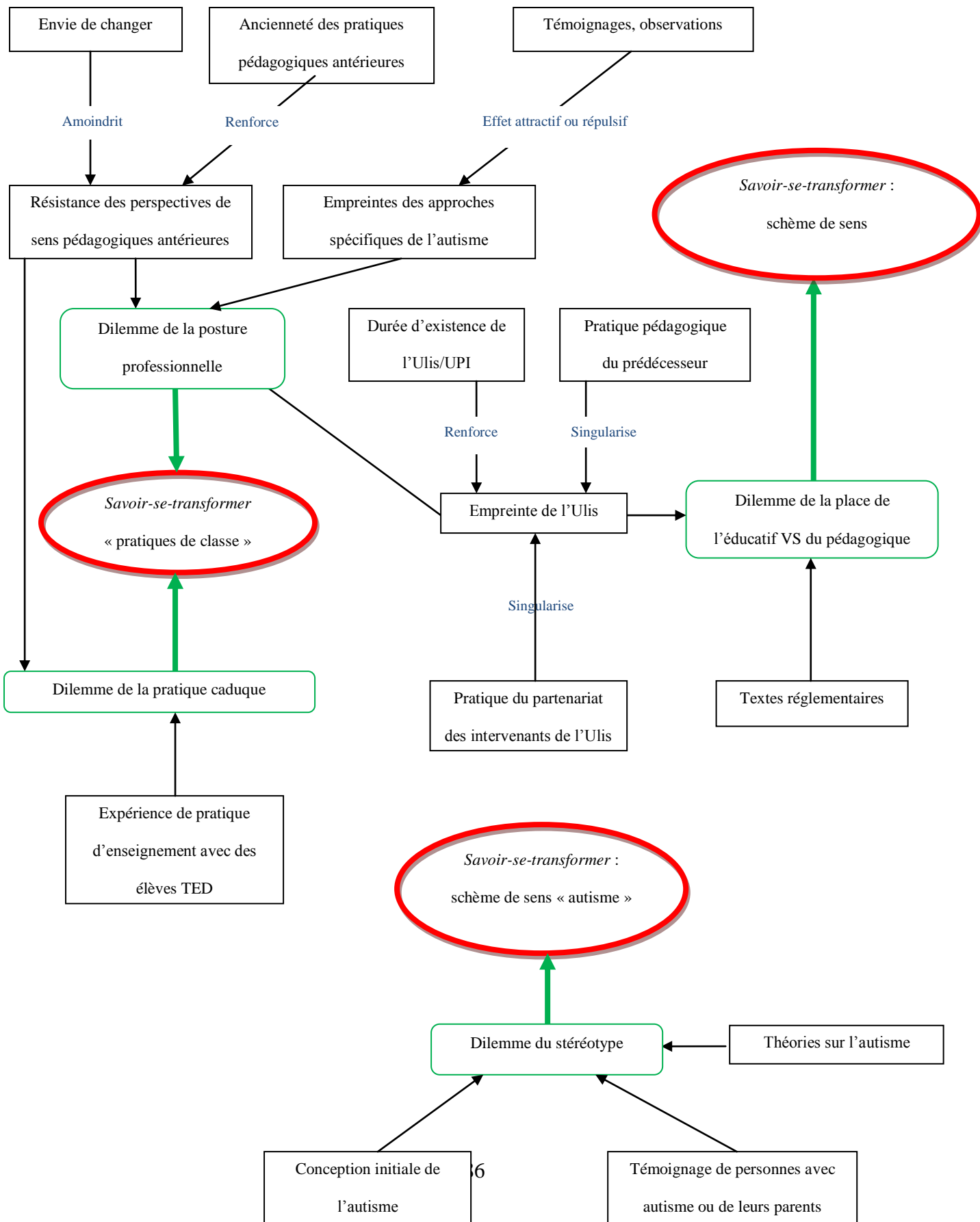
Des nouvelles conceptions sur les pratiques peuvent émerger à partir « d'erreurs » réalisées en début de pratique.

« Au début, je commettais l'erreur de travailler avec des articles de journaux. Je donnais l'article dans sa globalité avec toute la page du journal. Avec les autistes, il ne faut pas du tout faire comme ça. On se contente du texte concerné uniquement. C'est une adaptation aux besoins » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

« Ce sont des outils qui ont beaucoup évolué au cours de l'année. Il y avait aussi les points négatifs mais ça n'a pas du tout été efficace. On mettait du rouge quand il y avait des mauvais comportements. C'était surtout pour un élève et il avait complètement retourné le truc. Il faisait tout pour avoir du rouge et il me le disait carrément. On a bien vu que l'outil ne fonctionnait pas du tout » (Hélène, 10 ans dans l'éducation nationale).

Dans un objectif de synthèse et de modélisation/théorisation, nous avons symbolisé les *savoir-se-transformer*, c'est à dire les relations entre dilemmes et les différentes transformations de schèmes et perspectives de sens dans le schéma suivant. Les relations entre catégories nous amèneront par la suite à une discussion au regard de la revue de littérature.

Figure n°3 : *Savoir-se-transformer* - transformation des schèmes et perspectives de sens des coordonnateurs d'Ulis TED



21 Discussion : quels *savoir-se-transformer* ?

21.1 Transformations de schèmes et perspectives de sens à partir de dilemmes : discussion en regard de la littérature et de la formation

21.1.1 Au niveau de la conception de l'autisme et de l'accessibilité pédagogique

L'expérience d'enseignement avec les élèves avec TED qui permet, suite à des moments réflexifs, de surmonter le dilemme du stéréotype, amène à des schèmes de sens plus différenciés concernant l'autisme. Les coordonnatrices ne voient ainsi pas, en considérant chacun de leurs élèves, « un autiste » mais une personne singulière avec ses spécificités, ce qui correspond d'ailleurs à l'esprit inclusif (Gardou, 2006). Il ne faudrait pas conclure pour autant que les enseignantes considèrent leurs élèves comme ordinaires avec quelques particularités : des points communs entre eux sont bien soulignés. Si les enseignants n'ont pas, à la place qu'ils occupent, à trancher le dilemme de la reconnaissance du handicap (Ho, 2004 ; Norwich, 2008), aller au delà du stéréotype permet d'affiner sa conception *des* autismes, du spectre autistique, comme autant de variations possibles d'une base commune. Or, cette constitution du schème de sens autour de l'autisme a une influence progressive sur la manière dont les coordonnateurs vont concevoir l'accessibilité pédagogique.

Un des dilemmes souligné par la revue de littérature est le suivant : faut-il, notamment pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, proposer une pédagogie différente, spécifique ou s'approcher le plus possible d'une pédagogie ordinaire ? (Berlak & Berlak, 1981 ; Shapira-Lishchinsky, 2009). Si les manières de surmonter ce dilemme diffèrent selon les enseignantes interrogées, on notera que nombre d'entre elles, suite au dilemme de la pratique caduque, ont acquis au fur et à mesure de leur pratique la conviction que des adaptations visuelles et une simplification des consignes verbales étaient indispensables pour les élèves avec TED.

Certaines ont modifié leur schèmes de sens par rapport à leur conception de l'enseignement en classe ordinaire de par l'expérience avec les élèves avec autisme et pensent qu'il est très souhaitable d'avoir une approche individuelle pour rendre accessibles les apprentissages ; seule l'une d'entre elles est restée sur une approche basée sur le collectif car son objectif majeur pour ces enfants et ces jeunes est la vie en collectivité. Si les approches utilisant une forte structuration de l'espace et du temps, comme dans le programme TEACCH, sont préconisées par plusieurs, elles rejettent massivement, soit directement, soit progressivement, en raison d'une expérience d'enseignement avec les élèves avec TED, les approches issues de la psychanalyse, même si une professeure des écoles était de prime abord séduite par la théorie psychanalytique.

La plupart de l'évolution des points de vue des enseignants font écho avec ce qui est majoritairement préconisé dans la littérature récente sur l'autisme, à savoir l'emploi de supports visuels qui améliore considérablement l'appréhension des savoirs par les élèves qui ont de l'autisme, la structuration de l'espace et du temps qui permet à l'enfant de donner plus de sens aux événements et d'être rassuré, et les approches comportementalistes, beaucoup d'études universitaires montrant une augmentation des capacités intellectuelles et sociales chez les enfants avec autisme très jeunes.

La cadence (Wanlin, 2011) ne représente pas un dilemme et doit être selon les coordonnatrices adaptée à chaque élève ; toutes les enseignantes ont été conduites à penser de plus en plus qu'il faut laisser le temps nécessaire à chaque élève avec autisme pour construire ses apprentissages. Plus généralement, les coordonnatrices ont dans leur majorité opté pour un pluralisme (Minow, 1990) au niveau des exigences plutôt qu'un égalitarisme.

21.1.2 Au niveau de la scolarisation en classe ordinaire et de la collaboration avec d'autres professionnels

Au niveau de la scolarisation en classe ordinaire, l'une des enseignantes est très favorable à cette inclusion, les autres y sont favorables bien qu'il soit reconnu qu'un moment de groupement en classe spécifique est utile, voire absolument indispensable. Si sans ambiguïté, les idées inclusives sont partagées, l'inclusion en pratique n'est pas sans poser problème (Croll & Moses, 2000). Les enseignantes coordonnatrices d'Ulis TED sont ainsi confrontées au dilemme de l'intégration (Norwich, 1993). Quel équilibre trouver entre la scolarisation en classe de collège et les regroupements ? Le dilemme n'est jamais totalement résolu et dépend fortement des collègues des classes du collège. En effet, beaucoup de coordonnatrices trouvent que les professeurs ne sont pas forcément favorables à accueillir des élèves avec autisme dans leur classe, d'autant plus que le niveau des élèves est bas. Les entretiens et les récits ne permettent pas de noter d'évolution particulière, de transformation de schèmes et de perspectives de sens dans ce domaine.

Des recherches complémentaires sur les points de vue des enseignants ordinaires par rapport au paradigme de l'inclusion scolaire pour des élèves avec TED nous sembleraient nécessaires pour pouvoir comprendre au mieux, par complémentarité, les *savoir-se-transformer* des coordonnatrices au niveau de la scolarisation en classe de collège. En effet, les études nous semblent assez contradictoires, entre l'une d'entre elles, spécifique à l'autisme, qui indique que les enseignants sont tout à fait enclins à accueillir des élèves avec autisme dans leur classe ordinaire alors que finalement, les méta-analyses sur les études plus générales, tous types de handicaps confondus, montrent que peu d'enseignants accepteraient d'accueillir en inclusion des élèves qui ont des troubles du comportement et des handicaps mentaux, ce qui est le cas d'un bon nombre d'élèves avec autisme. Sur ce point, les deux professeurs de collège que nous avons interrogés semblent assez mesurés quant à l'inclusion des élèves avec des troubles envahissants

du développement. Il serait intéressant d'avoir le point de vue approfondi de davantage de professeurs de collège, ce qui pourrait être effectué dans un travail ultérieur. Au niveau des inclusions, il faut sûrement comprendre quelle est la part de travail de l'enseignant spécialisé coordonnateur de l'Ulis et de l'enseignant de collège. Car il est évident que, pour l'enseignant de classe ordinaire, la présence d'un jeune avec un handicap représente un supplément de travail important, et donc il semble plausible que le professeur n'ait pas très envie de faire face, sans contrepartie, à cette surcharge de travail. Faut-il faire hypothèse que dans le cas où c'est l'enseignant spécialisé qui réalise lui-même les adaptations, l'enseignant de collège sera plus enclin à accueillir l'élève avec autisme ?

Un autre souci soulevé par Lucie, pouvant être surmonté par un *savoir-se-transformer*; est la difficulté de trouver des enseignants de classe de collège qui acceptent de travailler avec les élèves qui ont de l'autisme. Le sujet était particulièrement sensible pour un enseignant que nous avons suivi en mémoire, qui travaille dans un établissement où les élèves de l'Ulis n'étaient quasiment jamais en classe ordinaire. Quel travail de dialogue avec les enseignants, quel accompagnement peut mettre en place le coordonnateur d'Ulis afin de travailler dans l'esprit de la loi de 2005 ? On se rappellera à ce sujet que les enseignants sont d'autant plus favorables à l'inclusion scolaire qu'ils sont accompagnés dans cette démarche (Rodriguez, Saldana & Moreno, 2012). Les difficultés du coordonnateur d'Ulis à faire en sorte que ses élèves soient scolarisés dans les classes de collège est en phase avec les résultats de recherches internationales qui montrent que les enseignants des classes ordinaires ne souhaitent pas accueillir dans leur classe des élèves qui ont des troubles du comportement et des troubles cognitifs. Faire en sorte que néanmoins, dans l'esprit de la loi de 2005 et de l'esprit inclusif, les élèves soient scolarisés au moins partiellement en classe ordinaire, demande de fortes capacités de conviction de la part du coordinateur, ce qui ne relève pas des compétences habituelles d'un enseignant. Un changement d'identité professionnelle est alors une obligation, ce qui demande des *savoir-se-transformer*

importants. Il faut apprendre à convaincre, organiser et à coordonner. C'est ce que nous avons relevé dans certains entretiens : des coordonnatrices ont dû professionnellement se transformer pour convaincre leurs collègues de travailler avec leurs élèves.

Un autre problème relevé par des enseignantes concerne le travail en collaboration avec les différents partenaires, que ce soient des auxiliaires de vie scolaire, des personnels des Sessad, les parents, problème crucial souligné par Charles Gardou (2006). Les coordonnatrices d'Ulis attirent l'attention sur le fait que travailler en équipe ne va pas de soi, que les intentions des différents intervenants (soin vs. enseignement par exemple) peuvent sembler dans un premier temps incompatibles. *Savoir-se-transformer* pour surmonter ce dilemme peut prendre plusieurs voies, qui vont dépendre notamment des pratiques de collaboration antérieures à l'arrivée de la coordonnatrice à son poste.

Après avoir cerné les types de *savoir-se-transformer* ayant été mis en œuvre par les coordonnatrices d'Ulis, nous allons appréhender comment ces dernières ont-elles pu transformer leurs schèmes et perspectives de sens.

21.2 Comment les enseignantes ont-elles transformé leurs schèmes et perspectives de sens, et ont pu *savoir-se-transformer* ?

21.2.1 Les témoignages

Plusieurs enseignantes ont réorganisé leur conception de l'autisme grâce aux témoignages de personnes autistes ou de parents d'enfants autistes. Il est intéressant de voir que les témoignages de personnes avec autisme ou de leur famille sont particulièrement appréciés et sont considérés comme ayant participé à leur transformation par les enseignants, le point de vue de l'intérieur permettant au professeur d'avoir une idée de ce que pensent leurs élèves ou vivent les familles. On peut supposer que, par rapport à l'enseignement ordinaire, les comportements déroutants des jeunes avec autisme, combinés au souci de communication que la plupart de ces élèves

connaissent, amènent les enseignants à avoir du mal à se faire une représentation de ce que pensent les élèves, leur manière de comprendre. Ils ont par la même des difficultés à proposer des activités en adéquation avec leurs capacités. Arriver à comprendre de l'intérieur, par des témoignages directs ou des récits autobiographiques de personne avec TED, conduit alors à une transformation de schèmes de sens concernant sa représentation de l'autisme.

21.2.2 Expérience antérieure et nouveauté

Certaines coordonnatrices mettent en avant, au niveau de leurs transformations professionnelles, davantage la formation sur le terrain, sur le tas, plutôt que des formations théoriques auxquelles elles ont participé : c'est au contact de praticiens que les enseignantes ont appris des éléments de pédagogie spécifique sur l'autisme, ce qui va dans le sens des travaux de Zeichner (1989) et Zahoric (1987). Les *savoir-se-transformer* en ce domaine consistent à savoir aller piocher l'information nécessaire à la compréhension de l'autisme, certes parfois en formation, mais surtout au contact de collègues expérimentés, pour surmonter les divers dilemmes apparaissant au contact des élèves avec autisme.

Pour les enseignants qui ont une expérience importante en milieu ordinaire, les *savoir-se-transformer* semblent très liés à leur pratique professionnelle antérieure. Le témoignage de Stéphanie est intéressant dans le sens où, avant d'avoir le poste au collège avec des élèves avec TED, cette enseignante avait déjà une idée très personnelle et précise des finalités de l'enseignement. Selon elle, le collectif est à la fois un moyen pédagogique et une fin, les élèves devant s'intégrer à la société. Cette idée n'est d'ailleurs pas sans rappeler les problématiques inclusives pour lesquelles il s'agit bien pour les élèves en situation de handicap d'être pleinement participants dans la société, d'en être membres à part entière. Or les approches spécifiques pour l'autisme privilégient, au moins dans un premier temps, des stratégies individuelles, même si pour un certain nombre d'entre elles, un entraînement aux compétences sociales est central. Si l'enseignante reprend à son compte les stratégies de ces approches, en précisant clairement

qu'elle a opté pour le comportementalisme suite à un stage dans une Clis, elle opère la construction d'une pédagogie métisse, entre approche comportementalisme, et approche mettant au centre la participation sociale, ce qui va dans le sens du paradigme inclusif. La préoccupation de l'enseignante autour du collectif, de la vie en société n'est pourtant pas apparue par sa rencontre avec les élèves avec autisme. Toutefois, les témoignages de parents l'ont confortée dans sa volonté de privilégier le développement au niveau des compétences sociales de ses élèves. L'expérience de l'enseignante met en exergue le dilemme de la différence, exacerbé par un questionnement entre le choix d'une approche spécifique qui, si elle peut être adaptée à l'élève, peut être aussi discriminatoire si elle est poussée à son extrême, car ne permettant peut-être pas la participation totale au sein d'un groupe. Toutefois, l'expérience de l'enseignante semble témoigner que quelques adaptations spécifiques, notamment au niveau visuel, pour éviter de déverser un flot de paroles, ne marginalisent pas ses élèves, et peuvent être une adaptation discrète pour un élève avec autisme, compatible avec la classe ordinaire. La compréhension du *savoir-se-transformer* qui va puiser dans une approche pédagogique antérieure fortement constituée peut aussi être mise en évidence dans le cas de Lucie. Si une majorité d'enseignants vont, au contact des élèves avec autisme, modifier leurs schèmes de sens concernant la pédagogie idoine avec les élèves avec TED, en direction d'approches pédagogiques fondées sur une forte individualisation, l'on peut néanmoins conjecturer, notamment en considérant l'enseignante formée en pédagogie Montessori, que la manière d'appréhender l'autisme et la pédagogie optimale avec ces élèves va dépendre de l'histoire personnelle des interviewés, notamment des premiers moments sur le terrain, et en fonction des professionnels avec qui ils collaborent. Si avec Richardson (1996), on peut noter que certaines croyances centrales au niveau de la pédagogie seraient difficilement modifiables, le travail avec des élèves avec autisme dans un contexte inclusif peut conduire à retrouver sa pratique de référence après s'en être éloigné. Cette pratique de référence est dans un premier temps potentialisée, les élèves avec

autisme semblant demander une autre pratique plus spécifique. Cependant, la pratique de référence s'actualise plus tard sous une forme métissée. Ce *savoir-se-transformer* particulier est spécifique des enseignants expérimentés, qui ont une longue pratique antérieure dans l'enseignement ordinaire.

Si pour les coordonnatrices moins expérimentées, une stratégie consiste à adopter la démarche du prédécesseur, un *savoir-se-transformer* à moyen terme doit se constituer. En effet, le cadre mis en place par le prédécesseur ne peut résister longtemps à son absence si un travail en profondeur n'est pas réalisé par la nouvelle coordonnatrice. Pour Corinne par exemple, une préoccupation importante vis-à-vis des élèves avec TED concernait la gestion des comportements difficiles. Des situations plus ou moins réelles ou imaginaires lui amènent des angoisses autour des troubles du comportement avec ses élèves. La notion de cadrage revient fréquemment, est considérée comme absolument nécessaire. Ce qui ne marche pas, ce qui n'est pas acceptable est dû à un manque de cadre. Or le cadre repris à son prédécesseur avait permis de démarrer l'année scolaire sans problème apparent de comportement, ces problèmes venant toutefois au fur et à mesure de l'année. Progressivement, Corinne perçoit que des problèmes de comportement peuvent être dus à un manque de compréhension de l'élève au sujet des activités. En plus de l'expérience directe dans la classe, des témoignages de personnes avec TED lui font comprendre ses élèves « de l'intérieur ». Cette transformation de schème de sens au niveau de l'autisme conduira à une transformation de schème de sens au niveau des approches pédagogiques, et donc à adapter les supports, en épurant notamment les documents de parasites visuels tout en privilégiant le visuel simple, et en simplifiant également des éléments au niveau verbal. Un *savoir-se-transformer* important apparaît : il s'agit d'apprendre à voir au-delà de la difficulté de comportement, pour avoir un regard plus fin sur l'élève et percevoir des difficultés, par exemple d'ordre cognitif, qui peuvent être la cause de comportements problématiques. On peut interpréter ce type de *savoir-se-transformer* chez de jeunes enseignants comme l'utilisation

d'un accompagnement virtuel différé, porté par le cadre construit par le prédécesseur, pour surmonter les dilemmes rencontrés. En effet, le cadre (comme l'organisation matérielle de la salle par exemple) correspond à une sédimentation des schèmes et perspectives de sens du prédécesseur. La nouvelle coordonnatrice utilise dans un premier temps le cadre sans en comprendre pleinement le sens. Or l'expérience avec les élèves, les dilemmes rencontrés, amènent à une transformation des schèmes de sens concernant l'autisme, puis à interroger le cadre, qui peut indirectement délivrer des réponses (par des lectures, témoignages, échanges avec des professionnels connaissant le cadre). Cette prise de conscience de la pertinence de certains éléments du cadre, en regard des spécificités des élèves nouvellement perçues, conduit à l'intégrer de manière plus profonde au sein des conceptions pédagogiques, ce qui relève d'un *savoir-se-transformer*.

Venons-en maintenant à la mise en intrigue, en récits, des transcriptions d'entretiens, constituant des savoirs *pour* l'éducation et la formation.

22 Savoirs pour l'éducation et la formation

22.1 Stéphanie

22.1.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique

Stéphanie est professeur expérimentée d'EPS, titulaire du 2CA-SH et coordonnatrice depuis le début d'année d'une UPI (devenue Ulis) TED. Elle a abordé la scolarisation des élèves avec autisme avec une réflexion personnelle précise, poussée dans une direction. Pour elle, l'essentiel de l'éducation réside dans le fait de conduire l'enfant à devenir un citoyen, à le socialiser. Cette approche construite au fur et à mesure de sa pratique dans l'enseignement ordinaire lui sert de base pédagogique, éthique pour son action dans le collège auprès des jeunes avec autisme. Sa préoccupation est que les élèves puissent être scolarisés dans les classes ordinaires ; aussi, elle maintient un cadre relativement semblable dans sa classe à ceux rencontrés majoritairement dans les classes de collège. Ainsi, les tables sont installées les unes derrière les autres, comme dans les classes banales du collège.

La gestion des comportements inadaptés est aussi au centre de ses préoccupations. Elle est très vigilante à ce qu'il n'y ait pas de débordements : la classe n'est pas un lieu d'amusement. Malgré cette visée d'être le plus proche possible du milieu ordinaire, Stéphanie adapte son enseignement. Avant de prendre la coordination de l'UPI/Ulis, elle est allée participer à des stages aussi bien dans des centres de formation que dans des classes, pour observer la pratique de certains de ses collègues enseignants avec des élèves avec TED. Elle a très vite pensé que les approches comportementalistes étaient celles qui étaient les plus intéressantes pour ses élèves. Dans l'unité localisée pour l'inclusion scolaire, son approche s'est peu à peu constituée pour devenir un mixte entre son approche initiale privilégiant la dimension collective, citoyenne, « être un parmi les

autres » et les spécificités des pédagogies de l'autisme : les adaptations visuelles, l'épuration des propos pour ne donner que le strict minimum afin d'être compris au maximum par ses élèves.

Nous n'avons pas l'impression qu'une transformation radicale a eu lieu au niveau de ses pratiques pédagogiques, suite à sa prise de poste en Ulis TED. Elle a gardé sa base essentielle avec quelques adaptations pour rendre accessibles les apprentissages aux élèves, avec des outils spécifiques.

Malgré un fond pédagogique qui a peu changé, sa conception de l'autisme a été bouleversée par un témoignage entendu lors d'une formation. Ce témoignage de parents a fait comprendre à Stéphanie la solitude vécue par les familles, la difficulté d'insertion sociale non seulement du jeune mais également de toute sa famille qui vit dans un fort isolement ; mais ce bouleversement ne semble avoir fait que renforcer les conceptions pédagogiques de l'enseignante pour qui l'autonomie est une visée essentielle de son approche. Les témoignages la poussent à dire qu'elle ne connaissait pas l'autisme auparavant bien qu'elle ait été en contact déjà avec des jeunes avec TED. Les témoignages de parents ont conforté Stéphanie dans l'ambition de mener les élèves à un maximum d'autonomie et à tenter de minimiser les comportements incompatibles de son point de vue avec une vie en société. Aussi, elle peut se montrer sévère envers les élèves qui n'ont pas un comportement adéquat, sévère également envers les adultes accompagnants qui laissent les élèves dans leur « comportement autistique » sans intervenir. L'exigence de Stéphanie, c'est de faire en sorte que les comportements des élèves avec autisme deviennent les plus normaux possibles.

Stéphanie travaille avec plusieurs professeurs du collège ; majoritairement, ce ne sont pas les élèves qui vont dans les classes ordinaires en compagnie des collégiens, mais ce sont les professeurs qui viennent dans la classe de l'Ulis pour faire cours.

22.1.2 Intention de formation :

Le récit va montrer comment l'on peut construire, à partir de son approche pédagogique antérieure, une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme en intégrant de manière forte des approches pédagogiques spécifiques à l'autisme.

Il va également conduire à élaborer une réflexion autour du problème suivant : comment un enseignant peut-il travailler avec d'autres adultes qui ont moins que lui le souci d'autonomisation ; plus généralement : comment collaborer avec d'autres professionnels qui ont leurs stratégies propres ?

22.1.3 Synopsis :

Avec des convictions que le but essentiel de l'éducation, c'est construire un citoyen, un être social, Stéphanie a eu une première appréhension de l'autisme dans un cadre sportif, puis un bouleversement lui fait comprendre que les personnes avec autisme ne sont pas du tout insérées. Aussi, elle décide, tout en restant dans son objectif de rendre l'élève citoyen, de se former aux méthodes spécifiques pour construire une pédagogie métisse entre travail en collectif et comportementalisme.

22.1.4 Récit : Entre comportementalisme et travail en collectif : vers une pédagogie métissée

Parcours

Je suis agrégée d'EPS et cela fait 17 ans que j'enseigne.

Dans mon activité d'enseignante en classe ordinaire, je pense que j'ai eu trois élèves autistes, même s'ils n'étaient pas reconnus officiellement. Bien qu'étant autistes, ils étaient complètement différents les uns des autres. Par exemple, l'un parlait énormément alors qu'un autre ne parlait pas. Si le troisième ne parlait pratiquement pas, il comprenait beaucoup de choses. Cependant, ils avaient tous le même problème commun, c'était le groupe. Ils ne communiquaient pas avec les

autres donc ce n'était pas évident de les intégrer, d'autant plus qu'ils étaient vraiment collés à l'adulte. Mais ils ont progressé toute l'année. Ils sont même parvenus à travailler avec les autres, ce qui est très important.

Cette réflexion autour du collectif, pour moi, c'est une démarche philosophique, citoyenne, qui est centrale dans ma manière d'envisager le métier d'enseignant. J'ai d'ailleurs, au cours d'un DEA en sciences de l'éducation, réfléchi sur ce que c'était d'être un individu dans le collectif.

Après ces années d'enseignement, ordinaire, j'ai passé le 2CASH pour le second degré, option F puis D. J'ai notamment travaillé en Segpa. J'ai aussi été quatre ans détachée à mi-temps au rectorat pour être formatrice dans le domaine du handicap, essentiellement au niveau des troubles du comportement, des troubles psychiques.

Je me suis formée spécifiquement à l'autisme. J'ai fait trois stages à XXX. Le premier, c'était à peu près il y a cinq à six ans et ce fut un grand choc ! J'ai été marquée par des témoignages de parents, des témoignages très durs. Je pensais connaître l'autisme et en fait, je me suis aperçue que je ne le connaissais pas vraiment. Je ne savais pas ce que c'était le bas niveau. Je me souviendrai toute ma vie de cette dame qui avait deux ou trois enfants autistes. Le désarroi des familles, le manque de compréhension des médecins, le manque de connaissances aussi. Et cette guerre de chapelle qui persiste... C'est assez déroutant.

Par la suite, j'ai encore refait une formation d'une semaine à XXX et je suis allée observer la Clis autisme de AAA. J'ai passé plusieurs journées avec l'enseignante pour être dans le bain. Et très rapidement, mon orientation était faite, c'était les approches autour du comportement.

J'ai alors préparé un DU avec une approche comportementaliste. C'était une formation de deux jours par mois sur deux ans. On a eu l'intervention de Jacqueline Nadel par trois fois, des interventions de psychologues, des informations sur les différentes méthodes en France ou ailleurs, pour faire progresser ses élèves. J'ai eu des cours sur les approches sur le

comportement, la croissance de l'enfant ordinaire par rapport à celles de l'enfant handicapé, les parents et leurs démarches. Les autres participants étaient essentiellement des gens travaillant en hôpital. Cela m'a donc permis de voir ce qui se faisait à l'hôpital et je me suis rendu compte que j'étais toujours un peu dans le handicap idéal.

Travail dans l'UPI

Je travaille maintenant dans un UPI avec neuf élèves reconnus handicapés, autistes, par la maison du handicap, entre 12 et 18 ans. C'est une création d'UPI, je travaille ici seulement depuis septembre.

Au tout début, quand j'ai pris mes fonctions de coordonnatrice, j'ai rencontré des experts qui ont voulu me donner leurs conseils : deux inspecteurs, le chef d'établissement, une responsable d'IME, un psychiatre. Mais moi, j'avais fait des stages à gauche et à droite et j'avais vu la structure de box individuels. Je me suis dit que je n'avais rien à perdre à en mettre. Et petit à petit dans l'année, mes priorités se sont affinées. Je me suis dit : si l'école ne fait pas travailler sur le collectif, je ne vois pas qui les fera travailler là-dessus.

Si j'ai donc au début installé des box où les élèves ont tous leur nom, ils ne l'ont pratiquement jamais utilisé, si ce n'est de manière exceptionnelle quand ils ont un moment pour lire un livre du CDI. Je n'ai pas souhaité non plus que les élèves soient en U parce que dans les autres classes, ils ne seront pas en U. Si on veut les intégrer dans les classes ordinaires, il faut que la structure ressemble à ce qu'ils retrouveront ailleurs. Ainsi, en général, les élèves sont face à moi, comme dans une classe banale de collège. Je suis ainsi restée dans ma conception fondamentale que c'était les règles collectives qui étaient importantes et cette capacité à ce qu'ils écoutent en collectif, à ne pas donner des informations individuellement. L'information est d'abord collective, ils ont la même activité au même moment, ce dispositif étant fait pour que les enfants soient intégrés en classes ordinaires. Car dans la classe ordinaire, ils font la même activité au

même moment. S'ils n'entrent dans l'activité que collectivement, une fois qu'ils sont dans l'activité, je me déplace au moment où ils ont fini le travail demandé. Ils lèvent la main et j'apporte alors des consignes individuelles. Ceci dit, par rapport à mes élèves qui sont intégrés, on revoit individuellement ce qu'ils ont fait. Les tables individuelles, je pense que je les utiliserai un peu plus l'an prochain car j'espère avoir plus d'intégrations en classes ordinaires, et donc de retour d'intégration, pour reprendre le cours fait par le professeur. Mais pour les élèves, il s'agit de bien clarifier les moments. Il faut que les élèves comprennent que le travail de retour d'intégration est un moment différent par rapport au travail collectif. Il est donc logique qu'à ce moment précis, ils aillent sur leur table avec l'AVS ou avec moi-même.

Malgré cette insistance sur le collectif, dans la visée de les intégrer en classe ordinaire, il y a néanmoins une pédagogie particulière avec les élèves autistes. L'emploi du temps que j'ai élaboré est structurant. Pour cela, il y a un rituel à la fois au début et à la fin du cours. Grâce à cela, ils ont appris à rester concentrés pendant 50 minutes. Au niveau du comportement, j'instaure aussi des règles très strictes que je symbolise avec des repères visuels, les élèves pouvant repérer l'adéquation de leur comportement avec la règle par un système de bâtons dessinés.

Avec les quelques mois d'expérience dans l'UPI, de rencontres avec les parents, j'ai eu la confirmation que c'était des enfants, des familles qui vivaient très seuls et qu'il était essentiel de parvenir à détacher ces enfants de l'adulte. Ce n'est pas facile car les parents les protègent énormément. J'ai des cas d'élèves qui ne voient jamais d'élèves ordinaires. Certains ont passé leur vie en hôpital de jour ou chez leurs parents. J'ai fait en sorte que, dans une visée d'autonomisation, les familles préparent les sorties. J'ai aussi demandé aux parents que mes élèves soient plus autonomes dans les transports, et ce sera surtout le travail l'année prochaine.

Ainsi, je vise avant tout l'autonomie. Par exemple, j'essaie de faire en sorte qu'ils soient capables d'organiser leur bureau, de sortir le bon livre au bon moment ; ce sont des compétences qui consistent à être plus autonomes dans la classe. C'est vraiment mon objectif principal : qu'ils soient plus autonomes sur des savoirs scolaires, qu'ils arrivent à vivre sans moi, et que si je suis remplacée, que ça marche quand même.

Un autre exemple : je leur ai appris à se serrer la main le matin, à s'interpeller ; on a énormément travaillé sur cela, le tour de parole. En sport, avec un travail sur l'observation, les élèves ont appris à passer les uns après les autres, appeler le prénom de celui qui doit suivre, attendre son tour. Pour ceux qui parlent, il s'agit de lever la main avant de parler, de répéter ce que dit l'autre. Le but est d'être capable d'écouter l'autre même s'il n'est pas en face-à-face.

Je ne suis pas la seule adulte dans la classe. Je travaille avec deux auxiliaires de vie scolaire à qui je donne des consignes, qui font des pointillés,... Cependant, le travail de collaboration avec les AVS est loin d'être évident, car elles peuvent court-circuiter, tout en pensant bien faire, mes stratégies qui visent l'autonomie des élèves. Elles ont tendance à trop intervenir pour aider. Parfois, elles ne laissent même pas le temps de réfléchir ou de comprendre. Si je donne comme consigne aux élèves d'ouvrir un livre à telle page, je préfère l'élève qui va regarder sur son voisin pour regarder à quelle page le livre est ouvert plutôt qu'un élève pour lequel l'AVS va ouvrir la page au bon endroit.

Aussi, on travaille ensemble pour observer pour savoir à quel moment il faut aider. Il faut leur laisser le temps, ce sont des enfants qui ont besoin de temps, ils sont moins rapides que les autres.

La collaboration est donc difficile. Pourtant, parallèlement, je donne des formations aux AVS. Normalement l'AVS n'a pas de rôle pédagogique. Ce sont des personnes qui ne sont pas enseignants, et donc il faut qu'ils se posent en tant que non enseignants, qu'ils ne prennent pas

la main sur la pédagogie. Leur travail, c'est d'apporter une aide humaine sur l'organisation, mais ce n'est certainement pas un deuxième enseignant dans la classe qui va donner une autre stratégie pédagogique qui correspondrait à sa façon de faire. Ce n'est pas simple, il faut qu'ils comprennent la logique de l'enseignant, et qu'ils n'interfèrent pas avec cette logique. Si les AVS se plaignent de la difficulté de travailler avec un enseignant, la réciproque est également vraie.

Un autre exemple, à la cantine... Au début d'année, certains AVS, certes avec une grande bienveillance, voulaient rester avec les élèves autistes pendant le repas ; j'ai recadré les choses. S'ils vont à la cantine, ce n'est pas pour qu'ils mangent avec les adultes. Moi ce que je cherche, c'est qu'ils soient avec des pairs qui leur fassent très clairement comprendre que leur comportement n'est pas adapté. Le but, ce n'est pas qu'il y en ait un qui chante la java bleue et qu'il se fasse applaudir à la fin. Ce ne sont pas des singes. Accepter, en tant adulte, qu'un élève chante à la cantine cinq fois une chanson, ce n'est pas leur rendre service par rapport à leur vie future en société.

Au niveau des apprentissages scolaires, il y a des enseignants du collège qui interviennent sur le groupe. On devient trop spécialisé quand on ne travaille qu'avec des handicapés. C'est bien il y ait ce contact avec des enseignants ordinaires. Les élèves vont en technologie, en arts plastiques, en musique dans les salles spécifiques. Les professeurs du collège préfèrent maintenant que je ne les accompagne plus, ce que je trouve très positif. Il y a trois élèves qui sont intégrés individuellement dans certaines matières.

La difficulté, c'est de faire le lien avec les enseignants. Il y en a quelques-uns qui acceptent certains conseils. Et même ceux qui n'en acceptent pas, je suis très contente qu'ils continuent.

On peut dire que les profs sont très intéressés et même qu'ils arrivent à s'adapter. Maintenant, adapter le contenu, c'est plus dur.

Même si les élèves ne sont alors par en classe avec moi, je souhaite qu'il y ait une cohérence dans les enjeux d'apprentissage. Aussi, je demande aux collègues d'être comme moi, sur le collectif, même s'ils n'ont que trois élèves. Il faut que les élèves comprennent que, même si on ne s'adresse pas directement à eux, on doit respecter des règles car on vit en société.

L'UPI, c'est l'école, et on peut toujours se demander si pour ces élèves, l'école sert à quelque chose. Ça dépend ce qu'on attend de l'école. Côté des élèves qui ne sont pas autistes, c'est déjà énorme.

22.2 Corinne

22.2.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique

Corinne est une jeune enseignante, qui a été assistante d'éducation auparavant, après avoir suivi des études de psychologie. Ses premières représentations de l'autisme sont proches de la folie mais les premiers contacts, en tant que coordonnatrice, en unité pédagogique d'intégration, vont changer cette vision. En effet, elle trouve les élèves étrangement calmes. L'appui sur un cadre qui fonctionne bien ne sera pas suffisant à long terme pour travailler avec ses élèves ; elle sera obligée de se remettre en question et comprendra mieux ses élèves ainsi que ce qui est sous-jacent au cadre mise en place par le prédécesseur.

22.2.2 Intention de formation

Le récit peut être utilisé pour réfléchir aux problèmes de comportements, la réflexion pouvant amener à déplacer le problème : derrière les problèmes de comportement peuvent se cacher des difficultés autres, de compréhension par exemple. Aller au-delà des premières apparences, et s'interroger sur des difficultés moins évidentes permettent de saisir ces dernières et proposer des adaptations idoines.

22.2.3 Synopsis :

Corinne entame une année en tant que coordonnatrice d'Ulis Troubles Envahissants du développement. Avec des craintes initiales au niveau des troubles du comportement des élèves, l'enseignante est agréablement surprise de voir des jeunes calmes. Cependant, quelques semaines plus tard, certains comportements se dégradent, ce qui renforce l'idée pour l'enseignante qu'un cadre spécifique est absolument nécessaire pour travailler avec les élèves. Corinne, au cours de l'année, réfléchira donc à la mise en place de ce cadre tout en s'interrogeant sur l'importance des adaptations pédagogiques afin de réduire les problèmes de compréhension des élèves et par là même, les troubles du comportement.

22.2.4 Le récit

Parcours

Je travaille dans une UPI en collège avec Des adolescents de 12 à 18 ans, uniquement des adolescents autistes, avec des troubles envahissants du développement.

Auparavant, j'ai fait des études de psychologie, jusqu'au DESS, centrées sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Je me suis intéressée surtout à ce qui touchait le scolaire, j'ai fait des mémoires sur la déscolarisation. Globalement, mes études étaient plus tournées vers le scolaire ; l'autisme, ce n'est pas un sujet qui m'a d'emblée intéressé. Au départ, ce qui est lié à la psychiatrie m'effrayait plus qu'autre chose. Le temps a permis que j'accède à tout cela.

Après mes études, j'ai été assistante d'éducation, et je suis enseignante depuis trois ans. J'ai donc fait l'IUFM mais on ne nous a pas du tout parlé d'autisme. Même sur l'élève en difficulté, il n'y avait pas grand-chose. J'ai toutefois demandé en fin d'année d'IUFM de faire un tour dans les structures spécialisées car j'avais déjà le projet d'aller dans le spécialisé. J'ai ainsi réussi à voir deux structures. Je ne savais pas quels étaient les handicaps des élèves, il devait bien y avoir des autistes là-dedans. J'ai trouvé que la structure était pas mal éclatée, à chaque fois qu'il

manquait beaucoup de cadres. C'étaient des grands, des adolescents, jeunes adultes. Je les ai vus sur un temps de repas et sur un temps de battement où ils étaient tous là dans le centre à faire un peu n'importe quoi. Ils faisaient les autistes quoi ! On me disait : c'est bien qu'ils se lâchent un moment. Après, je suis allée dans un groupe classe. C'est sûr, ils sont plus déficitaires que ceux que j'ai. Mais certains sont à d'autres moments dans des UPI. Et l'enseignant de ce groupe classe me disait que dans l'hôpital du jour, ils peuvent être un peu plus détendus. Cependant, leur niveau me faisait dire « oh là là ! ». Les écholalies, les troubles du comportement... Mais n'est-ce pas le fait d'être tout le temps avec des autistes qui renforce cela ? Le surhandicap, j'y crois beaucoup. Aussi, quand j'ai vu cela, ça ne m'a pas donné envie. Et pourtant, au début ça me motivait mais après, suite à cette visite, je me suis dit bon, je vais peut-être rester pour l'instant dans le système scolaire ordinaire.

Quelques temps après, j'ai quand même essayé me rapprocher du spécialisé. J'ai eu alors, en classe ordinaire, alors que je faisais des remplacements, pendant quatre mois, un élève avec des troubles envahissants du développement. Par rapport à cet élève autiste, je trouvais que le contact avec les élèves ordinaires lui faisait du bien. Finalement, je le trouvais pas mal intégré, ce qui allait à l'encontre des idées que je me faisais alors de l'autisme. La bonne expérience avec cet élève a été déclencheuse pour prendre le poste à l'UPI troubles envahissants du développement

Mais c'est vrai, ce qui me convient maintenant, d'être en UPI, c'est qu'on est dans le cadre scolaire, c'est très cadrant. Je trouve que mettre les élèves en milieu ordinaire est assez positif. Dès qu'on sort de la classe, ils sont confrontés à la normalité. Ils ont un comportement adapté.

Premiers pas à l'UPI

Une fois le poste à l'UPI obtenu, j'ai réussi à venir, avant la prise du poste, au mois de juin dans la classe. J'ai trouvé que c'était très calme, les élèves avaient un comportement d'élèves, ce qui

était rassurant. La classe avait une disposition de type TEACCH, avec une table centrale où on travaille ensemble et d'autre part, des coins individualisés, avec une table contre le mur séparée par des étagères, dans lesquels chacun peut mener un travail seul.

Une fois en poste, j'ai repris cette disposition, que je trouve excellente, que j'avais d'ailleurs déjà vu en vidéo. Les emplacements sont bien définis par les élèves eux-mêmes ; ils sont bien méticuleux. Il existe un endroit où il y a le travail à faire, un autre pour le travail fini, pour qu'ils sachent où mettre leurs affaires. Leur emploi du temps est face à eux.

Au début, ce qui était le plus bizarre est que j'avais du mal à capter leur attention, alors qu'ils étaient calmes. Ils pouvaient être totalement ailleurs.

Au fur et à mesure je me suis rendue compte qu'ils avaient tous individuellement une manière de penser qu'il fallait connaître, à laquelle il fallait s'adapter pour arriver à communiquer avec eux. Derrière le mot autisme, il y avait autant de cas individuels.

Après quelques temps dans la classe, bien qu'il y avait du cadre, certains ont développé des troubles du comportement, ce qui m'a incitée à renforcer le cadre. Il y avait certes déjà beaucoup de cadres dans la classe mis en place par l'enseignant d'avant, cadre que j'ai repris et que j'ai essayé de le tenir... j'ai été étonnée que les difficultés n'arrivent pas plus tôt.

Les premiers débordements d'élèves ont alimenté des fantasmes. Je me suis dis alors : ils vont faire des crises. En fait, je craignais qu'ils fassent des crises, comme beaucoup de gens pensent que les autistes font des crises. J'étais au départ comme beaucoup d'autres, j'avais l'idée que l'autisme c'est le fait d'être totalement isolé du monde, de faire des crises. Je rapprochais cela de la psychose. Et puis si on fait encore un raccourci énorme, c'est la folie, des individus pas du tout maîtrisables. Il faut dire que cela a été véhiculé à la fois par mes études psycho et par les médias aussi. Le fantasme du fou !

Souvent quand j'étais en vacances, et que donc je ne les avais pas en classe, toutes les idées préconçues me revenaient en tête. Alors que ça ne se passait pas forcément en classe. Mais je me disais peut-être que ça allait exploser un jour. Peut-être une crise... Mais il s'est trouvé qu'ils n'ont pas vraiment fait de crises, malgré certains problèmes de comportement qui sont apparus. Ils m'ont bien acceptée en tant qu'enseignante. Ils sont finalement assez attachés à l'autorité. D'ailleurs, les problèmes de comportements se sont assez vite dissipés une fois que j'ai compris certaines choses et mis en place les adaptations nécessaires. Et ça, je l'ai appris avec l'expérience.

Par exemple, il faut éviter de les gronder. Être trop dur avec eux ce n'est pas bon, car ils vont vraiment prendre cela au premier degré et être blessés. Je suis donc toujours dans le positif, j'essaie de dire que c'est bien. Je pense que c'est emprunté à des approches comportementalistes. On est dans des choses très positives, à l'américaine. Il faut mettre de l'enthousiasme. Je pense qu'à travers cela, ils sont rassurés car ils craignent beaucoup l'erreur.

Pour eux, refuser de faire une activité n'est pas le signe d'un défi à l'autorité. Quand un élève ne semble pas vouloir faire une activité, je ne l'oblige pas. Je propose plutôt une pause de cinq minutes car souvent, c'est qu'ils sont en surcharge. D'ailleurs, si je les interroge, ils vont me dire : c'est vraiment trop difficile. Alors, je vais réfléchir à la difficulté de l'exercice.

Après, il ne faut quand même pas croire en des méthodes miracles : il y a quand même certains élèves qui avaient des troubles du comportement, qui nécessitaient de sortir, d'aller un moment à la bibliothèque. Mais maintenant que ça va mieux, je dis non.

On ne peut pas organiser la gestion du comportement des élèves autistes comme on le fait avec des élèves ordinaires. Avec mes élèves, on peut faire des petits jeux de doigts, bouger les mains comme cela. On peut parfois les calmer avec des choses comme ça.

On peut aussi éviter des troubles du comportement quand on comprend la nécessité de certaines routines pour ces jeunes.

Les routines

Au niveau des routines, si on change quelque chose sur leurs emplois du temps de journée ou de semaine, il faut bien le dire avant, pour qu'ils l'acceptent comme un nouvel élément. Par exemple il y a un élève qui peut avoir des troubles du comportement, qui peut se taper le front à tout moment de difficulté, et cela d'autant plus qu'il a des difficultés au niveau du langage. En outre, cet élève est très attaché aux personnes. S'il manque un élève dans la classe, il va demander où il est. S'il manque n'importe quelle personne, il va se questionner. Et il n'en démordra pas. Il faudra lui apporter la réponse satisfaisante pour lui, il faudra lui expliquer où est cette personne.

Pour tous les élèves, il peut y avoir du stress, quand on change leur routine ...Ceci dit, il ne faut pas être trop catégorique : on peut quand même, en les connaissant, changer leur routine, mais il faut expliquer les choses. Une fois qu'on les a éclairés sur certains points qui les inquiètent, ils sont très paisibles.

Une vue de l'intérieur pour comprendre comment ils pensent

L'essentiel, c'est de bien comprendre ses élèves, et pour cela, des témoignages peuvent être très utiles. Au cours de l'année, j'ai fait un stage à X, stage spécifique autisme. La première semaine, en plus de présentations d'approches spécifiques sur l'autisme, on a eu des témoignages de parents, de personnes autistes, Asperger. C'était un apprentissage énorme. Notamment quand il y a eu le témoignage de la personne Asperger, j'avais l'impression d'avoir un de mes élèves, qui est Asperger aussi, en face de moi. Mais la grande différence, c'est qu'il avait les capacités d'expliquer comment il pensait. Et cela m'a aidée énormément. Par la suite, j'ai alimenté ma

réflexion par des lectures, comme récemment le livre de Temple Grandin, qui est un témoignage que je trouve assez parlant, clair, notamment pour voir leurs manières de penser.

Alors, à l'UPI, avec l'expérience, j'ai pris le temps de savoir comment ils pensent, comment ils fonctionnent. Et à partir de là, pouvoir les faire évoluer en faisant du sur mesure, car le traitement collectif, ça va un temps ; après, si on veut les faire avancer, et notamment éviter les troubles du comportement, il faut élaborer des activités adaptées à chacun, en comprenant bien l'élève.

Par exemple, il y avait un jeune dans la classe qui parlait, avait un langage correct, donc on pensait qu'il comprenait ce qu'on lui disait. De plus, il était capable de lire. Cependant, il avait des troubles du comportement. Au bout d'un moment, on a eu des doutes sur son niveau de compréhension. Alors, au fur et à mesure, on a baissé le niveau des exercices, on mettait des images en plus du texte. Et progressivement, les troubles du comportement ont baissé. Le véritable problème n'était donc pas comportemental en soi, mais provenait d'une difficulté de compréhension qui menait à un mal être et de l'agressivité envers lui-même.

Adapter les supports

C'est avec la connaissance progressive des élèves qu'on se rend compte qu'on ne peut quasiment pas prendre un exercice dans un livre tel quel. Je réadapte tous les supports. J'enlève tout le superflu, je veux des choses très simples, qui aient en permanence la même structure. Il y a toujours le prénom et la date au même endroit, toujours le titre dans un encadré. J'essaie d'épurer au maximum, de mettre des couleurs et uniquement les images qui sont utiles à l'exercice.

Il faut dire des consignes simples, peu de mots et même, si possible, faire en sorte que quand ils voient l'exercice, ils comprennent directement ce qu'il faut faire. Si l'enseignant leur dit trois phrases pour expliquer l'exercice, ça ne va pas. J'essaie de ne pas trop parler, de ne pas trop

gesticuler, d'être stable, et pour certains, d'avoir des expressions du visage très claires. Pour ceux qui ne comprennent pas toujours, il faut accompagner d'une expression du visage très claire, quitte à exagérer un peu.

22.3 Hélène

22.3.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique

Hélène, bien que jeune enseignante, a déjà une importante expérience dans l'enseignement spécialisé au niveau de la Segpa. Elle attend cependant, pour exercer avec des élèves avec autisme, des apports spécifiques qu'elle ne trouvera pas dans la formation qu'elle suivra. Or, elle trouve ses éléments sur le terrain : en puisant dans l'organisation mise en place par son prédécesseur ainsi que les pratiques de collaborateurs, comme l'AVS. Adoptant spontanément dans un premier temps tous les éléments de cadre déjà présents, des problèmes particuliers de la part de ses élèves vont la mener à une réflexion autonomisante, pour élaborer elle-même sa propre posture professionnelle, tout en partant de la base qu'elle a trouvée sur place en prenant le poste.

22.3.2 Intention de formation

Le récit permet de comprendre que l'on peut s'appuyer, en tant qu'enseignant spécialisé débutant avec des élèves avec autisme, sur des partenaires compétents comme personnes ressources, et se forger peu à peu sa propre identité professionnelle, complémentaire des partenaires.

22.3.3 Synopsis

Hélène est enseignante de Segpa ; elle est du jour au lendemain propulsée sur un poste d'UPI TED. Insatisfaite par ses formations à l'IUFM, elle s'appuie, au niveau de sa pratique pédagogique, sur le personnel et les modes de fonctionnement en place, d'inspiration

comportementaliste. Elle réalise néanmoins des essais pédagogiques, qui lui permettent, par tâtonnement, de se forger progressivement une identité professionnelle.

22.3.4 Récit : Prendre la suite du prédécesseur ou innover ?

Depuis cette année, je travaille en UPI classé TED, troubles envahissants du développement au sein d'un collège avec sept élèves qui ont entre 12 et 17 ans, uniquement des garçons. Auparavant, j'ai fait une dizaine d'années d'enseignement, toutes en Segpa.

Avec mon expérience d'enseignante spécialisée, j'ai l'habitude de la différence, donc je n'ai pas eu, quand je suis arrivée à l'UPI, d'impression spéciale : aucune peur, aucun enthousiasme non plus, mais une impression de manque de formation, surtout par rapport à la spécificité de la classe. Il faut dire que j'ai été nommée dans des conditions difficiles puisque je l'ai su à la dernière minute. Au tout départ, j'étais donc démunie.

Avant ma prise de poste, j'ai pourtant suivi un stage à l'IUFM, mais je trouvais que les formateurs, bien qu'ils connaissaient l'autisme, avaient un regard très ciblé, très orienté, pas ouvert à d'autres façons de travailler. Ils nous faisaient part de certaines activités qui de mon point de vue n'étaient pas du tout adaptées. Il faut dire que ce n'était pas une formation spécifique à l'autisme.

Et donc, à l'UPI, je ne savais, suite à cette formation, quel type de séquences adopter pour s'adapter aux difficultés des élèves. Cela a été un de mes premiers problèmes : ces élèves ont besoin d'approches spécifiques que je ne connaissais pas. Ceci est d'ailleurs en lien avec mon deuxième problème : être enseignant dans l'UPI, ce n'est pas seulement s'occuper des élèves comme je faisais en Segpa, mais c'est aussi gérer les nombreux adultes, notamment des éducateurs, qui interviennent, et qui pour certains d'entre eux, connaissent les approches spécifiques, en connaissent plus que vous !

Heureusement, j'ai été très rassurée par le personnel déjà en place, notamment l'assistante. Elle est partie entre-temps mais elle m'a appris beaucoup de choses en première partie d'année. Sans formation spécifique, j'ai fait le choix de conserver le fonctionnement qui a été mis en place par mon prédécesseur, qui lui avait une formation solide. L'UPI ici s'inspire des méthodes éducatives concernant l'autisme. Pour me mettre au niveau, j'ai lu des livres théoriques sur la structuration, un livre qui parlait un peu des méthodes TEACCH, et d'autres livres sur les méthodes ABA. Ici, on s'inspire beaucoup de cela.

Toutefois, malgré ces lectures, je me suis formée par le travail en classe surtout en observant la façon de travailler des élèves autistes dans la classe. Chaque élève a ses spécificités et cela nous engage dans une réflexion singulière par rapport à l'élève, chacun possédant sa propre singularité. Les profils sont vraiment très divers. Un de mes élèves est très calme, très posé, très souple. Mais il ne va pas très bien supporter les changements. Avec lui, il faut deviner les choses car il n'arrive pas trop à s'exprimer sur ce qu'il ressent. Un autre est dans l'excès de socialisation, il va dire bonjour à tout le monde. Il a d'ailleurs fallu le recadrer par rapport à tout ça. Il y en a un troisième qui s'exprimait très peu en début d'année et qui est en train d'exploser au niveau verbal. C'est une de nos satisfactions cette année. Il nous impressionne beaucoup.

Le fait d'avoir très peu d'élèves fait que je les considère complètement dans leur individualité... J'ai d'ailleurs du mal à dégager des points communs, si ce n'est ce que je sais de la théorie. Ce qu'on peut dire, c'est qu'ils ont tous besoin de structuration, au niveau de l'espace, du temps, un besoin que tout soit bien explicité. Tout ce qui est lié à la verbalisation pose des difficultés, même si c'est sous des aspects différents, comme pour certains, un excès de verbalisation par exemple. Ils ont besoin d'une restructuration des choses, que ce soit visualisé, très anticipé.

J'ai donc, au fur et à mesure de l'année, observé mes élèves, la relation entre eux et avec l'adulte, le fonctionnement de l'emploi du temps. Je me suis alors posée des questions. Est-ce que le cadre dans lequel je suis, c'est la seule façon de voir les choses ? Est-ce que c'est la seule façon de travailler ? On m'avait présenté cet UPI comme un modèle. J'ai fait confiance à mes inspecteurs. Néanmoins, je suis allée voir comment ça fonctionnait dans d'autres UPI.

Ces visites m'ont permis de remettre en cause la façon dont on fonctionnait ici. En discutant avec mes collègues d'UPI, j'ai vu qu'on pouvait concevoir les choses autrement.

Cependant, les changements, il faut les introduire avec beaucoup de lenteur. Quand il y a des élèves qui sont là depuis deux ans ou trois ans, ils ont leur façon de faire, et les changements, il faut que ça se passe tout doucement. J'ai remis en cause certains éléments au fil de l'année et il y a pas mal de choses que j'aurais changées si j'avais été renommée ici l'année prochaine.

Au cours de cette année, avec tous ces adultes dans la classe, je me suis beaucoup posée de questions sur la part de l'éducatif, du pédagogique, et des questions sur la posture d'enseignant. Les besoins éducatifs sont tellement énormes qu'on a tendance à en accorder une part importante à l'éducatif. Les adultes en classe sont nombreux : ça peut aller de trois à six. Les élèves ont quasiment tous un éducateur qui intervient dans la classe ; pour certains, c'est à temps complet, pour d'autres, cela peut-être une demi-journée dans la semaine. Ces adultes ont de plus des parcours différents, ont eu des formations différentes... Certains sont spécialistes de l'autisme, d'autres ne connaissent rien du tout à la base. Je ne savais pas au départ qu'il y aurait autant d'adultes dans la classe, quasiment autant que d'élèves. Donc j'ai découvert que la gestion de ces adultes était une part importante du métier de coordonnatrice d'Ulis. Ce qui est difficile, c'est que la gestion de ces adultes dépend vraiment des personnalités de chacun.

En ce qui concerne les élèves, même si j'ai été bien épaulée par les adultes qui collaboraient avec moi, j'ai vraiment appris sur le terrain, et c'est au fur et à mesure que j'ai pu éviter des erreurs et faire pour le mieux.

Par exemple, au début, je commettais l'erreur de travailler avec des articles de journaux. Je donnais l'article dans sa globalité avec toute la page du journal. Avec les autistes, il ne faut pas du tout faire comme cela. Pour donner un travail qui correspond à leurs besoins, il faut uniquement sélectionner le texte concerné.

Au niveau du comportement, j'ai repris à mon prédécesseur des outils de renforcement inspirés d'ABA, avec des sortes de bons points en fonction du comportement qu'ils ont. Les comportements attendus sont clairement identifiés, ceux qui sont particulièrement non attendus le sont aussi. C'est moi qui ai créé les items adaptés à chacun des élèves. Les bons points mènent à des loisirs adaptés à chacun. Il faut dire que ces outils ont beaucoup évolué au cours de l'année. Au départ, j'avais mis en place également des points négatifs, on mettait du rouge, mais cela n'a pas du tout été efficace. Un élève a complètement retourné cet outil : il faisait tout pour avoir du rouge et me le disait carrément. On a bien vu que l'outil ne fonctionnait pas du tout.

Globalement, je travaille énormément en individualisé. J'ai profité d'avoir les moyens humains pour le faire. J'ai quelques activités de travail en groupe quand les consignes sont moins complexes. Mais j'ai énormément privilégié l'individualisé. Je pense que c'est beaucoup plus efficace que le travail collectif.

J'ai après au fil de l'année qu'il ne faut pas vouloir être trop ambitieux et multiplier les objectifs. Il faut cibler très précisément l'apprentissage, et prendre son temps. Or je me suis aperçue qu'avec certains élèves, je suis allée trop vite. Il faut prendre suffisamment de temps pour stabiliser les apprentissages : il est impressionnant de voir à quel point certains élèves peuvent progresser rapidement, à condition que le processus d'apprentissage leur convienne.

Mes élèves de Segpa progressaient, mais c'était plus du travail de long terme, c'était sur quatre ans. Et encore parfois, il y avait surtout des résultats que quelques années après mais là, à l'UPI, c'est immédiat. J'ai eu un élève qui est arrivé en début d'année, qui ne tenait pas en place sur sa chaise. Et là, on a fait une sortie, il était très bien, c'est extraordinaire !

22.4 Lucie

22.4.1 Lecture de l'entretien par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique

On ne sait pas si c'est en relation avec sa formation, mais Lucie semble brimée par les programmes ; elle trouve l'école un peu ennuyeuse, certes moins la maternelle. Nous avons le sentiment qu'elle ne se réalise pas complètement professionnellement en tant qu'enseignante de classe ordinaire. A travers son aventure dans l'enseignement spécialisé, elle donne l'impression d'être en quête d'une identité professionnelle à inventer : entre posture d'enseignante classique, liée fortement aux programmes de l'école, peut-être trop utilitariste, et une autre beaucoup plus tournée vers l'éducatif mais qui finalement s'avère être peu formatrice pour les élèves. Son témoignage résonne en nous, en tant que formateur, car le discours du type : « j'ai voulu entrer dans l'enseignement spécialisé car je m'ennuyais dans l'enseignement ordinaire, qui était trop scolaire », est souvent présent en formation. En début d'année, nous participons de temps en temps à l'accueil individualisé de nouveaux stagiaires, rencontre pendant laquelle on leur demande quelles sont leurs attentes par rapport à la formation, les stagiaires faisant part de leur parcours professionnel. Le motif de vouloir changer, d'aller dans l'enseignement spécialisé pour éviter les programmes est souvent présent, ce qui n'est pas sans poser problème par la suite, notamment au niveau de leur validation pour le CAPA-SH, quand ils tiennent devant le jury un discours de ce genre. Aussi, le cheminement d'abord dans un sens, vers le toujours plus éducatif qui semble dans un premier temps satisfaire l'enseignante, puis un deuxième

mouvement d'équilibration pour se construire une identité professionnelle, qui n'est ni celle de l'enseignant de classe, ni celle de l'éducateur spécialisé, mais qui puise dans les deux pour se forger une identité propre, est intéressant. Le *savoir-se-transformer* mis en évidence ici nous semble porteur car il s'agit de partir d'une base de départ forte, en l'occurrence ici la pédagogie Montessori, pour construire une identité professionnelle ayant cette pédagogie comme base, mais adaptée au travail avec des collégiens avec autisme. Avoir une réflexion en formation qui consiste, par la réflexivité, à dégager l'essentiel de son identité d'enseignante, ce à quoi l'on tient le plus professionnellement, qui est à la base de sa pédagogie, et faire en sorte d'essayer d'entrevoir comment l'on pourrait se forger une identité professionnelle d'enseignant spécialisé à partir de cette base nous semble être une voie possible.

22.4.2 Intentions de formation

A travers le récit, il serait intéressant de montrer l'évolution, les transformations des croyances successives vers la constitution d'une identité professionnelle d'enseignant spécialisé à partir d'une base pédagogique générale de départ forte. L'expérience longue avec les élèves avec troubles envahissants du développement rend l'enseignante consciente que cette identité professionnelle à construire n'est pas simple, ne peut être réduite à d'autres à celles correspondant à d'autres professions.

22.4.3 Synopsis

Lucie, après plusieurs années d'enseignement ordinaire, se rend compte qu'elle ressent un manque professionnel. Elle décide de devenir enseignante spécialisée, réalise plusieurs observations dans les classes, certaines la charment car l'on va au-delà des contenus scolaires habituels. Devenue enseignante dans une unité pédagogique d'intégration, et confortée par le personnel éducatif sur place, elle dérive vers une posture professionnelle qui s'éloigne de l'enseignement et qui est plus de l'ordre de l'éducation spécialisée. Quelque temps plus tard, elle

se rend compte que cette nouvelle posture n'est pas satisfaisante et, à partir de sa base pédagogique de départ, se construit une identité professionnelle d'enseignante spécialisée.

22.4.4 Récit : Etre enseignante spécialisée - un cheminement entre l'éducatif et le pédagogique

Je suis professeur des écoles et maintenant, enseignante spécialisée, coordonnatrice d'Ulis. Cela fait au moins 30 ans que je travaille dans l'éducation nationale. J'ai été formée initialement par les méthodes Montessori, c'est mon gros point d'appui pour ma pratique d'enseignante spécialisée. Tout ce qui est travail individualisé, respect du rythme, l'hétérogénéité, le travail en atelier, je l'ai fait en classe ordinaire avant d'être dans le spécialisé. Mais les programmes, et tout cela, je trouvais que c'était vraiment trop scolaire, trop routinier, pas assez vivant, je sentais que je ne pouvais plus continuer comme ça, alors j'ai eu envie d'autre chose. Aussi, je suis passée dans le spécialisé depuis un peu plus de 10 ans. J'ai fait un an en Clis et après l'Ulis TED ici.

En formation d'enseignant spécialisé

J'ai donc fait l'IUFM pour devenir enseignante spécialisée. Il y avait dans cette formation des cours et des stages. Mon premier stage, c'était dans une Clis où étaient présents des jeunes enfants autistes. Cela m'a assez séduit. Il y avait quelque chose de très libre dans ces classes : c'était un fonctionnement que je ne connaissais pas. Cette observation m'a d'autant plus séduite que je n'en pouvais plus des classes ordinaires d'éducation nationale. En Clis, j'ai vu plus des lieux de vie que des lieux de scolarité et cela m'a énormément plu. A cette époque, j'étais beaucoup dans l'observation des troubles, je me rappelle d'une promenade où il y avait une petite jeune fille qui restait des heures à regarder miroiter l'eau. J'ai vu par ailleurs des comportements violents, d'autodestruction. Ce n'était pas que j'étais troublée mais j'avais envie

de comprendre ces énigmes vivantes qu'ils étaient. Jusqu'au jour où j'ai compris qu'il n'y avait pas forcément quelque chose à comprendre.

Au cours de mes stages, j'ai vu des manières de faire très bien structurées, dans l'espace notamment. Certaines concernaient une structuration des tâches à faire par le visuel. Mais parfois, la structuration était excessive ; j'ai aussi fait des stages dans des classes de collèges où je me suis ennuyée. Comme on disait que les personnes autistes devaient être dans la prévisibilité, il y avait tellement d'habitude que c'était à mourir d'ennui : c'était toujours le même verre d'eau à la même heure, cela faisait presque maison de vieux, c'était horrible. Il faut dire que c'était des jeunes qui étaient assez atteints et c'était très difficile. Par contre, j'ai trouvé que dans le primaire, c'était beaucoup plus joyeux, plus ouvert... je trouve d'ailleurs que les enseignants de primaire sont plus ouverts. Contrairement au collège et au lycée professionnel, dans le primaire, il y avait tout le côté inclusif, même si à l'époque on ne disait pas cela. Le fait que les activités soient en atelier rendait les choses plus faciles.

Premiers pas à l'Ulis

Titulaire, j'ai donc d'abord fait une année de Clis, et je suis après arrivée ici à l'Ulis. C'est une classe qui s'est ouverte je crois en 92 sur demande de parents : il n'y avait pas encore de textes sur les UPI. C'est devenu une classe pilote, ce qui explique les glaces sans tain, les box. TEACCH est venu voir, il y avait un projet très particulier dans cette classe, unique au niveau du collège.

Je suis donc arrivée, et j'étais contente parce que j'avais les textes avec moi pour mettre les choses au carré. Certains parents n'ont d'ailleurs pas du tout accepté cela. Il faut dire que le fonctionnement était particulier au niveau de l'institution. Je ne savais pas trop comment me placer là dedans. Comme les élèves n'étaient pas forcément adaptés au système scolaire, il y avait beaucoup d'éducatif : du repassage, on gardait les bouts de ficelle pour leur faire faire du

travail manuel, on faisait des gâteaux... Je dois dire qu'au début, je me suis un peu coulée dans le moule éducatif, avec une certaine complicité : ça m'intéressait de changer mon rôle d'enseignante. Car j'en avais ras le bol de l'enseignement ordinaire, je me disais que c'était très chouette de travailler à plusieurs, d'avoir des projets de vie, qu'il n'y ait pas que des apprentissages scolaires. Mais au bout d'un certain temps, j'en ai vu les limites. J'ai bien vu que ces élèves, ça ne leur apportait rien, en tout cas que ça n'allait pas dans un lieu scolaire.

Trouver sa place

Toujours au début, j'avais des difficultés à trouver ma place avec le personnel du SESSAD. Ils étaient tout le temps là : des éducatrices, des psychologues qui venaient faire leur petit tour. Souvent les personnes du SESSAD m'apportaient, au départ, des réponses qui voulaient dire : vous ne savez pas faire. Je dois dire que c'était en partie vrai, parce que je n'avais pas tous les outils au départ, de compréhension pour un enfant autiste. Alors ils me disaient : si un élève a un trouble du comportement, il faut un emploi du temps plus précis. Mais je trouvais que le mien était quand même assez précis... il n'était peut-être pas présenté de la bonne manière. Ils me disaient encore : s'ils ont des troubles du comportement, il faut peut-être plus séquentialiser. Bien qu'ils avaient ce côté envahissant, ils me disaient des choses précises qui étaient assez intéressantes. Malgré ces difficultés relationnelles, le SESSAD a pu être une bonne aide. Oui, malgré tout, je m'épaulais énormément avec ceux qui s'y connaissaient, j'avais les petites antennes sorties.

S'informer sur l'autisme

En parallèle, je lisais, j'allais dans des colloques. J'étais en plein dans le clivage qu'on a trouvé en France par rapport à l'autisme. Je pouvais lire des livres de psychanalyse, qui étaient très intéressants sur le papier mais qui, quand on est confronté à la réalité, à celle des familles notamment, montrent des limites. J'avais aussi des lectures plus pratiques, des livres qui

donnaient, non pas des recettes, mais des exemples de pratiques. J'étais un peu ambivalente par rapport à ces approches diverses D'intérêt personnel, j'étais plus à m'intéresser aux théories psychanalytiques. Mais en même temps, je voyais bien qu'il y avait un truc qui ne collait pas par rapport à la réalité du terrain.

Les colloques où j'allais étaient souvent très comportementalistes. A l'époque il y avait un côté assez fermé, un peu bizarre. On retrouvait toujours les mêmes psys, les coaches, comme si l'institution était enfermante. J'ai d'ailleurs remarqué que certains psys qui travaillaient sur l'autisme étaient encore plus autistes que les gens auxquels ils faisaient allusion : ça fait partie des découvertes de mes premières années !

Et puis, il y a eu un moment où je n'en pouvais plus du milieu autiste et d'ailleurs ; maintenant je n'y vais quasiment plus. Parfois, c'est bien d'être neutre, de n'avoir pas d'idées trop préconçues. Certes, il est très important de connaître les difficultés spécifiques d'un enfant autiste, puisqu'on peut l'aider grâce à cela après. Mais pour le reste, j'essaie d'être en recul. Comme je disais, avant je croyais vraiment que j'allais résoudre l'énigme de l'autisme et que donc, après, je saurai agir pédagogiquement en fonction de cette énigme enfin résolue ! Je ne suis plus dans cette optique maintenant, c'est prioritairement un élève, et pas un autiste, qui arrive dans ma classe.

Un deuxième souffle

Mes changements d'avis, d'objectifs ne sont pas étrangers aux contextes, aux changements institutionnels de l'Ulis. Au départ, la directrice était vraiment dans la compassion, et se laissait embobiner ; aussi, les élèves qu'on accueillait à l'époque étaient très lourdement handicapés, complètement en décalage avec la vie de collège. Puis, il y a eu des départs d'élèves et curieusement, il n'y avait pas tant d'élèves qui se présentaient pour venir ici. Et du coup, je suis allée à la pêche. On a ouvert le dispositif à des élèves qui avaient des troubles de la

communication et plutôt des difficultés scolaires, des élèves qui étaient verbaux. Est-ce qu'ils étaient autistes ? Certainement un peu. En tout cas, ils redonnaient une dynamique différente à la classe. ... Cette dernière a repris un peu d'oxygène, on a pu dialoguer, on a pu travailler. Ce n'était pas mal d'ouvrir un peu hors de l'autisme, tout en n'étant pas dans des pathologies totalement différentes.

J'ai alors réussi à trouver ma place d'enseignante, j'ai été aidée par des directrices qui ont accepté qu'on ait des élèves beaucoup plus dans un projet scolaire. Et donc petit à petit, les choses se sont mises en place et se sont équilibrées entre l'éducatif et le pédagogique.

Elèves actuels

Les élèves ont maintenant un profil différent. Cette année, j'ai un élève qui est X fragile, qui a des problèmes instrumentaux pour apprendre. J'en ai un autre, même si on me dit qu'il est autiste, j'ai des doutes : je trouve qu'il est dans une situation familiale difficile qui entraîne chez lui gros problèmes psychologiques. En revanche, j'ai des élèves qui ont des diagnostics posés, un profil autistique bien marqué.

Approche pédagogique

Comme je l'ai dit, je n'ai jamais été dans l'enseignement magistral, frontal. J'ai toujours adoré faire les maternelles. Que les gamins bougent, ça ne me dérange pas trop. Je n'utilise donc pas de pédagogie spécifique pour l'autisme. En fait, je n'ai pas varié dans les fondements de ma pédagogie, sauf dans les outils. Dans la classe Ulis, j'utilise beaucoup de matériel Freinet : les fiches ne sont pas trop nunuches. Et ce matériel peut être utilisé avec de jeunes adultes car ces derniers ne peuvent fonctionner avec des contenus de maternelle, comme le nounours qui va chercher du lait. Les outils, c'est vraiment un problème, et le matériel Freinet, ce n'est pas mal pour cela. Ils vont chercher leur fiche, ils la font : il y a un côté très rassurant. Et je leur fais des contrats de semaine. Ils ont un contrat de français, avec des exercices qu'ils choisissent comme

ils veulent. Au début, ils font tous à la queue leu leu et après, ils apprennent à choisir. « Tiens je vais commencer par le quatrième truc ».

Collaboration actuelle avec le SESSAD

Cette décision d'être plus dans le pédagogique a fait qu'avec le SESSAD, il y a un maintenant un vrai partenariat qui est intéressant, ils ne sont plus imposants. Les personnes ont changé et j'ai sûrement changé moi aussi. Les rôles sont respectés, les discussions sont enrichissantes, il y a une vraie complémentarité. Si pour certains élèves, au bout de trois ans, on s'aperçoit qu'au niveau scolaire, on patine, le SESSAD arrive à rebondir sur les compétences du jeune pour proposer des stages préprofessionnels. C'est intéressant, les acquis pédagogiques de lecture peuvent ne pas être énormes, mais ils sont néanmoins présents et peuvent être utilisés dans des pratiques professionnelles, et ça, c'est super !

Scolarisation idéale pour les élèves avec autisme

Les inclusions, c'est évidemment très important sinon, qu'est-ce qu'ils feraient là ? Cela n'aurait pas de sens. Autant être en classe dans un institut spécialisé s'il n'y a pas d'inclusion. Pour autant, il ne faut pas se cacher les choses, au niveau scolaire, c'est difficile pour eux, notamment au niveau du rythme, d'être dans les classes du collège. Il ne faut pas que ça devienne une souffrance, et en tout cas, il faut qu'ils puissent de temps en temps décompresser.

Ici, on est dans un lieu scolaire, avec sa part de normatif. C'est certes normatif, mais les normes, ce n'est pas mal, quand on essaie d'adapter cette normalité. Parfois, quand il y a des problèmes avec un élève autiste, certains disent : « Ah c'est un petit de l'Ulis donc on va lui laisser faire ça ». Je dis non. Comme on est dans une école catholique, il y a eu à un moment tout un côté « mes pauvres petits ». De mon point de vue, ça n'allait pas, ça les menait dans un statut qui n'était pas bon. Après ma remise en cause du « tout éducatif », quand j'ai pu remettre un statut d'élèves à ces jeunes, ça a fonctionné à nouveau. L'inclusion, c'est aussi être traité comme un

autre. Un exemple significatif : une fois, j'ai mis un de mes élèves en colle. Ça m'est arrivé une fois dans ma vie. En fait, il était super content. Il y est allé pour le principe et ensuite le psy m'a rappelé et m'a dit que c'était formidable : « Vous le traitez comme un élève normal ! »

22.5 Sophie et ses collègues

22.5.1 Introduction

A travers les entretiens que nous avons eus avec les coordonnatrices d'unités localisées pour l'inclusion scolaire, la thématique de la scolarisation dans les classes ordinaires est assez peu apparue, malgré des relances de notre part. Ceci constitue un manque par rapport à l'ambition de notre travail. Il se trouve, qu'en fin d'année universitaire, l'une de nos stagiaires avait un poste présentant de nombreuses similarités à celui de coordonnatrices d'Ulis (poste d'une classe d'IME délocalisée en collège). De par des échanges avec elle dans nos cours, nous savions qu'elle travaillait en collaboration avec certains professeurs du collège, notamment un professeur en mathématiques et un professeur en anglais. Il nous est venu à l'idée, contrairement au projet de départ, mais pour comprendre au mieux le travail de collaboration pour l'inclusion scolaire, d'interroger non seulement un enseignant spécialisé mais également les professeurs de collège qui travaillent avec les élèves avec autisme ainsi que l'éducatrice qui est à plein temps dans la classe. Il fallait trouver alors un moyen narratif de rendre compte de l'ensemble des témoignages. Une première idée est venue d'entreprendre une narration comme un roman, avec des personnages, le narrateur étant situé au-dessus des personnages, n'employant pas le « je ». Toutefois, n'est-ce pas là perdre en authenticité... quel crédit aurait cette narration auprès d'enseignants s'ils ont l'impression de lire une histoire jugée peut-être comme trop fictive ? Une autre solution serait de simplement juxtaposer des morceaux de récits de chacun, en employant le « je ». Mais comment créer une unité dans ces quatre témoignages de professionnels, à part le fait, pour le lecteur, de savoir qu'ils font partie d'un même établissement. Là encore, il nous

semble que la configuration en une narration va dépendre de l'objectif du formateur. Des objectifs de formations différents impliquent sans doute des narrations de types différents.

En relisant à de nombreuses reprises les entretiens des quatre professionnels, il nous est apparu qu'il serait intéressant de produire deux textes narratifs dans des optiques différentes de formation.

Dans la lignée des récits narratifs précédents, le premier texte relaterait le changement de perspective de sens de l'enseignante spécialisée qui, alors qu'elle était encore en classe ordinaire, a travaillé avec Jean, un élève avec autisme, jusqu'à ses premiers pas au collège. Comme elle le dit très bien, un bouleversement s'est opéré au niveau de sa pédagogie en lien avec la présence de cet élève dans sa classe. Dans les premiers temps, l'enseignante était dans un état d'incompréhension par rapport à son élève avec autisme. Les troubles du comportement à propos desquels elle ne pouvait mettre aucun sens, si ce n'est sentir une souffrance, étaient présents chez l'enfant, la déstabilisaient. Ces interrogations ont suscité une remise en question importante ; elles l'ont même questionnée sur sa compétence professionnelle. Au bout de quelques temps, elle décide avec l'AVS de se poser, pour mettre les choses à plat et envisager une stratégie particulière. Il est intéressant pour la formation des futurs enseignants spécialisés, que ces derniers puissent voir cette remise en cause, ce moment où l'enseignante se dit « stop, on ne peut pas continuer comme cela ». Une mutation est alors obligée de s'opérer. Des sentiments de culpabilité par rapport à ses compétences professionnelles sont extrêmement présents. Nous pensons qu'il est encourageant pour un enseignant qui aurait des difficultés avec des élèves avec TED de voir ce type de témoignages, notamment pour ne pas se sentir tout seul. Cette capacité à gérer l'incertitude, à accepter qu'on ne sait pas, se mettre dans une situation de recherche, nous semble très profitable pour le développement professionnel des enseignants, certains souhaitant trop, de notre point de vue de formateur, avoir des recettes, des méthodes qu'il n'y aurait qu'à appliquer. Nous sommes ici au cœur des relations pédagogiques humaines. Un problème humain

se pose, il faut alors créer, inventer pour tenter de se diriger vers une certaine amélioration, même si d'autres ont déjà réfléchi à la question et construit des outils qui pourraient s'avérer plus performants que ce qui a été improvisé en quelques semaines. Nous sommes dans une transformation proche de celle décrite par Mezirow autour des perspectives de sens. L'élève, avec ses comportements particuliers, induit une remise en question, des dilemmes pour l'enseignante. Faut-il faire comme avant, faut-il changer, et si je change, que faire ? D'après Mezirow, des sentiments de culpabilité, de honte, nécessitent pour pouvoir provoquer un développement professionnel d'avoir connaissance d'expériences similaires vécues par d'autres. Dans le cadre d'une formation, l'enseignante va avoir le témoignage d'un jeune enseignant qui travaillait auparavant dans la classe TED qu'elle a cette année. Le fait de l'écouter parler de ces stratégies, d'entendre qu'avec plusieurs élèves avec autisme, il y est arrivé, lui a donné l'envie résolument de travailler dans l'enseignement spécialisé avec des élèves avec TED. Finalement, cet entretien illustre l'approche que nous développons dans cette thèse, à savoir que l'expérience d'un autre, configurée d'un point de vue narratif (ici, uniquement à l'oral), est source de développement professionnel chez un autre enseignant qui est dans une situation similaire par certains aspects. Le témoignage mis en récit ne recèle pas seulement des informations, n'est pas seulement de l'ordre du cognitif, mais incite à agir, crée des envies. Le vécu négatif, l'incompétence ressentie, le doute qui assaillait l'enseignante se sont transformés en envie de transformer sa pratique professionnelle et de changer partiellement de profession par la spécialisation.

Avoir accès à un récit de collègue permet d'intégrer qu'il est normal d'avoir des difficultés et qu'on peut s'y prendre autrement pour pouvoir les surmonter. Une nouvelle voie prend forme, le témoignage du collègue est galvanisant. A notre niveau de formateur, l'évolution des sentiments d'abord négatifs puis plein d'espoirs suscite chez nous en tant que lecteur un bonheur de lecture et un espoir que ce témoignage pourra inciter d'autres enseignants à se construire une nouvelle

identité professionnelle dans la joie, la motivation, l'envie. L'année au cours de laquelle nous nous sommes entretenu avec l'enseignante qui travaille alors dans la classe TED du collège, les comportements étonnants des jeunes ne sont pas vécus de manière négative mais comme de petites énigmes à résoudre, attisant la curiosité, comme si ces énigmes empêchaient la routine, et transformaient le métier d'enseignant vers un métier d'enquêtrice.

Le récit nous paraît ainsi symboliser un vrai *savoir-se-transformer* : la singularité vécue dans un premier temps comme négative, source d'empêchement de faire classe, est décrite par la suite de manière positive, avec humour, et nous voyons par là l'entrée dans le paradigme inclusif, c'est à dire : voir la différence comme un élément positif, intéressant et pas seulement négatif. L'enseignante relate ainsi la mise en place d'adaptations grâce aux formations qu'elle a suivies, adaptations pédagogiques qui ont l'air d'être efficaces et qui atténuent les angoisses. Si ces adaptations sont des facilitateurs pour les élèves, ils le sont pour elle-même : elle passe de l'état d'angoisse à un état de plaisir d'enseigner.

Voici donc le premier récit co-construit de l'enseignante, avant d'entreprendre par la suite un récit croisé de quatre professionnels du collège.

22.5.2 Sophie

22.5.2.1 Intention de formation

Par la lecture de ce récit, le stagiaire peut se rendre compte que des manifestations comportementales d'élèves avec autisme peuvent être déstabilisantes au début mais grâce à la réflexivité et à l'apprentissage de certaines connaissances sur l'autisme, l'inquiétude peut se muer en intérêt pour les comportements énigmatiques. Le *savoir-se transformer* mis au jour ici consisterait à apprendre à voir de manière positive ce qui relève de la singularité de l'élève.

22.5.2.2 Synopsis

Malgré une grande expérience dans l'enseignement, Sophie se retrouve déstabilisée quand elle accueille un élève avec autisme dans sa classe. L'incompréhension de certains comportements génère de la souffrance chez l'enseignante. Grâce à un moment réflexif, ainsi qu'à des formations et des témoignages mettant en avant une réussite pédagogique avec des élèves qui ont des TED, l'enseignante va considérer de plus en plus les singularités des élèves avec autisme comme des énigmes à résoudre, très intéressantes.

22.5.2.3 Récit de Sophie : de l'angoisse à l'énigme de l'autisme

Je suis enseignante depuis 22 ans. J'ai enseigné pendant 21 ans en milieu ordinaire et j'occupe ce poste [de coordonnatrice de classe autisme] en collège depuis cette année.

Avant la rencontre avec Jean

L'autisme, j'en avais entendu parler par les médias, j'avais une image, une représentation qui était complètement faussée. Quelque chose de tout à fait basique de type Rain man. Une image véhiculée par les médias : des individus avec un esprit très mathématique, très performants dans un domaine... il y avait beaucoup de clichés!

Si auparavant, j'ai eu dans ma classe un élève présentant des troubles envahissants du développement, avec plutôt des troubles de la personnalité, ma réelle découverte de l'autisme date de ma rencontre avec Jean, qui est dans ma classe actuelle, mais que j'ai eu en milieu ordinaire, en CM2, pendant un tiers temps, l'année dernière. C'est ce garçon qui m'a décidée de me lancer dans l'aventure du spécialisé.

Jean en CM2

Quand j'ai accueilli Jean, je me suis aperçue que ce n'était pas Rain man. En trois semaines, il m'a chamboulée, il a bouleversé ma façon de voir les choses dans ma pratique professionnelle.

Il est arrivé dans mon école en 2008 dans une Clin. Il était israélien. Avant qu'il soit avec moi en classe, quand je surveillais la cour, j'avais déjà repéré cet élève un peu bizarre, qui sort de l'ordinaire, un garçon qui faisait des tours et des tours dans la cour.

Quand il a quitté le CM1, ma collègue est venue me voir et nous avons été présentés officiellement. Elle m'a demandé si je voulais l'accueillir dans ma classe, et j'ai accepté.

Je me souviens très bien la rentrée du CM2 : il était derrière la grille avec sa maman, il est arrivé vers moi et m'a tout de suite appelée par mon prénom. Il était rassuré. Le fait que je sois vraiment là, dans la cour, bien avant la sonnerie... il m'a vue, la maman est venue me saluer et il a pris ma main. Après, je l'ai accompagné dans la cour avec les autres. Il a retrouvé son auxiliaire de vie scolaire car il était suivi par la même AVS depuis deux ans.

Des réactions surprenantes

Les premiers moments dans la classe ont été très surprenants. J'avais une horloge, et je lui avais expliqué que la récréation était à 10h30... Arrivé à 10h30, la sonnerie retentit. Était-ce parce qu'il avait vu l'heure, parce qu'il avait entendu la sonnerie de la récréation... toujours est-il qu'au milieu d'une phrase, en dépit du fait que je n'avais pas terminé, il s'est levé et il a dit : c'est fini ! Devant ma classe de 30 élèves, il est passé, devant moi ; et les autres élèves ont dit : au revoir Jean ! Que faire ?

Je ne savais pas trop comment agir, parce que j'avais constaté que lorsqu'il était contrarié, il pouvait se mettre à crier. D'ailleurs, tout le mois de septembre, ça a été difficile pour lui de s'habituer au rythme de travail du CM2.

Une autre fois, le jour de mon inspection, l'inspectrice devait venir le matin. Je préviens les élèves, je préviens surtout Jean qu'elle vient me voir moi et pas lui. L'inspectrice a alors un empêchement, l'inspection est reportée l'après-midi à 13h30. Or à 13h30, toujours pas

d'inspectrice. Jean n'arrête pas de questionner sur la venue de l'inspectrice... Tout le long de la séance de vocabulaire, il dit : « elle est pas là ». Finalement, elle arrive à 14h20 et à ce moment, il rencontre une difficulté face à un exercice ce qui entraîne immédiatement des troubles du comportement ! L'AVS est alors obligée de le conduire dans la bibliothèque pour qu'il retrouve son calme. Je crois qu'il avait anticipé. Il attendait tellement, le temps avait été trop long, il y avait une forme d'angoisse.

J'ai encore d'autres souvenirs marquants... Il lui arrivait de se lever et de battre des ailes, des bras, et de venir au tableau. Je me disais « tiens, il fait la danseuse » et après il allait s'asseoir. Visiblement, il avait besoin de cela. Je ne connaissais pas le terme de flapping ; moi j'appelais ça faire le papillon, battre des ailes. Les autres élèves se demandaient bien ce qu'il pouvait faire, mais je ne savais pas à quoi ça correspondait du tout. Plus généralement, quand il avait des troubles du comportement, il se levait et moi, je ne savais pas mettre de mots derrière. Pourquoi fait-il cela ?

Pour l'histoire de l'inspectrice, je n'avais pas compris sur le vif que ces troubles pouvaient s'expliquer parce qu'il avait attendu, que le temps était aussi important pour lui. Et pour la sonnerie, entendre : « non, tu restes assis, même si la sonnerie a retenti », chez lui, c'était très difficile à supporter. Pour lui, quand ça sonne, je ne dois pas lui demander de rester encore cinq minutes, il ne comprend pas.

A tous ces moments, je n'ai pas su interpréter ses comportements. Il y a eu des tensions, des gestes de violence envers le matériel, jamais contre les autres, et il finissait par sortir de la classe parce que je sentais qu'il bouillonnait.

Un premier bilan

C'est toutes ces petites attitudes, qui ont fait qu'au bout de trois semaines, j'étais vidée de mon énergie. Je me suis même interrogée sur mes capacités professionnelles. Avec l'AVS, on s'est

vraiment posé des questions : comment allait-on faire pour que Jean vive au mieux sa scolarité ? Je ne voulais pas qu'il soit simplement là en tant que figurant, parce que je sais qu'il y a un potentiel derrière, et j'avais compris que quand il se jetait par terre, si c'était signe de violence, c'était aussi signe de souffrance chez lui. Mais sur le moment, je n'avais pas de réponse. Alors cela m'a questionnée, et une fatigue intense s'est emparée de moi.

A la suite de toute la réflexion avec l'AVS, on a décidé de se poser, de comprendre les éléments qui avaient déclenché les troubles du comportement. De faire en sorte de ne plus refaire les mêmes erreurs, de se mettre à sa portée, d'essayer de le comprendre. Au début, j'étais certes consciente qu'il était autiste, qu'il fallait des adaptations, mais je croyais que ce serait au niveau du contenu, des savoirs et pas de la gestion du temps, ou pour sortir ses cahiers...

Bref, je ne savais pas trop quoi faire et l'AVS non plus, car elle n'était pas formée à l'autisme.

Quand j'ai accueilli Jean, j'avais bien eu un livre transmis par l'inspectrice, un livret jaune sur « qu'est-ce que l'autisme », mais entre l'aspect théorique et l'aspect pratique pour un élève, ça n'a rien à voir. J'avais un élève avec autisme, certes, mais aussi vingt-neuf autres élèves qui avaient besoin de moi à plusieurs niveaux ! C'était ça qui était un peu difficile car, en plus, l'AVS n'était pas là tout le temps, et donc le vendredi, fin de semaine, j'étais sans filet. D'autant plus que Jean était très fatigué... c'était très dur d'être seule avec la classe.

Heureusement, les autres élèves étaient très gentils, jamais une moquerie mais de l'étonnement : « qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi il hurle comme ça » ? Les enfants avaient compris qu'il n'était pas content, qu'il était malheureux, mais ils ne savaient pas mettre de mots autour de tous ces cris.

Des changements

Alors, on a baissé le niveau d'exigence pour Jean ; j'ai accepté qu'il se lève régulièrement car il avait besoin de bouger. Et avec l'AVS, on a décidé qu'il avait le droit d'aller en bibliothèque, et même si vraiment un travail générerait une forte angoisse, il avait le droit de courir ou de faire une partie de pingpong. On avait constaté que quand je faisais des corrections, c'était des moments qui ne lui convenaient pas du tout, car ce n'était pas dirigé, au sens où lui il a besoin de réfléchir, de faire un travail, donc dans tous ces moments, on l'autorisait à sortir. A vrai dire, c'était des aménagements de fortune, sans réelle réflexion et sans aide extérieure.

Des stages de formation

Alors, je me suis inscrite à deux stages en cours d'année, sur le thème : « accueillir un enfant avec autisme », avec MFD comme formatrice, et là, j'ai eu des éclairs. J'ai compris qu'il y avait beaucoup d'aménagements à faire, elle a donné des petits tuyaux sur comment faire dans la classe. Il y avait notamment des outils à base de pictogrammes, de photos et j'ai suivi les pistes pédagogiques dans ma classe.

Quand je suis revenue du stage, j'ai pris en photo tous mes supports, je les ai plastifiés et je les ai mis sur la table de Jean. Quand je disais « vous sortez votre cahier de français, vous prenez votre livre », il avait le référentiel. C'était mieux pour lui que des mots, il fallait coller l'image, il était plus autonome.

Un autre problème important était celui du bruit. J'ai constaté qu'il se bouchait les oreilles, qu'il se mettait à hurler et qu'il disait vous faites trop de bruit. Il s'avère que j'avais un casque à la maison ; je lui ai apporté et autorisé à le mettre quand il avait besoin de s'isoler.

Globalement, j'arrivais à percevoir de plus en plus, en fonction de la difficulté de l'exercice, s'il pouvait y avoir trouble du comportement ou pas. Avec la formation de Mme D, j'ai donc pu modifier ma pratique professionnelle ... c'est notamment en écoutant les témoignages de mes collègues de stage que je réalisais que je pouvais les mettre en pratique.

Témoignage d'un collègue

En y repensant, depuis quelques temps, j'étais prête à basculer vers le spécialisé sans que je puisse dire précisément pourquoi. Quand il y avait un enfant difficile dans mon école, on venait me voir. Quand il y a eu cet enfant TED, les gens du réseau d'aide, le psychologue et le maître G sont venus me voir en disant qu'il fallait qu'il soit chez moi. Pour Jean, la collègue est venue me voir. Mais pourquoi alors ai-je eu envie d'avoir une classe spécialisée ?

Dans le groupe de formation, il y avait l'ancien enseignant de mon poste actuel au collège qui débutait, et qui était là pour se former. Il était très novice dans la profession et dans le monde de l'autisme. Plusieurs fois, la conseillère pédagogique lui a demandé de témoigner de ce qui se passait dans sa classe.

Il en a tellement bien parlé que j'ai eu envie de postuler. Lui, il a voulu après cela, découvrir son métier ailleurs, car arriver directement dans le spécialisé, c'était un peu brutal. Mais moi, son témoignage m'a donné une envie folle !

Ce jeune enseignant... j'avais 21 ans d'ordinaire et d'un seul coup il présentait une autre pratique, avec des élèves qui avaient ce potentiel de progresser du point de vue scolaire !

Ce qui m'a motivée, c'est plusieurs facteurs cumulés. D'une part, c'est parce que Jean m'a interpellée et que, en le voyant, on s'aperçoit que l'autisme, ce n'est pas uniquement Rain man, ou ce qu'on peut voir dans des IME, des enfants repliés sur eux-mêmes et qu'on ne peut pas éduquer ni scolariser.

Et puis, ce jeune enseignant, j'avais l'impression qu'à travers son témoignage, il avait réussi à les faire progresser. On nous a bien expliqué en stage qu'il y a autant de formes d'autismes que d'individus et j'ai eu envie de voir, d'élargir au-delà de Jean ... j'ai eu envie de voir ce que je pouvais apporter, transmettre à ces élèves, car j'avais envie d'évoluer professionnellement. Tout

roulait bien dans la pédagogie ordinaire : je pouvais me reposer sur ma pédagogie, j'ai cette base, je sais rebondir quand la situation m'échappe. Mais j'aime bien sortir du train-train quotidien : le spécialisé, c'était l'occasion de changer la pédagogie que je connaissais avec les enfants ordinaire. J'avais cette conscience que si je basculais vers le spécialisé, j'allais voir une autre manière d'envisager la pédagogie. J'allais recommencer un deuxième métier en ayant des automatismes de pédagogue qui me permettent de tâtonner, de cheminer, avec des moments de réussite mais de solitude aussi.

Le travail en équipe

Dans mon école d'avant, je m'étais investie dans plusieurs projets où j'aimais travailler avec les autres ; en CM2, avec une collègue, on faisait des échanges de service, j'aimais travailler comme ça avec autrui.

De même, ici, si ça fonctionne bien, c'est parce qu'il faut travailler en binôme, ou même de manière plus élargie. J'aime bien toute la réflexion avec l'éducatrice et tous les autres partenaires du médical. Je ne suis pas du genre à rester dans la classe en fermant les portes, je suis prête à écouter les professionnels de santé, tout ce qu'ils peuvent m'apporter, leur savoir sur l'autisme car je suis quand même la grande débutante ici. L'éducatrice a plus d'expérience, et quand la situation devient plus complexe au niveau du comportement, elle sait donner des pistes : là il faut arrêter de parler, là il faut donner des pictogrammes, quand on est trop dans le verbal, l'information ne va pas passer. A plusieurs reprises, l'éducatrice m'a permis de me rendre compte d'erreurs à ne pas commettre.

Par exemple, en sport, en intégration, il y a Arnaud qui souffre d'hyperacousie. L'année dernière, il a porté le casque presque tout le temps. Mais les parents ont voulu qu'on l'enlève car en effet, en vue de son intégration future, un adolescent qui se promène avec un casque de chantier, ce n'est pas politiquement correct ; on a donc retiré le casque. Au début, ça a été

difficile car il a du mal avec le flot de paroles et le bruit. En intégration, la prof disait la consigne à l'oral, et moi j'étais devant, je faisais le mouvement pour qu'Arnaud puisse reproduire le mouvement par imitation. Mais j'ai commis l'erreur de répéter aussi des consignes à l'oral et j'ai eu le droit à un gros « M.... » ! L'éducatrice l'a entendu de loin, elle me fait « stop, il y a saturation ». Arnaud n'avait pas les mots pour me dire qu'il y avait trop de bruit. J'ai arrêté de parler et il est allé se reposer dans un coin. Je lui ai simplement fait un signe « regarde ce que je fais ».

Autre exemple amusant, il y a quinze jours, je demande à Luc : « peux-tu ramasser par terre le feutre qu'il y a par terre ? » et il me répond, tout simplement : « non ». L'éducatrice me dit alors « si tu lui poses la question, il va te répondre non ». Donc je lui demande explicitement de ramasser le crayon et il a obtempéré immédiatement. Dans le même genre, j'ai demandé à Luc « tu veux bien te lever ? » il m'a répondu : « non je dors ». Bref, il ne faut pas poser la question, il faut dire les choses explicitement pour qu'ils puissent les faire. Mais il faut le savoir, j'apprends chaque jour à leur contact.

Formation d'enseignante spécialisée

Si je me sens plus à l'aise, c'est grâce à la formation de xxx et les enseignements que j'ai pu avoir. Au-delà des lectures, il y a tous les documents, les témoignages et les enseignements des professeurs. CP est la personne qui nous a le plus donné des informations sur l'autisme mais ça ne se limitait pas à ça : il a fallu chercher d'autres références et lire. Tout cela vient accompagner ma pratique de classe au quotidien.

Une réflexion sur les supports

Comme j'ai cinq élèves dans la classe, qui sont des adolescents avec autisme et déficience mentale légère, de 12 à 16 ans, avec un niveau de la grande section à la sixième, il a fallu que je choisisse des supports qui sont en adéquation avec leur âge physique et leur développement

intellectuel. Faire lire des livres de grande section à des ados qui ont des préoccupations d'ado, comme la formule 1 ...je ne me sentais pas de présenter des livres de Tchoupi : c'est leur renvoyer une image de bébé et ce n'est pas respecter leur dignité de jeune adolescent.

Ils sont autistes certes, mais je me devais de réfléchir à ce qui les intéressent, ce qui correspond à leurs centres d'intérêt d'une part et faire en sorte d'autre part que le support soit à leur niveau de compréhension. Prendre un support tel qu'il existe dans le commerce et leur présenter tel quel : ils ne vont pas le regarder. Si je propose un exercice sans l'adapter, ils ne vont pas le comprendre. Tous les supports, je dois les réadapter, en favorisant énormément le visuel.

Pour la musique, j'ai essayé de trouver des chansons qui ne soient pas trop bébé. Des choses qui peuvent intéresser... j'ai regardé dans la variété française mais si je donne le texte de la chanson de Yannick Noah sans rien d'autre, il n'y aura aucune participation. Il faut aménager ce texte. Mettre l'image en-dessous. Une association du mot et de l'image, c'est le triangle de Saussure signifié /signifiant/ référent. Il faut que ça ait du sens pour eux.

Des signes trompeurs

Ces élèves là, ils sont visuels et ont une bonne mémoire, donc si vous ne faites pas du tout attention à ce que vous leur donnez, ils peuvent ingurgiter un certain nombre d'informations sans mettre du sens dessus. Ça crée des décalages incroyables et ça ne va pas les aider pour les interactions plus tard. Il faut faire en sorte qu'ils soient le plus proche possible de la réalité. Malheureusement j'ai un élève qui a trop ingurgité sans comprendre. Il a emmagasiné un stock de mots, mais quand il les replace dans les conversations, c'est complètement en décalage, ça ne veut rien dire. Il y a des confusions importantes, ça va être très difficile de lui retirer ses habitudes car il utilise le vocabulaire à mauvais escient : c'est dénué de sens. Quand il discute avec certains adolescents, ils sont extrêmement perplexes car ils ne comprennent pas pourquoi il a employé ce mot là. Et c'est difficile de faire machine arrière. Il faudrait refaire un travail de

fond pour reprendre son lexique, mettre du sens, le signifiant et signifié à côté. Mais c'est un peu compliqué.

Des changements au niveau de la pédagogie

La pédagogie, quand on travaille en milieu ordinaire, c'est relativement magistral. On part d'un exemple et on construit la règle, c'était en tout cas ma manière de fonctionner ; je sais que pour certains collègues, c'est d'abord la règle et après on propose des exemples. J'avais l'habitude pour les élèves en difficulté, surtout en grammaire, de les faire participer avec leur corps... Je leur disais : « toi tu es le sujet, toi tu es le verbe, vous allez construire une phrase ». Ça c'est possible avec les enfants ordinaires parce qu'ils y acceptent d'être un sujet ou un verbe. Faire ça avec des élèves autistes, ce n'est pas possible. Ils sont des enfants et pas autre chose : ils ne peuvent pas être un sujet ; ils ne peuvent pas être un verbe. C'est du second degré et ils n'ont pas cet esprit là : c'est impossible.

Il m'a fallu donc adopter une autre approche pour les notions ; ma pédagogie a changé. Je travaille en relation duelle avec les élèves, on est un pour un. Ce n'est pas du tout la manière d'aborder les choses avec un groupe classe de 30.

Si avec Jean, on est dans l'écrit tout le temps, je fonctionne beaucoup par étiquettes qu'ils manipulent pour les quatre élèves qui ont un niveau de grande section jusqu'au CE1. Je privilégie la manipulation, avec l'image, pour construire tout doucement les notions. Quand on est dans le spécialisé, la notion de temps est différente. Dans le milieu ordinaire, vous avez un programme à faire, des échéances. Ici, on prend notre temps, on respecte le temps de l'enfant.

La notion à faire acquérir, en tant qu'enseignant, on la garde dans la tête ; on propose des tâches diverses pour tenter de valider la compétence en fin de semaine, parfois de mois. On a beau appuyer sur l'accélérateur, si l'élève en face n'est pas réceptif, il va être muet, ou on aura du flapping. Ils ont cette manière de faire comprendre par le corps même s'ils ne nous disent pas

qu'ils en ont assez. J'ai appris à observer mes élèves et à identifier tout ce qui se met en place au niveau des stéréotypes qui veulent dire « c'est trop compliqué », soit « je n'ai pas compris la consigne ».

Un élève ordinaire va lever le doigt pour dire « j'ai pas compris », pas mes élèves.

22.6 Quatre récits croisés

22.6.1 Lecture des entretiens par le chercheur-formateur au regard de notre modélisation théorique

Le travail de Sophie pour faire en sorte que des professeurs du secondaire acceptent de travailler avec ses élèves avec autisme n'a pas été simple. Il a fallu, comme elle le dit elle-même, qu'elle se transforme en commerciale pour aller à la pêche au professeur. C'est donc un travail inhabituel, qui demande une mutation professionnelle, qu'elle a dû assumer. La dimension relationnelle du métier de coordonnateur semble en effet essentielle. Heureusement, Sophie a trouvé une alliée en l'éducatrice spécialisée pour l'aider dans cette démarche. Il est envisageable que l'éducatrice spécialisée ait plus l'habitude de travailler en équipe pluricatégorielle et sait donc, grâce à l'expérience, davantage aller au devant de professionnels des différentes catégories. Elle semble également plus aguerrie à la transmission de savoirs et compétences à d'autres adultes. En effet, nous percevons dans le parcours de l'éducatrice spécialisée, des moments au cours desquels elle a appris un certain nombre de connaissances, au contact de personnes spécialistes de l'autisme, connaissances qu'elle a su transmettre par la suite à d'autres professionnels moins informés qu'elle, ayant moins d'expérience dans le domaine. Aussi, dans le travail avec Sophie, cette dernière est tout à fait à l'écoute des propositions de l'éducatrice spécialisée, et se forme à son contact. L'éducatrice spécialisée est en quelque sorte une personne ressource dans un premier temps pour l'enseignante, même si les deux précisent bien que leur travail n'est pas le même, l'une étant dans le pédagogique alors que l'autre est dans l'éducatif. Nous percevons de la même

manière, à travers les propos des deux enseignantes du collège, que Sophie est pour elles une personne ressource, car les deux professeurs ne sont pas formés à l'autisme et, notamment pour l'une d'entre elle, est en demande d'information sur l'autisme et sur des approches spécifiques au niveau de la pédagogie et de la relation avec les ces élèves. Pour Sophie, la transformation professionnelle, le *savoir-se-transformer* est fortement lié à un changement d'identité professionnelle entre l'enseignante de classes ordinaires qu'elle a été pendant de nombreuses années et cette nouvelle responsabilité qui demande beaucoup plus que de faire « seulement » classe avec les élèves. Il s'agit donc, comme elle l'a déjà précisé, de devenir négociatrice, incitant les professeurs de collège à accueillir et à travailler avec des élèves qui ont des troubles envahissants du développement, à travailler dans un esprit inclusif. En outre, Sophie, en tant que personne ressource, doit non seulement diffuser un savoir pédagogique mais également travailler en collaboration avec les différents professionnels, négocier le nombre d'heures pendant lesquelles l'élève sera dans la classe de collège, les professeurs de collège ayant certaines exigences à ce propos. Un travail d'une heure par semaine semble ainsi insuffisant pour le professeur d'anglais. En même temps, plusieurs paramètres doivent être tenus en compte par Sophie : la fatigabilité de l'élève, le temps d'apprentissage, le rythme par rapport aux élèves de collège ordinaire. La mutation professionnelle est donc forte, les *savoir-se-transformer* nécessaires nombreux. Les professeurs de collège travaillent intuitivement avec les élèves avec autisme et sont en demande d'aide professionnelle pour éviter d'être en présence de dilemmes trop nombreux, auxquels ils ne peuvent répondre que de manière très intuitive et improvisée. Des dilemmes sont présents. Faut-il traiter les élèves avec autisme exactement comme les autres ou faire de la discrimination positive ? Faut-il beaucoup adapter le travail, quitte à marginaliser le jeune au sein de la classe, ou lui proposer exactement le même travail que les autres, quitte à le mettre dans une grande difficulté ? Sophie finalement, doit *savoir-se-transformer* pour devenir réellement coordonnatrice d'une équipe, en quelque sorte acquérir des compétences de

management, car il arrive qu'elle doive, à distance, organiser en partie la collaboration entre deux professionnels qui travaillent ensemble, en l'occurrence l'enseignante de collège, et l'éducatrice spécialisée, sans qu'elle même ne soit présente. Néanmoins, c'est à elle de gérer en grande partie le travail en commun des deux personnes qui vont travailler au dehors de sa présence. Quel partage des rôles doit être établi entre l'éducateur spécialisé et le professeur du collège au cours d'une séance de mathématiques par exemple ? Une réflexion éthique, voire politique, doit également être menée par Sophie : faut-il privilégier la scolarisation en classe ordinaire uniquement comme un vecteur de normalisation, d'amélioration de compétences sociales, ou faut-il privilégier les apprentissages scolaires également ? Si cette réflexion doit inéluctablement être menée par la coordonnatrice, la question doit aussi être débattue avec tous les professionnels travaillant avec les élèves avec autisme.

Au niveau de la forme du récit à élaborer, en relisant les quatre entretiens, ceux de l'enseignante de la classe TED, de l'éducatrice spécialisée, du professeur d'anglais et du professeur de mathématiques, à plusieurs reprises, nous nous sommes dit qu'il ne fallait pas supprimer l'aspect particulièrement vivant de l'emploi du « je » dans chaque témoignage. Intuitivement, il nous semblait qu'élaborer un récit proche du roman classique avec des personnages aurait un pouvoir transductif plus faible. Nous avons alors pris la décision d'organiser la mise en intrigue des témoignages en récits entrelacés, la logique des propos d'un interviewé appelant des propos d'un autre. Pour essayer de mettre au jour un *savoir-se-transformer* dans ce contexte de récits croisés, nous avons laissé en grandes parties les propos de l'éducatrice spécialisée et des professeurs de collège, pour donner à voir au maximum le contexte de scolarisation des jeunes avec autisme de l'établissement. Le récit final est ainsi plus long que les récits précédents.

22.6.2 Intention de formation:

Le récit devrait permettre de saisir les *savoir-se-transformer* de Sophie afin de changer professionnellement et devenir coordonnatrice de la classe autisme, ce qui implique l'acquisition

de nouvelles compétences professionnelles: de négociation, d'écoute, d'organisation, d'animation et bien sûr de coordination. En formation, c'est par l'appréhension des différents points de vue des professionnels que l'enseignant stagiaire pourrait percevoir ces *savoir-se transformer*.

Synopsis :

Sophie a toujours considéré le travail d'enseignant comme possédant une dimension collective. Cependant, si sa nouvelle fonction de coordinatrice implique effectivement une forte proportion de travail en commun, les différentes dimensions de ce nouveau travail nécessitent un changement d'identité professionnelle. Dans un premier temps, l'éducatrice spécialisée, qui a une expérience avec les jeunes avec autisme, permettra d'accompagner l'enseignante en direction de cette mutation professionnelle. La perspective de l'inclusion scolaire impliquant que les élèves travaillent au moins en partie dans les classes du collège, un travail de collaboration avec les professeurs du second degré est nécessaire, ce qui implique de comprendre leur pratique, leurs dilemmes et difficultés. En effet, ces enseignants du secondaire ne connaissent pas l'autisme, ont besoin de personnes ressources pour les guider, et rencontrent le problème d'avoir peu de temps ces élèves, ce qui rend difficiles les progrès scolaires, même si l'intérêt de la scolarisation en milieu ordinaire paraît indubitable au niveau de la socialisation.

22.6.3 Récit

22.6.3.1 Sophie, enseignante en classe TED dans un collège :

Pour moi, être enseignante, c'est travailler en collaboration avec d'autres enseignants. Dans mon école, je m'étais investie dans plusieurs projets où j'aimais travailler avec les autres et là, si ça fonctionne bien, c'est parce qu'il faut travailler en binôme, ou même avec une équipe élargie. Je fonctionnais déjà comme cela en CM2 : avec une collègue, on faisait des échanges de service, j'aimais travailler comme cela avec autrui.

Collaboration avec les autres professionnels dans une optique TEACCH

Cette année, avant mon entrée en fonction, j'ai rencontré l'équipe de l'IME au mois de juin avec le directeur et l'ancienne éducatrice. J'ai eu un débriefing sur le niveau scolaire des élèves, qui était surtout en termes de compétences. Puis, on peut dire que j'ai eu une formation d'un quart d'heure ; il était plus de vingt heures, la réunion s'est terminée sur l'utilisation de l'emploi du temps TEACCH. J'en étais à trois heures de réunion, j'avais du mal à tout intégrer. On me parlait de barquettes, du travail structuré de gauche à droite...

Plus tard, avec l'éducatrice, on s'est rencontré deux journées complètes avant la prérentrée et elle a pris le temps de bien expliquer comment on fonctionnait avec les pictogrammes et ce qu'était la méthode TEACCH. Là encore, c'était vraiment un peu trop rapide. Mais j'étais un peu plus parée pour affronter la rentrée.

Dès le mois de septembre, je me suis glissée dans des chaussons, dans une structure qui fonctionnait. Je ne connaissais pas l'approche TEACCH. Je ne me voyais pas du tout arriver et dire à ma collègue éducatrice, qui est plus compétente que moi : on arrête TEACCH, on fait comme je faisais auparavant. Il faut dire que TEACCH, plusieurs enfants ont été confrontés à cette éducation structurée depuis leur rentrée au XXX, depuis la primaire. Ils ont été imprégnés de TEACCH depuis de nombreuses années. Même si au début, certaines personnes ont décrié l'éducation structurée de Schopler, en disant que c'était du dressage, du formatage, c'est un cadre qui rassure. Jean, au début, quand il est arrivé en septembre 2011, a vite trouvé ses marques ; il est très rassuré par son planning avec le temps. Et cela, c'est propre à TEACCH.

Je n'aurais d'ailleurs pas pu tenir les cinq élèves en gardant mon fonctionnement habituel, au départ. On est en unité d'enseignement, pas dans une école. Et donc, il y a des moments prévus pour l'éducation, certains pour les apprentissages, d'autres pour les interactions sociales. Cette structure était un Sessad auparavant, donc les élèves reçoivent des soins en plus, c'est prévu dans mon emploi du temps. Il y a l'orthophoniste, le psychomotricien qui viennent dans la classe.

La psychologue peut prendre un ou deux élèves. Il est évident que j'allais continuer à m'inscrire dans ce qui existait initialement ; ma volonté n'était pas du tout de tout bouleverser et de tout changer car je savais que j'avais un public différent dans le spécialisé.

J'ai cependant mis ma touche personnelle d'enseignante. Dans le collège, mes élèves sont plus connus qu'avant car ils sortent ; j'ai demandé à ce qu'ils aillent en cour de récréation avec les autres, alors que cela ne se faisait pas avant. Si on veut établir des liens, de la communication, des interactions sociales, il faut qu'ils soient avec les autres. Le principal m'a dit au mois de septembre : je voudrais vous remercier. Vous les avez sortis du placard.

Intégration ou inclusion ?

Pour l'instant, l'intégration en classe ordinaire, c'est de l'ordre d'un quart du temps. Moi, j'aimerais bien que les intégrations évoluent en inclusions. Mais, c'est à étudier au cas par cas, en fonction de mes élèves, de leur profil et de leur capacité d'attention. Etre capable de rester assis pendant 50 minutes, c'est difficile. Moi je ne fais pas cela, mes élèves travaillent 30 minutes. J'en ai deux qui sont capables de rester assis 50 min, après ils décrochent complètement. Idéalement, j'aimerais que tous mes élèves soient intégrés en individuel, ce qui n'est pas le cas. Aujourd'hui, on en a deux en individuel, et les autres en collectif. Mais je sens que les choses vont bouger. L'équipe ici va se stabiliser et ça va sûrement évoluer favorablement. L'éducatrice et moi sommes connues maintenant, cela devrait être plus facile.

Les adaptations en classe ordinaire

En général, les élèves sont accompagnés en intégration, soit par l'éducatrice, soit par une autre personne du XXX, qui est en formation d'éducatrice. En fonction de la capacité de l'élève à rester seul, à être autonome, ils peuvent y aller seuls, comme Jean. On essaie avec la professeure de maths d'avoir le cours avant pour pouvoir préparer Jean, pour que ce ne soit pas une phase de découverte. Parfois aussi, je reprends le travail après concertation avec la prof, et

s'il y a une difficulté à tel endroit, je reprends en petits groupes la difficulté. Il ne faut pas perdre de vue que dans un groupe classe, on est dans une situation de cours magistral, alors que dans la classe autisme, l'élève est tout seul avec l'enseignante. Ce n'est pas pareil.

Donc cela dépend de ce que l'on vise dans les inclusions. Est-ce au niveau du comportement, ou est-ce au niveau des compétences scolaires ? C'est tout à fait différent. J'ai un élève qui a trois heures d'anglais, il a 14 ans et un niveau intellectuel de six ans. Mais il est en anglais, parce que sa maman est sud-africaine et qu'il entend parler anglais ; il ne vit plus avec sa maman mais quand elle le prend tous les mois, elle lui parle anglais. Le cours, c'est uniquement pour être dans un bain de langue. Et comme il est très auditif, il comprend ce qu'il entend, il prend l'accent. Il est même capable de participer, il a des interactions avec le professeur. Mais tout ce qui est trace écrite, c'est difficile car il ne sait pas se repérer sur une feuille. Il a besoin d'avoir des lignes pour écrire des mots. Alors, il fonctionne sous forme de dictée à l'adulte dans ces cours. Il est là pour le bain de langue et le comportement, pour avoir un comportement de collégien, c'est tout.

22.6.3.2 Aurélie, éducatrice spécialisée

J'ai d'abord eu un bac SMS, sciences médico-sociales, puis j'ai passé une licence à la fac. J'ai ensuite préparé mon concours que j'ai eu au bout de deux fois. Ma formation d'éducatrice spécialisée a duré trois ans à plein temps. J'ai alors trouvé un emploi dans un IME pour enfants et adolescents autistes. Depuis quatre ans, je travaille dans le service du XXX. J'ai travaillé jusque là dans une Clis et depuis cette année, dans cette classe avec les adolescents autistes.

En formation, j'ai eu très peu de cours sur l'autisme, juste un cours de deux heures fait par un psychanalyste. Dans ma formation d'éducateur, c'était très succinct, il n'y avait pas assez d'informations, c'était à nous de faire des recherches.

Mais j'avais déjà de l'expérience avant : j'avais fait des séjours, organisés par des associations pour enfant autistes, en tant qu'animatrice. Cette expérience m'a permis d'être plus à l'aise. C'est ici où j'ai pu apprendre le métier ; j'ai été ainsi à l'aise pour travailler avec les adolescents.

Il faut dire que dès le départ, j'étais dans mon élément avec ces jeunes, contrairement à d'autres personnes. J'allais vers eux, sans a priori, sans me dire « ils sont handicapés, donc je vais faire comme ça ». Je n'ai pas trop adapté mon comportement au début, j'ai plus observé comment ils réagissaient face à des personnes ordinaires comme moi. C'est après que j'ai pu m'adapter. J'ai compris qu'il fallait que je me mette en face d'eux, qu'ils attrapent notre regard. Souvent ils sont comme ça, à trifouiller des choses. La distance entre soi et la personne autiste, c'est important. Ils ont du mal à regarder en face, ils se mettent de côté. J'essayais de me mettre en face d'eux pour avoir un échange. Au début, ça déstabilise quand même un petit peu. Ils ne comprennent pas ce qu'on dit, ils ont des réactions, des troubles du comportement, qui peuvent déranger parfois, déstabiliser l'adulte. Mais j'ai été relativement à l'aise car j'avais déjà fait un stage dans un foyer de vie avec des adultes handicapés quand j'étais au bac. Je crois que cela m'a permis d'être plus naturelle que d'autres personnes qui commençaient. Je crois qu'au départ, il ne faut pas trop se poser de questions. Il faut essayer d'entrer en relation et si ça ne marche pas, ça ne marche pas, mais au moins, on a essayé.

Après, à l'IME, j'ai commencé à me professionnaliser un peu plus. Mais il n'y avait pas assez d'échange à mon goût. Il faut dire qu'on n'a pas trop le temps dans une journée, on est tout le temps avec les jeunes. Cependant, il y avait notamment une orthophoniste qui supervisait, qui était vraiment bien, qui nous épaulait, qui me disait ce qu'il fallait mettre en place. J'ai appris quelles étaient les méthodes pour mettre en place des images, des objets selon le niveau des enfants. Cette orthophoniste était très calée au niveau de l'approche TEACCH. Je l'ai suivie là-dessus et j'ai beaucoup appris. Cette orthophoniste a d'ailleurs fait une thèse sur l'autisme, elle

est connue dans le monde de l'autisme. C'était donc pour moi un repère, elle me disait « pour cet enfant, il faut plus des objets que des images » par exemple.

J'ai après évolué quand je suis arrivée à XXX.

Avant cette classe de collège, je travaillais d'abord dans une classe maternelle avec des tout-petits. J'ai fait l'ouverture de la classe en collaboration avec un enseignant. C'était tout nouveau, une ouverture de classe, il fallait tout mettre en place. J'avais plus de responsabilités que j'en avais à l'IME, et c'était moteur ; j'ai fait pas mal de choses car le directeur d'ici m'a fait confiance. J'ai notamment pu mettre en place les repères visuels dans la classe. Ma collègue enseignante ne connaissait pas bien l'autisme et moi j'avais de l'expérience dans ce domaine. Il fallait tout mettre en place : les postes de travail des élèves, les emplois du temps, le planning. Or malgré mon expérience, j'apprends toujours ici car il y a beaucoup de professionnalisme, de recul sur l'autisme. On suit les avancées de l'autisme grâce à l'orthophoniste qui fait un retour sur les recherches scientifiques. Elle apporte des articles scientifiques pour qu'on se mette à jour sur l'autisme : être alimentée par des recherches scientifiques, c'est important. Prendre du recul sur le travail quotidien est essentiel. Ce n'est pas simple de savoir si ce qu'on fait est cohérent avec des enfants. Dans ces réunions, on échange avec les autres éducateurs, les professeurs, les psychologues et ça nous rassure sur ce qu'on fait ici, car on est quand même toutes les deux isolées, avec ma collègue enseignante, dans la classe. Ceci dit, les enfants sont les premiers à nous alerter quand il y a un problème d'adaptation : quand un enfant s'agite, on se rend compte que ce n'est pas adapté... donc on adapte !

22.6.4 Sophie, enseignante en classe TED dans un collège : convaincre les professeurs pour la scolarisation dans les classes du collège

Je ne crois pas qu'on puisse employer le terme d'inclusion en ce qui concerne les jeunes ici. Je préfère parler d'intégration. Mes élèves vont tous une fois en sport, mais c'est une intégration collective. Deux élèves bénéficient d'une intégration individuelle, Henri a trois heures d'anglais.

Pour les mathématiques, Jean n'avait qu'une heure, on a augmenté à deux heures mais ce n'est pas régulier. Pour trouver des collègues volontaires pour accueillir les élèves, cela a été très difficile, il faut vraiment donner de sa personne. Vous arrivez dans un collège, vous ne connaissez personne, il faut aller vers les autres, se présenter. L'éducatrice a fait de même aussi. Mais le monde de l'autisme fait peur. C'était du démarchage : j'allais en salle des profs et je disais : « Bonjour, je suis enseignante et je cherche des professeurs volontaires qui pourraient accueillir mes élèves autistes ». En français, une collègue toute jeune m'a dit « non non, je suis débutante, je ne le sens pas ». Certains disent qu'ils ont des classes très chargées. En mathématiques, j'ai trouvé quelqu'un qui a le 2CASH. Elle a accepté tout de suite. En ce qui concerne l'anglais, la collègue a accepté mais il y a eu des problèmes d'emploi du temps. Il y avait des créneaux le mercredi mais nous ne sommes pas en classe le mercredi. Cela a été très difficile... toujours faire du démarchage, du commerce ! J'ai quand même des propositions de collègues qui disent : « si tu veux, je veux bien les prendre. Je vais faire quelque chose en techno, je veux bien ». Mais c'est un travail de longue haleine, il faut être patient ; cependant, je suis convaincue que l'année prochaine, j'aurai plus de professeurs volontaires.

22.6.5 Valérie : Enseignante d'anglais

Premiers moments avec les élèves avec autisme

J'enseigne ici depuis trois ans. Quand l'enseignante d'Ulis m'a parlé de l'intégration de certains enfants autistes, j'étais d'accord bien que je n'avais pas connu de personnes autistes

personnellement. J'en avais certes entendu parler, j'avais lu des articles, vu des films, comme tout le monde. Au collège, j'ai été sensibilisée car on nous en a parlé qu'il y avait cette classe, ce groupe d'enfants ici. Malgré ces informations, on a toujours une image du film Rain man.

Si je ne suis pas très calée sur le sujet, j'ai retenu qu'il y a plusieurs profils. On nous a en effet expliqué de façon théorique qu'il n'y avait pas un autisme mais plusieurs niveaux. Pour les élèves autistes avec qui je travaille, on m'a averti qu'il y avait des élèves qui portaient des casques parce qu'ils sont sur-stimulés. Certains aussi pouvaient avoir des obsessions. Un autre apparemment s'intéresse beaucoup à la météo, peut parler du temps pendant des heures. Mais je ne m'en rendais pas compte moi-même, parce qu'on fait de l'anglais.

Au départ, les intégrations, c'était une fois par semaine, mais je trouvais cela insuffisant... J'ai demandé plus, je trouvais dommage de voir que la venue de l'élève était parachutée au milieu d'un travail avec le reste de la classe, car du coup, cela ne leur apportait pas suffisamment. Et même, cela pouvait les déstabiliser. J'ai suggéré qu'ils viennent, sinon à tous les cours, ou du moins à une majorité de cours pour pouvoir suivre l'évolution du cours et être plus intégrés.

J'ai donc essayé de faire en sorte de les intégrer, de les présenter aux élèves et de les traiter le moins possible de manière différente, tout en sachant qu'ils ne sont pas capables d'accomplir toutes les tâches que je peux demander à l'ensemble des élèves. D'un point de vue pédagogique, j'essayais d'abord de solliciter les autres élèves de la classe pour donner l'exemple, savoir ce qu'il faut faire, ce qu'il faut dire. Puis j'essayais ensuite la même chose avec les élèves autistes, sans attendre trop, mais pour faire en sorte qu'ils soient bien acceptés dans le groupe. Parfois il y a eu des réactions étranges, comme Jean par exemple, qui perd les pédales. C'est plutôt les autres élèves qui étaient surpris. Ça les faisait un petit peu rire, mais pas méchamment. Il faut dire que Jean, parfois, se met à parler très fort en disant : « je ne comprends rien ». Il peut s'exprimer oralement sans tenir compte du reste du groupe, il se met à dire : « je ne comprends

pas ». Il exprime son malaise. C'est surprenant pour les autres enfants, mais cela leur permet d'être un peu plus tolérants à la différence. Et c'est bien qu'il soit intégré, car plus on les intègre, plus ils développent des compétences sociales, même si ce n'est pas possible de les intégrer à tous les cours. Pouvoir se baser sur les comportements attendus dans une classe, on se met sur sa chaise comme ça et pas par terre, cela permet de normaliser un peu.

En sixième, on mélange le français et l'anglais et on fait beaucoup d'oral. Si je vois qu'il y a des soucis de compréhension, je parle français, et j'utilise des mots très simples. Parfois, on commence par corriger les devoirs, puis j'essaie de faire en sorte que les élèves s'interrogent entre eux. Il y a souvent un petit document audio ou vidéo pour la compréhension orale, on fait un peu de grammaire aussi. Chaque cours n'est pas stéréotypé, on essaie de les impliquer dans des actions ludiques.

L'exemple d'Henri

Actuellement, je ne travaille plus qu'avec Henri qui, s'il n'est pas bilingue, a déjà des notions. Il arrive bien à l'oral à saisir ce qui se passe. Si je l'interroge, il va réussir à verbaliser des choses. Le plus difficile pour lui, c'est le passage à l'écrit et la compréhension des consignes. Tout ce qui est théorisation, réflexion sur la langue, grammaire, ça lui passe un petit peu au dessus. Ça va quand on est vraiment dans l'action, dans le faire.

Il est accompagné d'une éducatrice qui est juste là pour l'aider, elle est très discrète. Si on donne des exercices écrits, elle aide, elle explique la consigne. Tout seul, je pense qu'il ne s'en sortirait pas et moi, cela me demanderait d'avoir plus d'attention encore pour lui, et pour gérer le groupe classe en même temps... Sa présence est donc indispensable. Au niveau du comportement, je pense qu'il n'y aurait pas de problème avec Henri. C'est plutôt au niveau du travail scolaire, s'il se met à paniquer. Ce serait beaucoup plus compliqué sans elle.

Bien sûr, je ne peux pas exiger la même chose de lui alors qu'il n'assiste pas à tous les cours. Et au début d'année, il venait seulement à un cours par semaine. Je ne vais pas non plus être aussi exigeante au niveau comportemental. Si un élève « normal » se met à parler, il faudrait le reprendre : « fais moins de bruit, écoute ». Alors que là, je vais tolérer évidemment : s'il y a un éclat de voix, je sais que ce n'est pas un manque de respect. De toute façon, je laisse à l'éducatrice la tâche de contrôler le comportement car elle le connaît mieux. De plus, je n'ai pas reçu de formation, je ne sais pas ce qu'il convient de faire : est-ce qu'il faut lui donner un traitement à part... Instinctivement, je me dis que je ne peux pas exiger la même chose pour lui que pour les autres.

Je peux donner un exemple d'activité : ce matin, j'ai d'abord fait parler les élèves entre eux, ils se posaient des questions. C'est une reprise de la veille à l'oral. J'ai fait passer un grand nombre d'élèves et à un moment, j'ai demandé qu'on pose des questions à Henri. Il a réussi à répondre, mais je l'ai aidé. En outre, les autres élèves l'ont aidé aussi, pour qu'il ne se sente pas trop différent, qu'il ne se dise pas : « moi je suis différent, donc on me pose des questions faciles ». Si je voyais qu'il était agité, je laisserais peut-être de côté, pour un cours, des choses trop difficiles. Je lui dirais « tiens, tu fais comme ça, si tu veux. Essaie de le faire ». Je ne serais pas dans la sanction. Avec lui, je ne suis pas dans une évaluation. Plus que d'attendre une performance en anglais, c'est plus pour moi la possibilité de l'intégrer dans le groupe classe qui est important, autour d'une activité qui est ici l'anglais, mais qui pourrait être autre chose.

Collaboration avec l'enseignante de la classe autisme

Au début, la présence d'élèves autistes dans ma classe, ça m'a gênée un peu. Surtout le fait que ce ne soit qu'une fois par semaine. Je trouvais que c'était dur de les intégrer comme ça, alors qu'on était en plein travail sur quelque chose. Je ne pouvais pas alors demander quoi que ce soit, on fait beaucoup de choses en trois heures et ils ne comprenaient rien, même s'ils avaient

travaillé avec l'éducatrice. Il faut dire que cette dernière ne sait pas forcément ce qu'on fait en classe. Nous, on est au deuxième étage, on est éloigné de la classe autisme. Donc ce n'est pas évident d'échanger. L'enseignante de la classe autisme ne peut pas se permettre de faire tout le programme d'anglais avec les élèves, elle a d'autres choses à faire aussi.

Malgré ces difficultés, si on me demande encore d'intégrer des élèves autistes, je ne vais pas dire non car il faut le faire, c'est bien. Mais je dis une intégration, c'est une intégration. Alors, on m'a dit que le mercredi ce n'était pas possible. Si c'est trop peu, ça ne va rien faire. C'est un peu comme une visite guidée, c'est comme aller au zoo une fois dans la semaine. On ne construit rien. Ça n'a aucun sens. Même quand ils arrivent dans une classe, ils ne connaissent pas les prénoms. Il faudrait que ça devienne un univers plus familier. Si l'intégration a pour objectif de leur permettre de s'intégrer dans un environnement normal, autant que ce soit sur une certaine durée et qu'il y ait quand même quelques objectifs, même si on peut les revoir à la baisse et faire des contrôles différents.

Intérêt du milieu ordinaire

Etre en milieu ordinaire, c'est plus stimulant je pense. Henri va avec d'autres élèves qui s'expriment en anglais, qui ne s'expriment pas de manière fluide mais qui échangent. Faire du travail en commun, être capable d'être assis pendant 55 minutes, écouter le professeur qui parle, ça demande une compétence sociale qui est plus facile à acquérir dans un environnement ordinaire plutôt que d'être enfermé dans une classe avec des élèves qui ont les mêmes problèmes que vous. Si on ne connaît pas autre chose, on ne sait pas vers quoi tendre. Mais il y a des limites. Jean, au niveau du comportement, il était angoissé, et donc on a décidé qu'il arrêterait, car il était en situation d'échec. Il se mettait à parler très fort. Ça faisait rire les autres. Ce n'était pas très bon pour lui non plus.

Plus généralement, je ne sais pas vraiment ce que pensent les autres élèves des élèves autistes. En début d'année, il y avait une matinée de réunion où étaient invités les élèves. Je n'ai pas voulu en faire trop sur ce sujet. D'ailleurs, les élèves doivent s'habituer peu à peu. Par exemple ce matin, Henri est arrivé en classe et il est parti avant la fin. Il commençait un peu à se déconcentrer, donc l'éducatrice a préféré partir un peu avant. Les autres élèves ont alors demandé pourquoi. J'ai dit que c'est difficile pour un enfant autiste de se concentrer longtemps. Ils ne m'ont pas posé plus de question. Henri, il est comme les autres... mais il est autiste.

22.6.6 Janine : Professeur de mathématiques

Expériences antérieures de scolarisation d'élèves handicapés

Je suis enseignante en mathématiques depuis 17 ans à peu près, en collège principalement. J'ai une formation particulière puisque j'ai passé le 2CA-SH option C, après avoir fait une formation à Suresnes en 2007.

Au cours de ma carrière, il m'est arrivé d'avoir dans ma classe des élèves handicapés complètement intégrés, avec une auxiliaire de vie scolaire, dans un établissement classique. À chaque fois il s'agissait d'un enfant avec du retard intellectuel, mais pas d'autisme. Sinon, malgré ma formation, je n'ai pas eu d'intégration avec des élèves avec handicap moteur, si ce n'est pour le stage.

Pour les élèves que j'ai intégrés totalement, je faisais des adaptations, surtout au niveau de l'évaluation. Le cours en lui-même, quand ils sont aidés par quelqu'un, et que la prise de notes est faite, ne constitue pas le principal problème. Les explications sont faites en double avec la personne qui les gère ; donc au niveau de l'adaptation, il s'agit de poser plus de questions, d'essayer de voir ce que l'élève ne comprend pas, de l'intéresser. En revanche, il y a des spécificités concernant l'évaluation, l'adaptation va au delà du tiers-temps en fait. La plupart du temps, j'ai fait une adaptation des évaluations en fonction de l'enfant : comme il y avait le

ystème du tiers temps, je supprimais certes certains exercices mais en plus, je décortiquais le raisonnement. J'indiquais par exemple : « Tu dois écrire les hypothèses », et j'essayais de trouver une référence par rapport à ce qu'on avait pu faire auparavant.

Actuellement, j'ai un petit autiste, accompagné par une AVS, qui est en classe en intégration totale. Au niveau des adaptations, j'écris ce qu'il doit faire, notamment me donner les hypothèses. Je prépare des petits pointillés, une feuille à part pour lui. Je crois néanmoins, pour que cela se passe bien, qu'il faut une certaine autonomie. Ou sinon, ça va être l'auxiliaire de vie scolaire qui va le relancer. Mais alors, c'est très compliqué, au niveau de l'évaluation, quand il y a une personne à côté.

J'ai ainsi fonctionné comme cela, surtout avec les enfants qui avaient des problèmes de retard. Cela marchait plus ou moins bien. Je ne sais pas si ça permettait d'avancer, mais au moins, ça permettait de ne pas régresser, que l'élève ne se sente pas perdu.

Par exemple, dans l'établissement où j'étais avant, j'avais une petite qui avait un retard de trois ou quatre ans en sixième, mais qui tournait autour de la moyenne. L'auxiliaire de vie scolaire était très claire, elle ne faisait jamais son travail. La petite arrivait à se débrouiller quand on adaptait les supports. Quand je la prenais en charge, je lui demandais : est-ce que tu te souviens, tu te rappelles comment on avait expliqué cela, quelle était la méthode qu'on avait été utilisée, où on était allé chercher les informations... Si on décortique le raisonnement, ça marche. Car c'est sous forme de séquence, on fait pas à pas : ça fonctionne bien. C'est pour cela que j'adaptais avec des photocopiés. Pour elle, cela n'avait pas assez de sens pour qu'elle se lance dans une réponse sur le pourquoi. Si l'ambition est restreinte, ce qui serait bien, ce serait de donner une autonomie par rapport au raisonnement. Mais cela peut se travailler surtout en individuel et ce n'est qu'une fois qu'il y a une certaine aisance, qu'on pourrait l'intégrer dans un fonctionnement de classe.

Donc cette situation l'a empêché de complètement perdre pied et de maintenir certaines choses. Mais ça ne permettait pas d'approfondir et de faire progresser l'enfant, même s'il y avait bien des progressions dans certains domaines. En revanche, seule, ou en petit groupe, elle aurait pu évoluer positivement... il devrait y avoir une autre façon de fonctionner.

Des interrogations

Dans mon travail actuel, je n'ai pas assez de connaissances sur l'autisme. Il faudrait qu'il y ait certaines caractéristiques que je maîtrise pour pouvoir aborder cela plus facilement et permettre une progression plus rapide. J'aimerais qu'on me trouve un arbre, un récapitulatif des caractéristiques de l'autisme. Il faudrait que j'aie connaissance des comportements d'enseignants qui sont susceptibles de bien entrer en connexion avec ces enfants là, pour réussir à leur apprendre quelque chose.

Alors je suis dans des hypothèses, je vois une gestuelle particulière d'un élève autiste, et je me dis que pour lui, c'est très compliqué. Je pense qu'il y a deux attentions qu'il ne peut pas avoir, l'une sur mes gestes et l'autre sur mes mots. De plus, j'ai un relationnel très direct avec tout le monde et je pense qu'avec lui, ça le met en angoisse. Cette intégration est donc compliquée pour moi rien qu'à ce niveau là. Le fait de devoir toujours passer par l'auxiliaire de vie scolaire, en termes de compréhension ou de relation, n'est pas simple. Même si au niveau de la relation, il y a des progrès, je n'arrive pas à lui donner une autonomie dans le travail. Donc par rapport à l'intégration, je ne vois pas bien le sens, parce que ce n'est pas moi qui lui apprend à être autonome. Il n'a pas confiance quand je lui dis que c'est bien.

Je suis très perplexe par rapport à cet enfant. Je ne peux pas dire ce que j'ai pu lui apporter, ni même cerner ce que je n'ai pas fait comme il fallait. C'est un brouillard total. Je vois bien qu'il sait bien qui je suis et il répond à mes questions. On sent toutefois que ce n'est pas moi le réel enseignant pour lui. Ce n'est pas moi qui suis là pour lui apprendre quelque chose, c'est son

auxiliaire de vie scolaire. À quoi ça sert l'intégration alors? Du relationnel peut-être, ce qui est déjà très bien. Bien fonctionner avec la norme donnée par la société, très bien. Sauf qu'en parallèle, on me demande mon avis pour savoir s'il doit rester en sixième. On me dit que pour avoir des acquis plus surs, il faudrait rester en sixième. Si c'est cela, il n'a pas besoin d'un prof de maths, juste de l'auxiliaire de vie scolaire. Donc moi je dis non, il faut qu'il passe en cinquième, car l'intégration n'est pas liée à la quantité de connaissance qu'il va emmagasiner cette année. On ne lui demande pas de connaître la même quantité de connaissance que les autres. S'il les a, très bien, s'il ne les a pas, ce n'est grave.

Un cas d'élève

J'ai un élève de l'Ulis qui ne vient que deux heures avec moi. Au début, une personne était avec lui puis il a décidé de venir tout seul. Il maîtrise les tables de multiplication, il est capable de faire une division tout seul, il a quand même des acquis bien posés. Il est rapide, il est vif. Il n'y a aucun problème de communication. Jusqu'aux vacances d'avril, c'était vraiment excellent. Il venait s'installer, il acceptait qu'un élève soit à côté de lui. Il y avait des systèmes de bonnes couleurs pour les cours et les exercices. Il faisait les évaluations, vraiment très bien. De plus, le relationnel se passait très bien, il était très à l'aise avec moi.

Apparemment, maintenant, il est perturbé pour des raisons personnelles. En contrôle, l'autre jour, il s'est mis à hurler parce qu'il trouvait, lors de l'évaluation, que c'était trop dur. Moi, j'étais en train de m'occuper des autres, je lui dis que j'allais venir. Mais comme je ne venais pas assez vite, il s'est mis à hurler : « c'est trop dur ». Alors j'ai demandé aux autres : « est-ce que vous trouvez qu'il se débrouille bien en général dans la classe »? Les élèves ont une certaine finesse, ils ont dit : « mais oui bien sûr, tu ne viens pas tout le temps, pour les fois que tu viens, c'est très bien ». Pourtant, il s'est quand même énervé. On a réussi à le calmer mais ce genre de situation, je ne sais pas maîtriser. Ça prend un quart d'heure de mon cours. Bien que je pense

que cette intégration est très positive, je dois dire que, par rapport aux autres, c'est très difficile à gérer.

Au moins, comme c'est dans le cadre de l'Ulis, je vais pouvoir en discuter, je vais avoir des réponses, je vais savoir si ça a un sens, s'il faut intervenir...

Je pense qu'il aurait fallu quatre heures de maths, ça aurait été positif pour lui, car intellectuellement, il lui est possible de suivre. Il est autonome dans l'organisation de son cahier, par rapport à la structure d'une feuille, son nom, la date, il sait organiser sa feuille. Il est aussi autonome par rapport à un livre : quand on lui dit d'ouvrir à telle page, il se repère. Il est autonome dans la lecture, il lit très bien. Il n'y a pas d'adaptation quotidienne à part une adaptation au niveau des comportements. Et dans le contrôle, c'était identique aux autres ...Bien sûr, j'étais moins exigeante sur la formulation. Mais même le raisonnement, les données, la conclusion, il y accédait, une fois rassuré. Je lui autorisais à regarder dans le cahier de cours pour chercher son théorème. Il n'y a pas eu d'adaptation réellement avec lui, c'est juste une question de comportement.

L'intégration a un sens ici, même si ça ne se passe pas très bien actuellement.

Perception de l'autisme

L'impression qu'ils donnent, ces élèves autistes, c'est de rester dans leurs petites bulles. Même si un élève vient me tirer le bras, il reste avec sa propre structure, ses propres conventions, ses propres règles. Même s'ils ont des compétences scolaires, il y a une difficulté à les exploiter et nous, enseignants, nous avons une difficulté à aider à exploiter leurs capacités. C'est parce que nous, on n'a pas la bonne clé. Je n'arrive pas à voir un schéma global de l'autisme. Il y a réellement une différence avec un enfant standard, mais c'est une différence dans le temps, dans la formulation, mais pas sur le fond. Ils comprennent de la même manière ce que j'essaie d'expliquer, ils vont buter sur les mêmes difficultés. Après, il va peut-être y avoir d'autres

difficultés qui vont s'associer. J'ai l'impression que le fonctionnement est le même mais que l'encadrement ne devrait pas être le même. C'est rapide 55 minutes, on est dans la vitesse. Et peut-être que ces deux élèves autistes ont besoin de se poser plus que les autres, rien que pour s'installer et pour se sentir bien en place pour pouvoir travailler. Après, ce n'est pas forcément la tâche intellectuelle qui leur prend le plus de temps, c'est la mise en place de ce qu'il faut pour se mettre au travail, ce que je ne retrouve pas pour l'élève standard.

Comment réussir l'intégration/inclusion

La relation élève autiste/élève standard est une bonne chose. Pour les enfants non handicapés, ça apprend à regarder avec un regard positif. Ils sont surpris par rapport à certaines réactions, de ce que l'élève autiste ne peut pas faire telle chose alors que pour nous, c'est naturel. Et c'est dans la vie quelque chose d'impeccable. Au niveau de l'intellect, un enfant qui n'a pas de difficulté, quand il peut aider un autre enfant, ça développe aussi une certaine forme de raisonnement, une certaine forme d'expression. Et pour l'enfant handicapé, quand certains collégiens sont tuteurs, le relationnel, l'intégration, c'est bien. C'est bien aussi de s'apercevoir qu'on a une difficulté mais que ce n'est pas très grave en soi.

Mais je ne sais pas si je suis pour une politique qui s'appelle l'intégration en structure classique. Je ne suis pas sûre que ce soit adapté à tout le monde. Je ne suis pas sûre que ce soit adapté à tout adulte qui accueille, à tout enfant qui est accueilli, à toute classe. Je suis un peu entre deux.

Si je suis encore là et qu'on me dit qu'il y a un enfant à intégrer, je vais me poser, je vais faire le point. Si j'avais à reprendre des élèves autistes l'année prochaine, ça dépend si c'est avec une AVS ou pas. Avec une auxiliaire de vie scolaire, je vais dépendre de cette personne. Je ne peux pas imaginer des adaptations pratiques avant de voir les élèves, car ce sont les AVS qui vont le gérer. Sans l'auxiliaire de vie scolaire, je mettrai en place des choses. Le système de rattrapage des choses, qui ne sont pas faites avec l'enseignant de l'Ulis, de manière plus cohérente et

régulière que ce qu'on a fait cette année. Il faudrait que j'anticipe vraiment : bon là il va venir, je vais lui proposer cela en attendant qu'on corrige. Une demi-intégration, ça demande un travail beaucoup plus important d'adaptation qu'une intégration avec un autre adulte. Je pense que c'est un travail qui devrait se faire en amont.

Après ces récits entrecroisés constituant des savoirs *pour* l'éducation et la formation, nous allons maintenant conclure en reprenant l'ensemble des démarches et des résultats de notre travail de thèse, puis envisager des perspectives pour des futures recherches.

Conclusion et perspectives

Pour conclure, nous souhaiterions retracer les grandes étapes de notre démarche avant d'indiquer les principaux résultats de notre travail.

Dans notre thèse, le principal enjeu épistémologique et méthodologique consistait en la construction d'une démarche qui articule recherche et formation ; pour ce faire, il était fondamental, contrairement à d'autres approches davantage positivistes, de comprendre non seulement les transformations de schèmes et perspectives de sens des sujets de l'étude, les coordonnateurs d'Ulis TED, mais aussi les évolutions des conceptions du chercheur-formateur aussi bien sur l'autisme, que sur son épistémologie, sa posture, ce qui impliquait des récits avec des dimensions réflexives et biographiques. La pertinence de l'aspect transductif de notre recherche a été étayée de manière argumentative, notamment en considérant les apports du courant narratif de Clandinin et Connelly, les travaux sur la lecture de vies, et par notre propre expérience de chercheur-formateur, qui a enrichi ses recherches grâce à des récits de cheminements d'autres chercheurs-formateurs qui nous ont inspiré. C'est ainsi qu'à travers des lectures comme celle par exemple de la recherche *Cheminer vers soi* de Christine Josso (1991), des idées nouvelles amenant de la motivation ont émergé et que celles-ci ont pénétré dans notre propre recherche.

D'après la théorie ancrée, tout matériau est valable par rapport à la construction progressive d'un objet de recherche et d'une modélisation d'un phénomène. Aussi, nous avons profité de notre statut de formateur à l'INS HEA pour appréhender les préoccupations des stagiaires en formation, celles d'enseignants qui travaillaient nouvellement avec des élèves handicapés, et notamment avec troubles envahissants du développement, dans leur classe. Il s'est agi, à travers la spécificité de certains dispositifs de formation ou de recherche-formation, de comprendre quels étaient les dilemmes ressentis par les enseignants, leurs transformations de schèmes et

perspectives de sens et de les mettre en intrigue. Nous avons obtenu ainsi, dans une optique transductive, des récits aboutissant à ces élucidations, la démarche nous ayant permis d'avoir des premiers éléments de réponse à nos questions de recherche et ayant servi de préalable à l'élaboration de grilles d'entretien pour les enseignants travaillant en unités localisées pour l'inclusion scolaire. Une fois les grilles élaborées, des entretiens ont eu lieu avec les enseignants travaillant au collège dans les Ulis spécifiques autisme. À partir des matériaux recueillis, les schèmes, perspectives de sens et *savoir-se-transformer* des coordonnateurs d'Ulis ont été dégagés, une modélisation par théorisation ancrée a été élaborée, l'ensemble constituant des savoirs *sur* l'éducation. Puis, dans une perspective *pour* l'éducation et la formation, des récits ont été co-construits entre le chercheur-formateur et les interviewés de manière à percevoir l'évolution des schèmes et des perspectives de sens, l'élaboration progressive de *savoir-se-transformer* afin de scolariser au mieux les élèves avec autisme.

Les récits obtenus à partir des entretiens des coordonnateurs d'Ulis ont pour but de donner à voir un point de vue intérieur, concernant la scolarisation des élèves avec autisme et les difficultés liées à l'inclusion scolaire. Évidemment, le nombre d'entretiens ne permet pas de donner « une moyenne des points de vue », changements s'opérant dans les représentations des enseignants. Ce n'est d'ailleurs pas le but visé, d'autres études comme celles que nous avons évoquées concernant les attitudes des enseignants envers l'inclusion, principalement à base de traitements statistiques, donnant ce genre de renseignements.

Après ce premier bilan général, voyons plus précisément quels sont les apports de notre travail de doctorat.

Apports principaux de la thèse

Une compréhension des dilemmes vécus par les coordonnateurs d'Ulis TED et des *savoir-se-transformer* acquis pour les surmonter

Notre recherche a permis de comprendre quels étaient les schèmes et perspectives de sens des coordonnatrices d'Ulis TED, aussi bien en ce qui concerne leur conception de l'autisme, leur manière d'envisager la spécialisation de leur pédagogie que de leur relation avec d'autres professionnels.

En outre, si la plupart des études au niveau international sur les représentations et les attitudes des enseignants envers le paradigme de l'inclusion scolaire sont « statiques », c'est-à-dire révèlent le point de vue de ces praticiens à un instant t, notre thèse permet, grâce à l'approche de l'apprentissage transformateur de Mezirow et à notre concept de *savoir-se-transformer*, d'avoir un point de vue dynamique, montrant l'évolution au fur et à mesure des dilemmes rencontrés, des schèmes et perspectives de sens des enseignants, en l'occurrence des coordonnateurs d'Ulis TED.

L'élaboration du concept de *savoir-se transformer* a permis de saisir, dans le cadre conceptuel de Jack Mezirow, les dilemmes rencontrés et les moyens mis en œuvre pour les surmonter.

Ainsi, les coordonnateurs d'Ulis acquièrent avec l'expérience une conception de plus en plus différenciée de l'autisme, qui s'éloigne des stéréotypes initiaux ; des témoignages et l'expérience directe d'enseignement avec les élèves permettent cette remise en cause.

Faire classe à des élèves avec autisme nécessite de surmonter plusieurs dilemmes : il s'agit de transformer sa pratique professionnelle qui peut, du point de vue des enseignants, être inadaptée à ce public, tout en trouvant une posture professionnelle adéquate qui demeure enseignante.

Travailler avec des élèves présentant de l'autisme dans un collège requiert ainsi pour les professeurs coordonnateurs un changement d'identité professionnelle ; le travail de collaboration

avec d'autres enseignants ou d'autres professionnels, la constitution d'une identité de « personne ressource », la gestion de l'emploi du temps des élèves en regroupement spécifique et dans les classes ordinaires ne va pas de soi et appelle une transformation de la part du coordonnateur. Les enseignants spécialisés se trouvent dans l'obligation de *savoir-se-transformer* pour devenir « négociateur » afin que leurs élèves puissent bénéficier de l'enseignement ordinaire. Ce *savoir-se-transformer* se constitue à l'issue de dilemmes pour lesquels les coordonnateurs se demandent s'ils sont encore bien dans leur rôle quand ils mènent un travail de négociation.

Toutefois, les évolutions des coordonnateurs ne sont pas systématiquement transformatives. La plupart des enseignants se basent sur leur identité initiale d'enseignant ordinaire pour construire au fur et à mesure les nouveaux schèmes et perspectives de sens ou les enrichir. De plus, les enseignants les moins expérimentés vont souvent adopter les schèmes et perspectives de sens véhiculés par les équipes en place dans leur établissement.

Une approche transductive pour articuler recherche et formation

Le deuxième apport de cette thèse concerne l'élaboration d'une démarche afin d'articuler étroitement recherche et formation. Ainsi, par la logique transductive, et la mise en intrigue par le récit, notre travail propose une méthodologie aboutissant à la fois à des savoirs scientifiques classiques et à des savoirs narratifs, ces derniers étant susceptibles d'être formateurs pour d'autres enseignants, en suivant le paradigme de la recherche collaborative lancé par Serge Desgagné (2001).

En effet, suite à un certain nombre de travaux de recherche interrogeant l'utilité de la recherche en éducation pour les enseignants, notre préoccupation de départ a été de mener une recherche qui comporte une dimension *pour* l'éducation et la formation, dans le but que les résultats obtenus puissent, outre donner une intelligibilité à un phénomène, être directement utilisables par les enseignants, les formateurs, plus généralement tout praticien de l'éducation. Il s'agissait, à

travers les dilemmes rencontrés par les enseignants, de saisir une forme de savoir d'expérience, à travers les parcours des praticiens mis en intrigue dans des récits de (trans)formation. Aussi, à partir de la lecture d'un récit témoignant d'une expérience de transformation, il est possible pour le lecteur, par transduction, d'envisager pour lui-même un tel processus.

Notre travail participe à l'élaboration d'un paradigme du singulier et permet d'affiner les critères de validité d'une recherche narrative, ébauchés notamment par Clandinin et Connelly, alternatifs aux critères des recherches positives. Parvenir à garder l'authenticité des témoignages tout en maintenant un effort de lucidité portée par la réflexivité critique, et en se préoccupant du potentiel transformateur du récit de formation élaboré constituent des critères de validité d'une recherche *pour* l'éducation et la formation. La logique cumulative « classique » en sciences, de nouveaux résultats venant enrichir des savoirs dans un domaine, est ici remplacée par une logique de réseaux de recherches-formations qui s'inspirent les unes les autres.

En conséquence, les chercheurs-formateurs, dans ce paradigme, doivent exprimer au maximum leurs intentions, les difficultés rencontrées au cours de la recherche, évoquer des éléments sur eux-mêmes pour que le lecteur puisse dans une certaine mesure comprendre leur itinéraire dans la recherche. Ce type de recherche exige une explicitation de l'éthique, des projets du chercheur-formateur, pour que le lecteur puisse se placer par rapport à elles, parfois en adéquation, parfois en opposition. La recherche a ici une valeur d'exemplarité, dans un sens positif ou négatif : un lecteur ou chercheur potentiel peut alors s'approprier certains des éléments de la recherche ou en rejeter d'autres s'ils s'éloignent de son éthique et de ses projets.

En outre, dans la lignée des travaux de Desgagné, et contrairement à l'approche de Clandinin et Connelly, notre approche est basée, non pas sur une incommensurabilité des paradigmes positifs et narratifs, mais sur leur complément. L'approche « *sur* l'éducation » est nourrie par les

témoignages et leur mise en récit, les récits correspondant à l'approche « *pour* l'éducation et la formation » sont structurés en fonction de notre modélisation théorique.

Limites du travail et perspectives pour la recherche et la formation

Arrivé à la fin de notre travail, nous voudrions en souligner les limites et quelques pistes pour aller au-delà. 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. Nous participons d'ailleurs, indépendamment de notre travail de thèse, à des groupes de recherche qui privilégient justement l'observation de situations pédagogiques, avec des élèves qui ont de l'autisme, en classe ordinaire.

Une autre limite évidente est de s'être focalisé sur des coordonnateurs d'Ulis, et non pas sur des enseignants des classes ordinaires. Le prolongement de notre travail de thèse, par nous-mêmes ou d'autres, dans cette direction, s'impose, étant donné que l'enjeu de l'inclusion scolaire est bien de faire en sorte que les élèves handicapés soient au maximum scolarisés en classe ordinaire.

Si des savoirs *sur* l'éducation et *pour* l'éducation et la formation ont été élaborés au cours de notre recherche, une recherche ultérieure évaluant l'appropriation par des enseignants en formations des récits constitués dans notre thèse constituerait un prolongement naturel de notre travail. Il s'agirait, dans un premier temps, de construire des dispositifs de formation, dans lesquels les différents *savoir-se transformer* révélés par la thèse donneraient des pistes de

réflexion et d'action à des enseignants spécialisés appelés à devenir coordonnateurs d'Ulis, et à des enseignants ordinaires qui travailleront dorénavant de plus en plus avec des élèves en situation de handicap. Par exemple, nous avons vu que la profession de coordonnateur d'Ulis demande des qualités relationnelles, de gestion d'équipe pour lesquelles, *a priori*, les enseignants des classes n'ont pas été formés. Aussi, il paraît utile en suivant les résultats de notre thèse, d'envisager des formations visant spécifiquement cette dimension. La construction, en tant que coordonnateur, de sa propre pédagogie entre celle de l'ordinaire, et une pédagogie spécifique pour élèves avec autisme, se construit de manière progressive, par tâtonnements, en surmontant certains dilemmes. La diffusion, par la médiation du récit, de cette construction d'identité professionnelle auprès d'enseignants appelés à travailler dans ce type de poste semblerait intéressante.

Pour terminer, nous voudrions signaler que si ce type de recherche-formation, a été créé dans le contexte particulier de la scolarisation des élèves avec autisme, il semble adapté à de nombreux domaines de recherche impliquant des pratiques professionnelles, voire des expériences existentielles.

Tout lecteur de ce type de recherche-formation, empathique envers les chercheurs-formateurs, cherchant à comprendre quels ont été leurs projets, leurs difficultés, leur itinéraire de pensée, pourra s'emparer de la recherche et s'en inspirer pour mener à bien sa propre recherche, sa pratique, ou même sa vie.

Bibliographie

Abbott, L. (2006). Northern Ireland headteachers perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 627–43.

Adrien, J.L. (2008). *La Batterie d'Évaluation cognitive et socio-émotionnelle (BECS) : Pratiques psychologiques et recherches cliniques auprès d'enfants avec TED*. Bruxelles : De Boeck.

Adrien, J.-L. (2011). La psychopathologie du développement de l'enfant permet-elle de mieux explorer et comprendre l'autisme. Dans J. L. Adrien, & M. P. Gattegno. *L'autisme de l'enfant: évaluations, interventions et suivis* (Vol. 6). Wavre : Editions Mardaga.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (dir.). (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Albarello, L. (2004). *Devenir praticien-chercheur – Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck.

Albero, B., Linard, M., & Robin, J. Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation à l'université: Quatre parcours de pionniers*. Paris : l'Harmattan.

Alghazo, E-M., & Naggar-Gaad, E-E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31, 94–9.

Allport, G-W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchinson (dir.), *A handbook of social psychology*. (p.788-884). Worcester, Mass : Clark University Press.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants – Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). Bruxelles : De Boeck.
- Armstrong, F. (2001). Intégration ou inclusion ? L'évolution de l'éducation spéciale en Angleterre. *Revue française de pédagogie*, 134, 87-96.
- Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 117(1), 76-136.
- Attwood, T. (2003). *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*. Paris : Dunod.
- Auger, P. (1952). *L'Homme microscopique*. Paris : Flammarion.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, 277-293.
- Avramadis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion : A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baghdadli, A., Rattaz, C., & Ledesert, 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.
- Baghdadli, A., Yiani-Coudurier, C., Aussilloux, C. (2012). Interventions précoces et intensives : principes et effets. Dans C. Barthélémy, & F. Bonnet-Brilhault (dir.), *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 3-9). Paris : Lavoisier.
- Balint, M. (1960). *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris : PUF.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : P.U.F
- Barbier, J.-M., Bourgeois, E., De Villiers, G., & Kaddouri, M. (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2008). Les rapports entre recherche, action et formation : distinctions et articulations. *Education Permanente*, 177, 49-66.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris : Gauthier-Villars.
- Barbier, R. (1997). *L'Approche transversale. L'Ecoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.
- Barnard, J., Prior, A., & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: is it working?* London : The National Autistic Society.
- Baron-Cohen, S. (1998). *La Cécité mentale, un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*. PUG.
- Barrère, A. Legrand, G. (2009). La formation professionnelle universitaire des enseignants. *Recherche & formation*, 60, 5-11.
- Barry, V. (2010). Représentations enseignantes au sujet d'élèves à la pensée troublée. *Recherche et formation*, 65, 139-150.
- Barthélémy, C. (2012). Historique, sémiologie et evolution nosographique. Dans C. Barthélémy, & F. Bonnet-Brilhault (dir.), *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 3-9). Paris : Lavoisier.

Bélanger, S. (2010). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 111-132). Québec : Presses de l'université du Québec.

Benoit, H. (2003). Comment en est-on venu à l'UPI? Forme et signification d'un dispositif: Les UPI: les élèves en situation de handicap dans le second degré. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 21, 33-48.

Benoit, H. (2004). Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'AS*, 28, 27-33.

Bergier, B. (2000). La restitution. Dans J. Feldman, R.C. Kohn (dir). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines: dilemmes*, 181-200. Paris : L'Harmattan.

Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemmas of schooling: teaching and social change*. London & New York: Methuen.

Berlin, I. (1990). *The crooked timber of humanity*. London : Fontana Press.

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

Bettelheim, B. (1967). *La forteresse vide*. Paris : Gallimard.

Bézille, H. (2000). De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales. Dans J. Feldman, R.C. Kohn (dir). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines: dilemmes*, 201-222. Paris : L'Harmattan.

Bézille, H. & Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.

- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D.J., & Radley, A.R. (1988). *Ideological Dilemmas: A Social Psychology of Everyday Thinking*. London : Sage.
- Binet, A., & Simon, T. (1907). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique*, 14(1), 1-94.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Dans G. Aschaffenburg, *Handbuch der Psychiatrie*, Leipzig : F. Deuticke.
- Bliez-Sullerot, N. (1999). De l'utilisation des récits de vie en formation d'enseignants. *Spirales*, 24, 77-102.
- Boer, A-D., Pijl, S-J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3),331-353.
- Bonnet-Brilhault, F.(2012). Modèle neurodéveloppemental et hypothèses psychophysiologiques. Dans C. Barthélémy, & F. Bonnet-Brilhault, *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 15-21). Paris : Lavoisier.
- Bonnet-Brilhault, F., & Barthélémy, C. (2012). Thérapie d'échange et de développement : une reéducation neurofonctionnelle de la communication. Dans C. Barthélémy, & F. Bonnet-Brilhault, *L'autisme : de l'enfance à l'âge adulte* (p. 15-21). Paris : Lavoisier.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Bristol : Centre for Studies on Inclusive Education.

Boud, D-J., Keogh, R., & Walker, D. (dir.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Routledge.

Boudon, R (1977). *Effets pervers et ordre social*. Paris. PUF.

Boutinet, J-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1), 29-38.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research*. Geelong : Deakin University.

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

Chamak, B. (2005). Les transformations des représentations de l'autisme et de sa prise en charge: le rôle des associations en France. *Cahiers de recherche sociologique*, 41-42, 169-190.

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*, 38/7, 1320-327.

Charnay, R., Douaire, J., Valentin, D., & Guillaume, J-C. (2005). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes CMI*. Paris : Hatier Ermel.

Chauvière, M., & Plaisance, E. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, 1, 31-44.

Clark, M-C., & Wilson, A-L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly*, 41(2), 75-91.

- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S-L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F-M., & Clandinin, (1990). D-J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19/5, 2-14.
- Cook, B-G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T-J. (2000). Teachers' attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67, 115–135.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2003). Écrire ses pratiques dans des mémoires professionnels. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Écrire les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Croll, P., & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: Education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 1-12.
- Cros, F. (1998). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants: de quelle interdisciplinarité s'agit-il?. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 115-136.
- Crouzier, M.-F. (2010). Inclusion scolaire : tensions et mutations pour les professionnels de l'éducation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 27-41.
- Dahl, R-A. (1982). *Dilemmas of pluralist democracy: Autonomy vs. control (No. 31)*. Yale: University Press.
- Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early intervention in autism. *The effectiveness of early intervention*, 307-326.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.

Delory-Momberger, C., & Hess, R. (2001). *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2003). *Biographie et éducation, Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

Denicolo, P. (1996). Productively confronting dilemmas in educational practice and research. *Changing research and practice. Teachers professionalism identities and knowledge*, 56-65.

Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 35-42.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Quebec : PUQ.

Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

Devereux, G. (1985). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

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

Diel, P. (1991). *Psychologie de la motivation*. Paris : Payot.

Dilthey, W. (1992). *Introduction aux sciences de l'esprit*. Paris: Cerf.

Direction générale de l'enseignement scolaire (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissant du développement*. Futuroscope : CNDP.

Donnay, J., Charlier, E., & Dejean, K. (2002). Quelques spécificités d'une recherche au service des pratiques éducatives. *Revue française de pédagogie*, 95-102.

Durand, M. (2008). Chapitre 2 : Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. *Perspectives en éducation et formation*, 33-42.

Dutillieux, G. (2006). *Mieux comprendre les enfants atteints de troubles autistiques pour les aider dans leurs apprentissages mathématiques à l'école primaire*. Mémoire de Master 2 en Sciences de l'Education, Université de Caen, Caen.

Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we have been and where we are going. *British Journal of Special Education*, 28 (1), 24-29.

Eagly, A-H., & Chaiken, S. (2005). *Attitude Research in the 21st Century: The Current State of Knowledge*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Ebersold, S. (2003). Logiques et dynamiques d'un système ouvert: l'UPI: Les UPI: les élèves en situation de handicap dans le second degré. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (21), 7-17.

Espagnat (d'), B. (1990). *Penser la science ou les enjeux du savoir*. Paris : Dunod.

Étienne, R. (2008). Professionnalisation»,«formation à et par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 121-132.

Fablet, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, 82, 105-117.

Fabre, M. (2003). Le mémoire professionnel d'IUFM: un genre pédagogique? Dans D. Bucheton et J. Crinon. *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*. (p. 17-37). Paris: L'Harmattan,.

Feldman, J., & Le Grand, J-L. (1996). Savoirs savants, savoirs profanes. Dans J. Feldman (dir.), *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, (p.89-105), Paris : L'Harmattan.

Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 3: 105–8.

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

Frith, U. (1992). *L'énigme de l'autisme*. Paris : O. Jacob.

Gardou, C (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité. Pour une révolution de la pensée et de l'action*. Ramonville Saint-Agne : Editions érès.

Gardou, C. (2006). Mettre en œuvre l'inclusion scolaire, les voies de la mutation. *Reliance*, 22, 91-98.

Gardou, C. (2007). Conclusion – Cheminer vers l'universel. Dans C. Gardou & D. Poizat (dir.), *Désinsulariser le handicap. Quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* (p.316-324). Ramonville Saint-Agne : Editions érès.

Garnier, P. (2012a). Une situation tutorale en mathématiques pour un élève avec autisme en inclusion scolaire. Dans C. Philip, G. Magerotte, & J.-L.Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED-Vers l'inclusion*. (p. 232-246). Paris : Dunod.

Garnier, P. (2012b). Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires. *Recherches & éducations*, 7, 43-54.

Garreau, L., & Bandeira-De-Mello, R. (2010). La théorie enracinée en pratique: vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée? *AIMS 2010*, 1-19.

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

Gattegno, M. P., Wolff, M., & Adrien, J. L. (2012). Expérience française d'accompagnement scolaire en milieu ordinaire. Dans C. Philip, G. Magerotte, & J.-L.Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED-Vers l'inclusion*. (p. 75-91). Paris : Dunod.

Gauthier, D., & Poulin, J-R. (2006). L'évolution des perceptions chez les enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle. Dans C. Dionne, & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives : la recherche sur l'inclusion scolaire*. (p. 33-61). Québec : Presses de l'université du Québec.

Giamarchi, P. (1996). Le mémoire professionnel outil de formation à l'autoformation. Dans F.Cros (dir.). *Le mémoire professionnel: un moyen pour développer des compétences professionnelles*, (p. 115-136). Paris : L'Harmattan.

Gillig, J-M. (2006). L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36, 119-125.

Glaser, B-G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory* (Vol. 2). Mill Valley, CA: Sociology press.

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

Glaubman, R., & Lifshitz, H. (2001). Ultra-orthodox Jewish teachers' self-efficacy and willingness for inclusion of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 16, 207–23.

Gonzales Monteagudo, J. (2008). Approches non francophones des histoires de vie en Europe: Note de synthèse. *Pratiques de formation/analyses*, 55, 9-83.

Green, T. (1971). *The activities of teaching*. New York : McGraw-Hill.

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

Habermas, J. (1987). *La théorie de l'agir communicationnel, tome I et II*. Paris : Fayard.

Hadamard, J. (1975). *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. Paris : Gauthier-Villars.

Hancock, E-S., & Gallard, A-J. (2004). Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences. *Journal of Science Teacher Education*, 15(4), 281-291.

Hannah, M-E., & Pliner, S. (1983). Teacher attitudes toward handicapped children: A review and syntheses. *School Psychology Review*, 12/1, 12-25.

Hemsley-Brown, J., & Sharp, C. (2003). The use of research to improve professional practice: a systematic review of the literature. *Oxford Review of Education*, 29(4), 449-471.

- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the Human Condition*. London: Sage.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal : l'enquête au quotidien*. Paris : Anthropos.
- Hess, R. (2003). *Produire son œuvre : le moment de la thèse*. Paris : Téraèdre.
- Higgins, E-T. (1987). Self-discrepancy; A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Ho, A. (2004). To be labelled or not to be labelled: that is the question. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 86-92.
- Huang, R. (2005). *La prise en charge des enfants autistes à l'école : Réalités et Exigences*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Grenoble 2.
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle : Vers un mode d'emploi. *Éducation et recherche*, 4(2), 136-152.
- Itard J-M. (1994). *Victor de l'Aveyron*. Paris : Editions Allia.
- Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (22), 163-171.
- Jones, R-A. (1999). *Méthodes de recherche en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Josso, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'âge d'homme.
- Judge, H. (1981). Dilemmas in education. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, 11-116.
- Jung, C-G. (1986). *Dialectique du moi et de l'inconscient*. Paris : Gallimard.

- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher beliefs. *Educational Psychologist*, 27/1, 65-90.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Keane, R. (1985). *The experience of doubt and associated learning in religious men*. Thèse de doctorat, Université de Toronto.
- Kemmis, S. (1986). Seven principles for programme evaluation in curriculum development and innovation. *New directions in educational evaluation*, 2, 117-140.
- Kohn, R-K. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : P.U.F.
- Kohn, R-C., & Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation: repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
- Kuhn, T-S. (1972). *La Structure des Révolutions Scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland Student Teachers' Changing Attitudes towards Inclusive Education during Initial Teacher Training. *International Journal of Special Education*, 22/1, 59-71.
- Lampropoulou, V., & Padeliadu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers: Attitudes toward people with disabilities and inclusion. *American annals of the deaf*, 142(1), 26-33.
- Leaf, R. Mc Eachin, J. Taubman, M. (2010). *L'approche comportementale de l'autisme. Bonnes et mauvaises pratiques, ce qu'il faut en dire*. Paris : Pearson Education France.
- Leclerc Olive, M. (1997). *Le dire de l'événement biographique*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.

- Lefebvre, H. (1962). *Critique de la vie quotidienne I et II*. Paris : L'arche.
- Le Grand, J. L. (1993). Implexité: implication et complexité. *Cahier de la section de l'éducation de l'Université de Genève, Penser la formation*, (72), 251-268.
- Le Grand, J. L. (2002). Culture de la critique et éducation en France. Un héritage à interroger. *Pratiques de formation- Analyses*, 43, 77-91.
- Le Grand, J-L. (2004). Rationalités scientifiques et récit biographique : deux logiques conflictuelles ? Dans J-Y. Robin, B. Maumigny-Garban & M. Soëtard (dir.), *Le récit biographique. Tome I : Enjeux anthropologiques* (p.33-59). Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : P.U.F.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition: éducation et tournants de vie*. Paris : Economica.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994). Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research :Working with,not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 29-32.
- Lieury, A. (2004). *Psychologie cognitive. Cours et exercices*. Paris : Dunod.
- Lindsay, G., & Clough, P. (1991). *Integration and the Support Service: Changing Roles in Special Education*. New York: Routledge.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Lourau, R. (1997). *Implication transduction*. Paris : Anthropos.
- Lovaas, O-I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *J Consult Clin Psychol*, 55 (1), 3-9.

Lynch, S-L., & Irvine, A-N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: An integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 845-859.

Malet, R. (1998). *L'Identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.

Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). 'I wasn't trained to work with them': Mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 199–215.

Maslow, A-H. (1989). *Vers une psychologie de l'être*. Paris : Fayard.

Maulini, O., & Perrenoud, P. (2008). Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (p. 141-153). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, et L. Paquay, *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. (p. 43-58). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

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.

Mazereau, P. (2010). Politiques inclusives et formations des personnels spécialisés : les raisons d'une paralysie. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 51, 13-26.

Mc Connell, T. (2002). Moral Dilemmas. In *Stanford encyclopedia of philosophy*.

- Mc Gregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5, 189–207.
- Meijer, J-W., Soriano, V., & Watkins, A. (2006). *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe. Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire, Volume 2*, Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Merton, R-K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: The Free Press.
- Mesibov, G., & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26/3, 337-346.
- Mesibov, G-B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York : Kluwer Academic/Plenum.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. 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.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American Law*. New York: Cornell University Press.
- Monod, J. (1970). *Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1977). *La méthode. 1: La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1995). *La méthode 4, les idées*. Paris : Seuil.

- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Unesco.
- 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.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence : diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Sprimont : Mardaga.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Montpellier III, Montpellier.
- Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants* (Vol. 13). Presses Universitaires de France-PUF.
- Newell, A., & Simon, H-A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Niewiadomski, C. (2006). L'événement : entre intra-psychique et socio-psychique. « Événements catastrophe », effets de résonances et interprétation dans les groupes », *Pensée plurielle*, 13, 49-58.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre et écouter le Sujet contemporain*. Toulouse : Editions Eres.
- Norwich, B. (1993). Ideological dilemmas in special needs education: practitioners views. *Oxford Review of Education*, 19 (4), 527-545.

- 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*, 9, 91–106.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287-304.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : P.U.F.
- Olley, G., Devellis, R., Devellis, B.; Wall, J., & Long, C. (1981). The autism scale for teachers. *Exceptional Children*, 47, 37-8.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pajares, M.-F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62/3, 307-332.
- Park, M., & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Passeron, J-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas. Enquête*. Paris : École des hautes études en sciences sociales.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche & formation*, 3, 91-108.
- Pearman, E., Huang, A., & Mellblom, C. (1997). The inclusion of all students: concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(1), 11–20.
- Perraut-Solivères (2001). *Infirmières, le savoir de la nuit*. Paris : PUF.

- Perraudeau, M. (1998). *Echanger pour apprendre : l'entretien critique*. Paris : Armand Colin.
- Perron, R. (1990). *Représentations et Handicaps : Vers une clarification des Concepts et des Méthodes, CTNERHI*. Paris : PUF.
- Philip, A. (2007). Les UPI des collèges et des lycées: caractéristiques, évolutions et dérives. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 9-17.
- Philip, C. (2000). Genèse et objectifs du programme «Educautisme». *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 9, 160-173.
- Philip, C. (2009). *Autisme et parentalité*. Paris : Dunod.
- 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*. (p. 166-193). Paris : Dunod.
- Philip, C. (2013). Scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 60, 45-58.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Montréal : Edilig, St Martin.
- Pineau, G., & Jobert, G. (dir.). (1989). *Histoires de vie. Tome 1, Utilisation pour la formation* (Vol. 1). Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G., & Le Grand, J.-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : P.U.F.
- Plaisance, E. & Gardou, C. (2001). Présentation. *Revue française de pédagogie*, 134, 5-13.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables*. Paris : Editions Autrement.

Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 2, 11-40.

Plaisance, E. & Schneider, C. (2009). Inclusion : le concept et le terrain. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - Hors Série - 5*, 25-34.

Plutarque. (2001). *Les Vies Parallèles*. Paris : Gallimard.

Poincaré, H. (1999). *Science et méthode*. Paris : Kimé.

Prud'homme, L. (2010). Se former à un enseignement pour tous les élèves : un aller-retour théorie-pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 399-424). Québec : Presses de l'université du Québec.

Puustinen, M. (2005). L'apprentissage autorégulé à l'école maternelle. *Spirale*, 36, 17-26.

Puustinen, M., & Rouet, J. F. (2009). Learning with new technologies: Help seeking and information searching revisited. *Computers & Education*, 53(4), 1014-1019.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Ramel, S. (2010). Quel impact de l'intégration et l'inclusion scolaire sur les enseignants et enseignants. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 383-397). Québec : Presses de l'université du Québec.

Rayou, P. (2003). Enjeux et hors jeux du mémoire professionnel. Dans D. Bucheton, & J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants: observatoire des pratiques et levier pour la formation* (p 67-86). Paris : L'Harmattan.

Rayou, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, & L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des*

enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience (p.77-89).

Bruxelles : De Boeck.

Richard, J-F. (2004). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions.*

Paris : Armand Colin.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (dir.),

Handbook of Research on Teacher Education (p. 102-119). New York : Simon &

SchusterMacmillan.

Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher change. Dans V. Richardson (dir.), *Handbook of*

research on teaching. Washington, DC : American Educational Research Association.

Ricœur, P. (1983). *Temps et Récit Tome I: L'intrigue et le récit historique.* Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et Récit Tome 2: La configuration dans le récit de fiction.* Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1985). *Temps et Récit Tome 3: Le temps raconté.* Paris : Seuil.

Robin, J. Y. (2006). *Un tournant épistémologique: des récits de vie aux entretiens*

carriérologiques. Paris : L'Harmattan.

Robin, J. Y. (2011). De l'épreuve de l'incompréhension à la nécessité d'une collaboration.

Dans J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner: Un défi pour la formation*

des enseignants, 61-79. Paris : L' Harmattan.

Rochex, J-Y. (2003). Mémoire professionnel et genre professionnel en crise. Dans D. Bucheton,

& J. Crinon (dir.), *Le mémoire professionnel des enseignants: observatoire des pratiques et*

levier pour la formation (p 87-110). Paris : L'Harmattan.

- Rodriguez, D. (2009). Développer l'éducation inclusive : les dimensions de la formation professionnelle des enseignants au Portugal. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - Hors Série - 5*, 193-203.
- 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*.
- Roge, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod.
- Rogers, C. (1967). *Le Développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values : A theory of organization and change*. SanFrancisco : Jossey-Bass Publishers.
- Rosenbaum, P-L., Armstrong, R-W., & King, S-M. (1988). Determinants of children ' s attitudes toward disability: A review of evidence. *Childrens Health Care* , 17 ,32–39.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes. *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*, 3, 1-14.
- Rousseau, N. (dir.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Royal, G-P., & Roberts, M. (1987). Student's perceptions of and attitudes toward disabilities: a comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16, 122–32.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.

- Scruggs, T-E., & Mastropieri, M-A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptional Children*, 63/1, 59-74.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Towards professionalism: ethical perspectives of Israeli teachers. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 473-487.
- 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*, 21/2, 80-93.
- Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: A challenge for qualitative researchers. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 559-577.
- Simon, H-A. (1990). *Reason in human affairs*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de formes et d'information*. Grenoble : Millon Jérôme Eds.
- Skinner, B. F. (2011). *Science et comportement humain* (3^{Éd.}). Paris : Editions In Press.
- Stern, W. (1914). *Psychologie der frühen Kindheit*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stiker, H-J. (1997). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod.
- Strauss, A-L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tabachnick, B-R., & Zeichner, K-M. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of teacher education*, 35(6), 28-36.
- Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2007). Revealing student teachers' thinking through dilemma analysis. *Journal of Science Teacher Education*, 18(3), 399-421.

Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Eduquer*, 8, 101-112.

Tardif, C., & Gepner, B. (2003). *L'autisme*. Paris : Nathan.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs : Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23, 55-69.

Taylor, E-W. (1993). *A learning model of becoming interculturally competent: A transformative process*. Doctoral dissertation, University of Georgia.

Teilhard de Chardin, P. (1963). *L'avenir de l'homme*. Paris : Seuil.

Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 1, 19-27.

Tine, C-T. (2012). *Contenus et dynamique des représentations sociales de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en Italie*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Université de Rome « Foro Italoco ».

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : Unesco.

Van der Maren, J-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'université de Montréal.

Van den Maren, J.-M. (2003). Une formation professionnelle et scientifique en éducation est-elle possible ? *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 467-476.

- Van der Maren, J.-M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes *Recherche qualitative hors série*, 11 , 4-23.
- Vannier, M.-P. (2011). Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative. Dans J.-Y. Robin & I. Vinatier (dir.), *Conseiller et accompagner – Un défi pour la formation des enseignants*. (p. 233-251). Paris : L'Harmattan.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Vassileff, J. (1997). *La pédagogie du projet en formation*. Lyon : Chronique Sociale.
- Vérillon, A., & Belmont, B. (2010). L'éducation inclusive en France. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(3).
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (1998). L'introspection comme pratique. *Expliciter*, 22, 1-19.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 51-70.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Wallas, G. (1924). *Art of Thought*. New York : Harcourt, Brace and Company.
- Wanlin, P. (2011). *Elèves forts ou faibles : qui donne le tempo ? Une analyse de la place des élèves dans les processus de pensée des enseignants*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Liège.
- Ward, J., Center, Y., & Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms?. *British Journal of Special Education*, 21(1), 34-39.

- Wason, P-C., & Evans, J. (1975). Dual Processes in Reasoning. *Cognition*, 3, 141-154.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviorism*. New York: Norton.
- Weil-Barais, A. (dir.). (1993). *L'homme cognitif*. Paris : P.U.F.
- White, R-A. (1998). Becoming more human as we work: The reflexive role of exceptional human experience. Dans W-G. Braud, & R. Anderson (dir.), *Honoring human experience: Transpersonal research methods for the social sciences* (p. 128-145). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wilson, A-E., & Ross, M. (2001). From chump to champ: people's appraisals of their earlier and present selves. *J. Personal. Soc. Psychol*, 80, 572-84.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome : a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
- Yair, G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 92-103.
- Zaffran, J. (2007). *L'intégration scolaire des handicapés:(2e édition)*. Paris : l'Harmattan.
- Zahoric, J-A. (1987). Teachers collegial interactions : an exploratory study. *Elementary school journal*, 87, 385-396.
- Zay, D. (2012). *L'éducation inclusive : une réponse à l'échec scolaire ?* Paris : L'Harmattan.
- Zeichner, K-M. (1989). Learning from experience in graduate teacher education. Dans A.Woolfolk (dir.), *Research perspectives on the graduate preparation of teachers* (p. 12-29). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 36-46.

Zeuli, J. S. (1994). How do teachers understand research when they read it?. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 39-55.

Zucman, E. (2009). Les « Besoins éducatifs particuliers »: une clef pour la scolarisation de tous les élèves en difficulté. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation - Hors Série - 5*, 115-119.

Textes juridiques

Loi du 15 avril 1909

Loi d'orientation du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées

Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées

Circulaire n° 82/2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982

Circulaire n° 91-304 du 18 novembre 1991

Circulaire n° 95-12 du 27 avril 1995

Circulaire n°95-125 du 17 mai 1995

Circulaire n°2001-035 du 21 février 2001

Circulaire n° 2002-113 du 30 avril 2002

Circulaire n° 2005-124 du 8 mars 2005

Circulaire n° 2009-087 du 17 juillet 2009

Circulaire n°2010-088 du 18 juin 2010

Annexes - tome 2

UNIVERSITE PARIS 8- Vincennes – Saint Denis

Département des Sciences de l'Education

THESE pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par **Philippe GARNIER**

**Enseigner à des élèves avec autisme dans un
paradigme inclusif : quels dilemmes, quels *savoir-se-
transformer* ?**

Tome 2 : Annexes

Sous la direction de :

M. Jean-Louis LE GRAND, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université
Paris 8

Jury :

M. Jean-Louis LE GRAND, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université
Paris 8

M. Christophe NIEWIADOMSKI, Professeur en sciences de l'éducation à
l'Université Charles de Gaulle Lille 3

M. Eric PLAISANCE, Professeur émérite en Sciences de l'éducation à
l'Université Paris Descartes

Mme Minna PUUSTINEN, Professeur en psychologie à l'INS HEA de Suresnes

M. Jean-Yves ROBIN, Professeur en sciences de l'éducation à l'UCO d'Angers

4 décembre 2013

Liste des annexes

1	Entretien exploratoire avec Dominique, stagiaire et enseignante de Clis 1	3
2	Guide d'entretien	13
3	Entretien Stéphanie, avec codes et mémo	15
4	Entretien Corinne	39
5	Entretien Hélène	54
6	Entretien Lucie	65
7	Entretien Sophie	79
8	Entretien de l'éducatrice spécialisée	90
9	Entretien avec le professeur d'anglais.....	95
10	Entretien avec le professeur de mathématiques ..	100

1 Entretien exploratoire avec Dominique, stagiaire et enseignante de Clis 1

Note de l'auteur : dans l'ensemble des entretiens des annexes, les propos de l'interviewé sont en italique, les questions de l'auteur-interviewer sont en gras.

On y va, vous pouvez nous dire dans quel type de classe vous travaillez ?

« Je travaille dans une Clis, avec 11 élèves parmi lesquels un est autiste. Les autres ont des troubles de la personnalité, d'autres ont des troubles des fonctions cognitives, un retard scolaire... »

Alors, par rapport à votre parcours, que pouvez-vous nous dire ?

Cela fait 15 ans que je suis enseignante, et j'ai toujours été à temps partiel. J'ai fait avant des études de commerce, puis j'ai travaillé dans le domaine des champagnes, des spiritueux. Pas du tout en lien avec l'éducation ou la psychologie. C'est ma première année à temps plein. J'ai fait surtout de la maternelle et d'ailleurs, c'est la première fois en maternelle que j'ai intégré un petit garçon autiste.

Vous pouvez nous raconter ?

C'était en 2004. Cet enfant autiste est arrivé dans cette classe par l'intermédiaire de l'inspectrice car il avait été mis à la porte de sa classe quand il était intégré. Moi j'avais une classe de petits/ grands qui pouvaient d'une part être dans sa classe d'âge et d'autre part avoir ses compétences scolaires pour les petits. Je me souviens plus des parents que de l'enfant. J'ai vu des parents hyper angoissés, sur la défensive.

Ils sortaient d'une expérience douloureuse car leur enfant avait été viré de l'école. Au début je n'avais aucune prise, pas de réponse, rien de physique, rien de verbal. Un électron libre dans la classe qui parfois calmement regardait ce qui se passait, regardait les choses plutôt que les enfants. Et parfois il attirait l'attention de tout le monde en poussant des cris. Il ne parlait pas... et je ne connaissais rien à l'autisme. Il fallait petit à petit le faire entrer dans les apprentissages avec les petites sections. Le faire participer un peu à la vie collective.

Je n'avais aucune représentation sur ce que ça pouvait être l'autisme. Je l'ai observé avec beaucoup de curiosité. Parfois j'étais très mal quand je le voyais se lever et se

taper, c'est insupportable. Mais la réaction des autres enfants était très porteuse. Je n'ai pas l'impression de l'avoir accueilli en tant que maîtresse dans la classe mais c'était tous ensemble qu'on a accueilli V, la façon dont les enfants le regardaient a aussi beaucoup aidé. Pourquoi est-ce que je réagis mal quand je le vois se taper la tête contre les fenêtres alors que les autres enfants le regardent et se replongent dans leur activité ; cette année je me suis posée beaucoup de questions. Cela paraissait beaucoup plus naturel pour les enfants que pour moi. Donc j'ai beaucoup observé les autres élèves au niveau de leur façon d'être avec V.

Qu'avez-vous essayé de faire sur le plan pédagogique ?

Au début j'étais très interventionniste, c'est insupportable pour moi. J'avais peur qu'il se fasse mal ; très vite on a travaillé avec l'inspectrice, avec les parents, avec les thérapeutes, les différents acteurs m'ont donné pas mal de conseils. Très vite on a mis en place les pictogrammes sur l'emploi du temps. D'abord pour V et puis après je me suis dit autant en faire profiter toute la classe. Régulièrement j'allais le chercher dès qu'on commençait le temps de regroupement. Je lui proposais les activités, j'essayais de le guider sans le contraindre. Tout en le laissant libre. Rapidement il y a une AVS qui l'amenait avec le groupe tout en le laissant partir quand elle sentait qu'il s'échappait. Les séances de motricité étaient positives. Les constructeurs, on grimpe, beaucoup plus facilement que sur les petits objets. C'est un moment où il est plus rentré dans le groupe dans les activités ; ceci dit on ne peut pas dire qu'il y avait des interactions phénoménales. J'avais mis en place un système de tutorat, un grand et un petit et lui, il était l'alter ego d'un autre grand. Physiquement d'ailleurs il avait la taille d'un grand. La violence était dirigée contre lui, il n'y avait pas d'agressivité contre les autres. Puis il a pu sans difficulté s'asseoir aux tables pour faire le travail demandé. Certes son travail durait moins de temps que les autres. On a vu l'écart qui se creusait mais il était content d'arriver. Puis il s'est mis à parler. Donc il y avait quelques échanges, le fait qu'on se dise bonjour, qu'on puisse se regarder rapidement dans les yeux. J'ai été contente de voir que les parents se sont un peu détendus.

Et par la suite ?

Il est resté dans ma classe l'année d'après. Cette année suivante a été une année extraordinaire pour plusieurs raisons. Les trois quarts de cette classe étaient des enfants que j'avais eus deux ans auparavant chez les petits. Je les connaissais bien. Il s'est passé beaucoup de choses émotionnellement pendant cette année. Des naissances, décès, des

adoptions. Toute l'année a été construite autour de la différence de V, qui est devenu un enfant, un élève à part entière de la classe

Son langage est toujours difficile. C'était saccadé, plus lent. En termes d'apprentissage il a acquis un niveau tout à fait honorable, certes avec un an de retard.

D'accord... Vous avez eu des formations sur l'autisme ?

Uniquement cette année. A l'époque de V, j'ai été en contact avec la maîtresse de CP qu'il a eue après et qui avait fait une formation. Et je me suis dit : « un jour il faudra que je fasse la formation ». Je ne me suis pas retrouvée les années suivantes dans la situation d'accueillir des enfants différents mais j'avais toujours cette idée en tête. Puis j'ai eu envie de faire autre chose, j'ai demandé une Clis. Et là je me suis dit : c'est sûr, il faut que je demande la formation à Suresnes.

Au niveau des lectures, vous avez regardé un peu ?

J'ai un peu feuilleté, il y a des références qui nous ont été données. J'ai lu l'enfant bleu de Henry Bauchau que j'ai trouvé très beau, quand j'avais V, j'avais lu le bizarre accident du chien pendant la nuit.

Dans des revues aussi, sur Internet ?

Je suis assez méfiante de ce qu'on peut trouver sur Internet. Je regarde mais je prends un peu de distance ; je discute beaucoup avec une amie ostéopathe qui fait très attention à tout ce qui est non naturel ; elle m'a donné un livre qui est assez édifiant sur l'autisme. J'ai posé la question à différents intervenants et on me dit que ce n'est pas prouvé sur le rôle de certaines vaccinations qui pourraient induire des replis autistiques après.

Qu'avez-vous appris sur le tas ?

Qu'il y a des outils à connaître et à savoir utiliser. Les pictogrammes qu'on a mis en place avec V pour l'emploi du temps. Cette année j'ai besoin d'aller plus loin et de mettre en place d'autres choses découvertes en formation, des choses qui seront utiles aussi à des élèves qui ne sont pas autistes. Comme l'emploi du temps avec les pictogrammes. Tous les matins mon élève autiste avait son déroulé de la journée. Parfois cela très bien se passait parfois ça se passait très mal. Parce que le pictogramme n'était pas assez clair par exemple.

Parlons de cette année, vous êtes en Clis, comment ça se passe, racontez-nous.

Cette année, j'ai un élève autiste dans ma Clis. Au début, j'avais l'impression que j'étais transparente. Il vient tous les matins et une journée complète. Son enseignant de l'année d'avant m'avait dit qu'il était assis tout seul au fond de la classe. J'ai passé une heure à observer dans la classe et pendant une heure, il s'est tapé la tête contre la table. On m'a expliqué qu'il avait eu cette année des problèmes dans les toilettes. Pétition auprès de l'inspectrice. La solution qui a été donnée est qu'il ne sorte pas de la classe. Qu'il soit toujours isolé des autres. Je n'ai pas forcément accepté tout ce qui a été mis en place l'année dernière. Accompagné, il a été dans la cour de récréation, c'est important. Surtout qu'un des axes de travail est la socialisation. Effectivement on l'a laissé dans la cour de récréation et on a regardé comment ça se passe. Il n'a pas eu le moindre problème. Il joue, il court après le ballon. Donc parfois ça se passe bien pour lui. Mais d'autres fois ça se passe très mal quand il est fatigué ou quand on n'est pas suffisamment rigoureux. Des crises. Il crie. Sans même qu'on lui demande quoi que ce soit. Très spontanément, tout seul. Il peut se taper la tête contre les fenêtres. Pour certains élèves de la classe, c'est insupportable. Et il y a une escalade de surenchère. Et parfois ça me semble proche de la folie. Les autres disent : moi aussi je peux me lever, crier, taper la tête. Et tu ne diras rien... Alors j'explique que la problématique est différente. Et sur les plus jeunes qui ont des troubles de la personnalité, il y avait des effets miroirs, imitation. Ces crises peuvent être génératrices de violences.

Au niveau langage, il parle ?

Il parle. Ce n'est pas toujours compréhensible. Pendant les moments de regroupement, s'il regarde ailleurs, il est là d'une façon ou d'une autre. Il sort des petites choses même si c'est en décalé. Mais qui montrent qu'il est là. Parfois on est complètement en décalage mais c'est l'éducatrice qui me permettra de faire le lien. « Il a dit ça parce que... » cela peut être en lien avec ce qui s'est passé chez lui. Dans la façon de s'exprimer, il parle comme un enfant de six ans. Après il connaît le nom de beaucoup d'animaux, de façon impressionnante. Dans le quotidien, il manque quand même de vocabulaire.

Et il progresse vous trouvez ?

Il y a une évolution par rapport début de l'année. Notamment par rapport au social par rapport aux élèves de la classe. Par exemple pour passer si on le gêne, il arrive, pas forcément de façon très douce, à faire comprendre à l'autre qu'il le gêne. Alors on lui explique s'il veut déranger quelqu'un, il peut dire pardon. Mais qu'il explique.

Il arrive à rester assis vingt minutes, une demi-heure. Sur son travail, seul c'est très difficile. Il faut contenir pour le recentrer, pour le rassurer. Pour lui dire bravo. J'ai oublié... Autre compétence, il a une excellente discrimination visuelle et une bonne discrimination auditive. Sinon, pour la lecture on a arrêté, en accord avec l'orthophoniste. On n'est pas entré dans l'apprentissage de la lecture. En numération c'est très instable. Il peut reconnaître des petites quantités. Que ce soit constellation du dé, les doigts de la main, ou d'autres présentations; alors parfois il reconnaît de manière directe, et parfois non. Notamment quand il y a un autre objectif derrière, alors que quand c'est la seule compétence demandée, c'est bon. Sinon il fait des petites additions sur de petites quantités. J'essaie de varier les supports. Pour ne plus le fixer dans des représentations uniques. Chez d'autres enfants ça se fait rapidement, avec lui c'est long. Il peut avoir des stratégies aussi pour dénombrer les objets sur la table. Au niveau structuration du temps, globalement les jours de la semaine ça peut aller. Dans la journée, il manipule très bien ses pictogrammes, il sait très bien ce qui vient après. Au niveau de l'espace, il se retrouve bien... L'école, le quartier...Oui. Son quartier je ne saurais pas trop dire. Sa mère me dit que oui, ils ont fait un déménagement, ils ont fait le trajet une fois et sa mère me dit qu'il sait très bien se repérer. Il sait demander quand il veut aller la bibliothèque par exemple. Cette année on est parti en classe de découverte. Il est venu cinq jours avec nous. L'expérience a été extraordinaire. Pour lui, pour nous. C'était un pari pour cet enfant qui est exclu des récréations. On m'a traitée de folle, mais il fallait qu'on essaye. Ça s'est très bien passé. C'était devoir s'habiller tout seul, se doucher tout seul. Sur la gestion de ses affaires personnelles, il n'est pas du tout autonome dont il faut que les adultes l'aident.

Bon vous avez eu une certaines expériences avec des élèves autistes, vous avez aussi lu des livres, donc pour vous, c'est quoi l'autisme ?

Pour moi, l'autisme...En tout cas imputer l'autisme à une relation difficile avec la mère, c'est quelque chose qu'on peut mettre de côté. Même si cette notion de relation à la mère, c'est très personnel, et quelque chose qui est loin d'être neutre chez les enfants. J'ai ma propre réflexion, en amont avec ma relation avec ma mère, puis avec les relations que j'ai avec mes enfants. Mon fils avait de l'exéma et ma belle-mère qui est psychologue avait dit : problèmes relationnels avec la mère. Quand on dit : autisme égal problèmes relationnels avec la mère, j'ai envie de mordre. Même si je pense qu'en tant que mère, on a une part de responsabilité.

De ce que je comprends de l'autisme, ce n'est pas une maladie. C'est quelque chose qu'on peut atténuer, on peut aider ces personnes-là à vivre au milieu des autres, le plus proche possible des autres mais j'ai compris qu'on ne peut pas en sortir.

Quelles sont les interventions autres que le scolaire dans la clis ?

Le travail de l'orthophoniste est très important. Même dans une classe où l'effectif est restreint, l'an passé, autour du langage, de l'écrit, ça ne fait pas beaucoup dans une journée. Avec l'orthophoniste, avec une autre façon de travailler, ça me paraît bien. Ensuite le travail thérapeutique, mais là c'est très personnel, est nécessaire car face à handicap, on souffre. Les parents, la fratrie... c'est important qu'il y ait un lieu pour pouvoir parler de ça que ce soit seul ou en famille.

Mettez-vous en place une pédagogie particulière avec l'élève qui a de l'autisme ?

Je vois bien que la pédagogie classique ça ne marche pas. Il faut une pédagogie très particulière, très adaptée. Au niveau matériel, j'ai mis en place des petites cloisons. Je vous passe les détails pour faire passer cela dans une école ordinaire, les moqueries, etc. J'ai demandé un budget pour cela et finalement, c'est moi qui ai pris ma voiture pour aller les acheter. Depuis que j'ai installé cela, c'est bien, et même pour deux autres enfants qui ne sont pas autistes. Et les bruits, moi je suis sensible au bruit, ça me rend très irritable, ne serait-ce que les chaises qui traînent par terre. J'ai mis des balles de tennis aux quatre pieds des chaises.

Au niveau de la lecture, je vais partir de ce qu'il connaît, c'est les noms d'animaux ; la difficulté c'est que j'ai quatre non lecteurs et que les autres ne vont pas fonctionner comme cela. D'où le questionnement que j'ai : est-ce pertinent pour un enfant autiste d'être au milieu d'élèves non autistes. En mathématiques, je fonctionne beaucoup par manipulation avec plein de choses différentes. Les cartes à points. Des choses que j'ai expérimentées en maternelle qui fonctionnent très bien. Et je les vois avancer. Lui je le vois avancer aussi, il n'y a pas de matériel non plus super adapté pour lui. Je tâtonne un peu. Ça progresse mais ce n'est pas définitif. Les mathématiques, c'est important de les faire ensemble. Certains moments, il est attentif à ce qui se passe à côté. À d'autres moments il est dans son truc et ne voit rien d'autre. Et s'il n'y a pas de relance de la part de l'adulte, il ne fait rien. On est une classe, dont c'est important qu'il y ait des choses qui se passent ensemble,

des projets qu'on mène ensemble. J'ai participé au projet de xxx. Il y avait 12 classes qui participaient, par jumelage, une classe ordinaire et une classe accueillant des élèves handicapés. Tout au long de l'année, ce projet, j'ai eu l'impression de ramer. Quand on faisait des visites, ils étaient super contents. Mais quand on revenait et qu'on faisait le compte-rendu de la visite, ce qu'ils avaient le plus apprécié, c'était le pique-nique. Le point final de ce projet était de servir dans le parc de aaa un goûter des princes à 50 personnes invitées, les responsables du parc de aaa, l'inspecteur d'Académie, des gens importants. Avec une mise en scène. On a travaillé en jumelage avec la classe de CMI de l'école. Quand j'ai vu au niveau de M., que le petit garçon était super impliqué dans sa mission, je me suis dit qu'il fallait que je réévalue le projet à la lumière de ce que je viens de voir.

Sa mission était petite mais il fallait traverser toute la table des invités pour murmurer à l'oreille de certains « c'est délicieux » Pour les sorties, il s'est passé comme quelque chose tout au long de l'année. Des choses qui sont ressorties. Quand je lui montre le château où on est allé au mois de janvier, il dit : c'est le château de la crème. Alors en termes de compétences purement scolaires, je ne sais pas mais il s'est passé quand même quelque chose. Il y a eu la découverte de quelque chose.

Le travail de groupe, c'est possible avec lui ?

Avec ses pairs, c'est-à-dire des enfants qui ont besoin à peu près des mêmes choses dans les apprentissages, ce n'est pas possible, ils se tapent dessus. Il faut voir si ce sont des mélanges qui sont opportuns ou pas.

Et au niveau des contacts avec les élèves tout venant des autres classes ?

En récréation, j'ai entendu en début d'année : « tiens voilà le fou ». Je ne laisse pas passer, je vais voir les élèves et je leur dis : « Pourquoi est-ce que vous dites cela, est-ce que vous connaissez M ? Alors ils disent : ah oui, c'est sa maladie. Je réponds : D'abord, c'est pas une maladie. Une maladie on peut guérir, en revanche, on peut l'aider. Quand vous le voyez sauter autour de vous quand vous jouez au ballon, ça veut dire : les copains j'ai envie de jouer avec vous. Mais il n'est pas capable de vous le dire ».

Et au niveau des inclusions ?

Pour l'instant ça ne me paraît pas envisageable. Alors pourquoi pas en musique... J'aimerais bien essayer cela.

L'AVS, comment vous vous organisez avec elle ?

L'auxiliaire de vie scolaire, elle est moins avec lui, car quand l'éducatrice est là, c'est moi qui est présente auprès de lui pour les moments d'apprentissage. Après il peut être seul sur des activités récréatives. Quand l'éducatrice est là, elle recadre, le met au travail. Quand je donne la consigne à l'ensemble du groupe, je viens systématiquement la redonner à lui. Mais une fois en collectif, et c'est important qu'il sache qu'il fait partie du groupe. Le rôle d'éducatrice est de le faire rentrer dans le travail.

Avez-vous du matériel spécifique ?

J'ai un coin avec les ordinateurs. J'ai une table ronde quand on a besoin de se regrouper pour échanger, soit pour démarrer des activités. Les plus grands ont leur table face au tableau. Les autres, cela a évolué toute l'année.

Avez-vous une manière d'être particulière en tant qu'enseignante ?

Par moment je suis forcément particulière. Ne serait-ce que cette histoire de consigne que je donne d'abord collectivement et ensuite individuellement à mon élève autiste. Quand il faut lui expliquer quelque chose, je vais me baisser et avoir le regard au même niveau que lui. Quand il n'a pas envie de faire quelque chose, on se réfère à l'emploi du temps. Par exemple : après on voit qu'il y a temps libre ou ordinateur. Parfois ça suffit. Sinon on prend le temps... à partir du moment où quelque chose est annoncé, oui, on essaie de s'y tenir. J'essaie de trouver le moyen pour qu'il adhère au projet que j'ai pour lui aujourd'hui. Ou alors parfois différer un tout petit peu : si tu veux boire, va boire. Je ne le contrains pas, ça ne sert à rien, et ce n'est pas un mode de relation que j'aime.

Quand il se lève et qu'il va se taper la tête contre la vitre, je n'interviens pas tout de suite. Ça ne sert à rien d'interrompre l'activité que j'étais en train de faire avec un enfant car ça va emmener d'autres parasites supplémentaires. Il y a des moments où je vois ses yeux qui partent en arrière. Je laisse. Je le surveille d'un œil. Et j'attends qu'il revienne lui-même dans l'activité mais quand il est une gêne pour les autres, je ne laisse pas faire. Je lui dis : « tu nous gênes, tu vas te calmer dans le couloir ». Mais je ne peux pas le laisser faire n'importe quoi sinon les autres, ils voient bien comment j'ai réagi avec lui.

Quelles sont vos relations avec ses parents ?

Il y a une collaboration. Je ne sens pas une demande absolue de savoir ce qui se passe. Je sens que les parents sont très attentifs, très présents. La grand-mère est enseignante aussi, elle a fait beaucoup d'enseignement spécialisé. Très en demande de réponses, que je n'ai pas d'ailleurs. Je montre le travail qu'on a fait, ils se déplacent, ils viennent voir. Mais ils ne harcèlent pas, contrairement à d'autres parents qui sont là tout le temps.

Au niveau des collaborations avec les intervenants extérieurs ?

Le Sessad vient régulièrement, c'est l'occasion de faire le point ; avec l'éducatrice qui est là deux matinées par semaine, on fait régulièrement le point. On peut dire au jour le jour comment on ressent les choses. J'appelle régulièrement également orthophoniste. Ça me paraît indispensable.

Pour vous, quelle serait la structure la mieux adaptée pour l'élève ?

C'est difficile à dire puisqu'il y a des structures que je ne connais pas de l'intérieur. J'ai beaucoup de mal à imaginer mon élève dans une structure que je ne connais pas ; je trouve que dans une classe ordinaire, non. Le temps plein ne me paraît pas envisageable puisqu'il dort l'après-midi. La grande question c'est plutôt cette Clis ou une Clis avec que des autistes. Dans le dossier que j'ai vu sur lui de l'année dernière, j'ai vu différentes lettres pour qu'il soit exclu, une phrase de la précédente directrice : « cet enfant n'a pas du tout sa place à l'école ». Moi, je trouve qu'il a sa place école, il apprend, il évolue. On touche aussi à la philosophie personnelle. Est-ce qu'un élève a sa place à l'école ?

Tout enfant peut apprendre et si les Clis existent c'est pour ça, aussi pour garder ces enfants. Je dis cela avec une toute petite connaissance de l'ASH, quand on sort du système scolaire, pour revenir... Je vais avoir un élève Asperger en septembre. Son arrivée est controversée. Certaines personnes le voient bien dans ma classe et d'autres pas du tout. En formation, quand j'ai dit ça quand on a fait un tour de table, la formatrice a dit : « oh, et bien, il ne va pas y rester ». C'est une autre problématique, cela va être un sas pour autre chose.

Ressentez-vous des besoins en formation particuliers ?

En termes de pratiques pédagogiques, l'apprentissage de la lecture. Une connaissance aussi des divers troubles. Et qu'est-ce que je peux mettre en place pour éviter de tâtonner pendant neuf mois pour en fin de compte aller dans le mur ; et puis aussi pour une légitimité dans l'école. J'arrive dans l'école où il y a des enseignants qui sont là depuis 20

ans alors que je suis nouvelle moi sur ce poste de Clis, non spécialisée. Depuis six ans que la Clis existe on a mis que des gens par défaut, au début je ne me sentais pas légitime. Eh bien là j'espère que je me sentirais un peu plus légitime avec cette formation mais j'espère que cette formation m'aidera à ce que mes propositions ne soient pas seulement considérées comme des lubies, des projets d'une rêveuse qui vient comme ça. On est tellement fataliste sur ces enfants. Et en tant qu'enseignante Clis, on est assimilée à nos élèves. Il m'a fallu une petite dizaine d'années pour me considérer réellement comme une enseignante. Et là, je suis un peu mise à mal au niveau identité, mais c'est bien, c'est stimulant. »

L'enseignante me dit hors enregistrement qu'elle est un peu catégorisée comme « maitresse des fous », qu'il y a une image très négative de la Clis.

2 Guide d'entretien

Ceci n'est qu'un guide, constitué de certains points à aborder pour un entretien « biocritique » : voir le chapitre 11 de la thèse consacré à ce type d'entretien. D'autres questions ont été posées en fonction des réponses de chaque interviewé.

Présentation de l'enseignante
Vos premiers contacts, vos premières impressions avec les élèves autistes ; avez-vous noté des comportements particuliers ? Premiers schèmes de sens au niveau de l'autisme/
Premiers pas dans l'enseignement avec des élèves avec autisme. Est-ce que les comportements de ces élèves vous troublaient ? Exemples.
Votre formation d'enseignante spécialisée? Questions sur tous les éléments de formation et d'information sur la scolarisation des élèves avec autisme.
Stages ou moments d'observation ?
Les collègues observés avaient-ils des pédagogies particulières ?
Y a-t-il des manières de faire que vous avez vu qui vous ont inspiré ?
Dans votre formation vous a-t-on appris à travailler avec des élèves avec autisme ? A part les formations, y a-t-il d'autres choses qui ont été formatrices ? Formation sur le tas.
Racontez vos débuts dans l'enseignement spécialisé, et avec les enfants avec TED.
Voyez- vous des points communs entre vos élèves ? Singularités. Demander de détailler, exemples d'élèves.
Particularité au niveau de la communication, profils cognitifs.

Menez-vous une pédagogie spécifique ? Exigence/tolérance. Rebondir sur ce qui est dit, demander de détailler, donner des exemples. Vécus de classe avec élèves avec autisme.
Qu'est-ce qui vous a aidé vous en tant qu'enseignante ? Personnes ressources, matériel, lectures, formations, etc.
Au niveau pédagogique avez-vous une manière de faire différente, autre que ce que vous faisiez avant dans l'ordinaire ?
Qu'en est-il au niveau des inclusions individuelles ?
Les professeurs de collège font-ils quelque chose de particulier, d'adapté ?
Y a-t-il des inclusions en mathématiques et en français ? Dans les autres disciplines ?
Pour vos élèves la scolarisation totale en classe ordinaire vous paraît possible ? A terme ?
Est-ce que la scolarisation telle qu'elle se passe actuellement vous convient vraiment bien ou vous aimeriez plus en classe ordinaire,...
Et quand ils sont en classe ordinaire ils sont accompagnés... AVS, enseignante, d'autres accompagnants,...
Vos collaborations avec d'autres professionnels ? Avec les parents ? Vous connaissez les autres structures, les structures spécialisées... qu'en pensez-vous ?

3 Entretien Stéphanie, avec codes et mémo

Cet entretien est entrecoupé de codes et de mémos de l'auteur, dans l'optique de la théorie ancrée (voir chapitre 12.2 de la thèse pour l'explicitation de ces termes et de la démarche). Les codes en rouge correspondent à un premier codage au plus proche de la transcription, les codes en vert correspondent à un premier niveau de conceptualisation. On notera que ces codes et mémos sont un outil de travail pour le chercheur et ne sont pas élaborés pour un autre lecteur que lui-même.

Pouvez-vous vous présenter, notamment sur le plan professionnel, dans quel dispositif vous travaillez, ce que vous avez fait avant...

Je travaille dans un UPI. Dispositif ouvert sur le second degré. Avec neufs élèves reconnus handicapés, autistes par la maison du handicap, entre 12 et 18 ans. UPI ado autistes poste d'exercice

Cela fait 17 ans que j'enseigne. Formation professeur d'EPS. Je suis agrégée d'EPS et ensuite j'ai eu le 2CASH pour le second degré, option F puis D, et un DU autisme. Sur l'université de xxx. C'était en deux ans. Formation prof du secondaire, double 2CASH, DU autisme parcours professionnel

C'est une création d'UPI, je travaille ici depuis septembre. Travaille seulement depuis quelques mois à l'UPI poste d'exercice

Avant je travaillais en Segpa et en enseignement ordinaire. Cela faisait quatre ans que j'étais détachée à mi-temps au rectorat pour être formatrice dans le domaine du handicap, essentiellement troubles du comportement, troubles psychiques. Formatrice handicap parcours professionnel

Quand j'ai eu 20 ans, j'ai eu des élèves autistes à la piscine. J'ai eu une jeune fille autiste à la piscine. Ce n'était pas dans le cadre d'un enseignement mais dans le cadre de vacances scolaires.

Et c'était comment ? Comment avez-vous ressenti cette expérience ?

Etrange. Mais intéressée. C'est une jeune fille qui ne parlait pas. C'était plus un bloc musculaire qu'autre chose. Bloc musculaire (1^{er} contact) expérience formatrice conception autisme

Vous avez trouvé que c'était dur ?

Non cela n'a pas été dur. C'était dans un cadre avec des jeunes difficiles puisque c'était un centre aéré dans un lieu un peu difficile de xxx. Cette élève ne me posait pas plus de difficultés que les autres mêmes si elle était différente. Différence mais pas de difficulté chez l'enseignante (1^{er} contact) mise (ou non) en difficulté

Mémo : il est intéressant de noter que la différence d'entraîne pas de difficulté chez cette enseignante

Elle ne parlait pas donc c'était la première fois que je rencontrais quelqu'un qui ne communiquait pas. Elle était très rigide donc j'ai eu tendance à ne pas entrer en contact physique avec elle. Difficulté à entrer en contact physique(1^{er} contact) expérience fondatrice conception autisme

Elle avait du mal à étirer ses bras, du point de vue moteur c'était assez particulier, c'était surtout ça qui m'a gênée. Je ne savais pas par où entrer du point de vue moteur. Par où entrer du point de vue moteur(1^{er} contact) mise ou non en difficulté

Mémo : La difficulté de l'enseignante se situe sur un plan professionnel, apparemment il n'y a pas de déstabilisation personnelle. Elle veut enseigner la natation mais ne sait pas comment s'y prendre étant donnée la spécificité de la manière d'être de la jeune fille

Vous vous étiez préparé à travailler avec elle ?

Pas du tout. Ce n'était pas du tout préparé à l'avance. La mère a demandé : ma fille est différente, est-ce que vous l'acceptez ? On a dit oui. La piscine est ouverte à tous.
narration

Mais ça m'intéressait, de l'intérêt. Intérêt pour l'autisme(1^{er} contact) intérêt

Avez-vous eu des élèves autistes dans vos classes avant ici ?

Oui je pense que j'en ai eus, même s'ils étaient non reconnus officiellement, je pense qu'ils étaient autistes. J'en ai eu trois. Evaluation subjective de l'autisme

Ils étaient complètement différents. Un qui parle énormément. Un qui ne parlait pas. Un autre qui ne parlait pratiquement pas mais qui comprenait beaucoup de choses. trois élèves perçus comme autistes aux profils différents (enseignement ordinaire) hétérogénéité des profils autistiques

C'était le groupe. Ils ne communiquaient pas avec les autres donc c'était pas évident de les intégrer. Autistes : Pas de communication avec les autres (enseignement ordinaire) communication

Mémo : il faut différentier communication entre élèves et communication à l'adulte
--

Ils étaient vraiment collés à l'adulte. Collés à l'adulte (enseignement ordinaire)

Mais ils ont progressé toute l'année. Impression de progression (enseignement ordinaire)

Ils ont progressé dans l'activité. Il y a des choses qu'ils arrivaient à faire. Ils pouvaient travailler avec les autres. Ça c'est important. Progrès, travail possible avec les autres (enseignement ordinaire) progrès

Vous avez fait des formations ?

A l'INS HEA, j'en ai fait trois. La première c'était Suresnes à l'INS HEA. Formation INS HEA

C'est à peu près il y a cinq à six ans. C'est un grand choc parce que les témoignages sont durs. Choc lié à la dureté. Témoignages de parents d'autiste en formation déstabilisation

Je pensais connaître l'autisme et je ne connaissais pas. changement de croyance sur l'autisme remise en cause

Des témoignages de parents. Je me souviendrai toute ma vie de cette dame qui avait deux ou trois enfants autistes.

Mémo : Le témoignage direct semble être une source de formation pour l'enseignante, la formation par le choc : « je me souviendrais toute ma vie », qui est fort au niveau existentiel.

Je ne savais pas ce que c'était le bas niveau. Non connaissance du bas niveau il y a cinq à six ans remise en cause

Le désarroi des familles. Le manque de compréhension des médecins. Le manque de connaissances aussi. Et cette guerre de chapelle qui persiste. C'est assez déroutant. Manque (compréhension, connaissances) – guerre de chapelle - déroutant il y a cinq à six ans

Compassion envers les familles

Après j'ai fait encore une formation à Suresnes. C'était des MIN, sur une semaine, et je suis allé observer la Clis xxx, dans yyy. J'ai passé plusieurs journées avec l'enseignante pour être dans le bain. Mon orientation était faite, c'était ce qui est autour du comportement. Stage dans une clis autisme – orientation qui s'est construite autour du comportement il y a 2/3 ans prise de décision

Mémo : l'enseignante semble indiquer que sa conception de la pédagogie avec les élèves autistes s'est faite lors de ce stage d'observation dans une classe – Il y a eu comme plusieurs expériences directes ou de formation qui ont dérouté et puis finalement une cristallisation ferme lors du stage. L'orientation a été rapide, un basculement.

C'est vrai que j'ai été orientée dès le début de formation. Après je suis allée à deux colloques de psychologie où c'était plutôt une approche différente. Ce qui est important c'est de comprendre ce qui s'était passé pendant la grossesse et dans les premiers jours de la vie. Colloques avec approches différentes narratif

C'est après que j'ai fait mon DU, avec une approche comportementaliste. DU approche comportementaliste narratif

J'en avais assez de bbb, j'ai eu des problèmes avec le rectorat car j'avais une approche différente. Cela m'a énormément gêné. problèmes avec le rectorat conflit de conceptions

J'ai trouvé que ccc proposait quelque chose de plus ouvert avec des méthodes comportementalistes. Le comportementalisme considéré comme plus ouvert approche pédagogique comportementaliste

Cela m'a permis d'éviter les petites guerres de bbb. C'était une formation de deux jours par mois sur deux ans. On a eu l'intervention de Jacqueline Nadel par trois fois. Des

interventions de psychologues, les différentes méthodes qui se passent en France ou ailleurs. Pour faire progresser ses élèves. Les approches sur le comportement, la croissance de l'enfant ordinaire vs celles de l'enfant handicapé. Les parents et leurs démarches... les autres participants étaient essentiellement des gens travaillant en hôpital. narratif

Ça m'a permis de voir ce qui se faisait à l'hôpital. Je me suis rendu compte que j'étais toujours un peu dans le handicap idéal. Était toujours un peu dans le handicap idéal. remise en cause

Mémo : l'enseignante présente un parcours qui va du handicap idéal au handicap de plus en plus réel, grâce à des formations d'orientation principalement comportementalistes

Vous avez lu des livres sur l'autisme ?

J'ai lu d'abord L'autisme, comprendre et agir, de Bernadette Rogé. J'ai beaucoup appris avec ce livre. autoformation

J'ai lu aussi Laissez entrer les idiots. C'est le livre qui m'a le plus marqué. L'analyse faite par une personne adulte qui a suffisamment de recul. Lecture témoignages, surtout autiste qui a du recul, l'a marquée valorisation vue de l'intérieur

On entre facilement dans un certain biais, de voir ces personnes comme des personnes différentes. Et on croit qu'elles vont réussir à ne plus l'être. Croyance que l'autisme peut disparaître remise en cause

C'est le plus intéressant. Ma vie d'autiste c'était intéressant, aussi c'est un des premiers que j'ai lu, c'était un peu un livre choc. déstabilisation

Mais laisser entrer les idiots c'est un livre beaucoup plus profond. Je me dirige plus vers ces livres-là que ceux vers la description de l'autisme que je commence à connaître. Autoformation

Mémo : l'enseignante met en valeur les témoignages, plus que les ouvrages concernant des généralités sur l'autisme. Il y a aurait une plus grandes vérité dans les témoignages, ou quelque chose de plus utile pour la pratique ?

Au niveau des reportages, ou sur internet, vous avez appris des choses ?

Je n'ai pas la télévision, je ne vois pas les émissions. Par les médias pas trop. On me dit qu'il y a des reportages sur France Inter. Moi les reportages... Par la lettre du mois du CRAHN en Haute Normandie et aussi celui de Paris le CRAIF. Par des colloques aussi. Le dernier colloque où je suis allée c'était sur les apprentissages, avec la maman d'Emeric et j'ai acheté le CD-ROM. Mais ça ne m'a pas intéressé car c'est vraiment sur la petite enfance. J'essaie de faire au moins deux colloques par an. Investissement de l'enseignante par rapport aux manifestations sur l'autisme narratif, implication

Et la pratique vous a appris quoi ?

J'ai appris qu'ils étaient très différents les uns des autres. Autistes différents les uns des autres (maintenant) hétérogénéité

C'est vraiment quelque chose de particulier. J'ai l'impression que certains sont reconnus autistes et ce n'est peut-être pas le handicap le plus gênant. Autisme pas le handicap le plus gênant(maintenant) conception de l'autisme p/r aux autres handicaps

C'est pas évident entre la déficience intellectuelle, les troubles psychiques et l'autisme. Je pense que certains sont plus dans la déficience intellectuelle que l'autisme. conception de l'autisme p/r aux autres handicaps Difficulté de faire la différence entre déficience intellectuelle, troubles psychiques, autisme (maintenant)

Ce que j'ai beaucoup appris c'était que c'était des enfants, des familles qui vivaient très seuls. Solitude de l'enfant et de sa famille(maintenant) compassion

C'était important d'arriver de les détacher de l'adulte. Détacher de l'adulte(maintenant) Le problème c'est que les parents les protègent énormément. conception des parents d'autistes qui surprotègent

Le but est de les détacher un peu de ça. Conceptions pédagogique : détacher de l'adulte

Mémo : c'est la deuxième fois qu'elle parle de coller/détacher avec au début son élève de la piscine. Ce serait une conception forte chez elle : les autistes sont collés à l'adulte, il faut les détacher. Finalement, ce n'est pas le purement scolaire qui a l'air essentiel chez cette enseignante mais l'autonomie. Ce sont les témoignages forts de parents, ou le vécu avec les élèves et leurs familles, qui lui font dire qu'il y a un isolement de ces jeunes.

J'ai des cas d'élèves qui ne voient jamais d'élèves ordinaires. Ils ont passé leur vie en hôpital de jour ou chez leurs parents. Certains ne voient pas d'élèves ordinaires description

Quelle est la spécificité de vos élèves ?

La non communication, la non alterité dans la communication. Cette incapacité au tour de parole. Il y en a un, je pense qu'il n'ose pas parler. Spécificité : Problème de communication(maintenant) communication

La deuxième chose c'est la difficulté par rapport à ce qui est nouveau. Mais ça dépend quelle nouveauté. Il y a des nouveautés qui ne vont absolument pas les perturber. Et d'autres qui vont les déstabiliser. Ça dépend vraiment des élèves. Tous sont gênés par une certaine nouveauté. Difficulté par rapport à une certaine nouveauté (maintenant) PB nouveauté

Et puis la fatigabilité. Fatigabilité (maintenant)

Vous pouvez nous parler de vos élèves en particulier ?

J'ai un élève de 18 ans. Il n'a jamais été scolarisé. Il a appris à faire ses premiers sons à l'âge de 15 ans. Il a beaucoup de manies. Il a beaucoup de mal à changer d'activité. Il peut rester cinq minutes à ouvrir et fermer la porte. Elève avec stéréotype

Passer deux minutes à essayer de se lever de sa chaise alors qu'il n'a aucun problème moteur. Il aime dire bonjour aux gens. D'une manière qui est agressive pour les autres. Communication non adaptée

Il fait un mètre quatre vingt-cinq. Il commence à répéter les mots. Il est tout à fait capable d'écrire. Mais il ne sait pas lire ce qu'il écrit.

Deuxième élève, jamais scolarisé à l'école. Il était dans un institut médico pédagogique. Il lit très bien, écrit très bien. Un langage très correct à première vue. Beaucoup de troubles du comportement, par rapport à l'imprévu ; il ne comprend absolument pas certaines choses. Il ne comprend pas qu'un professeur soit absent. Cela va le rendre enragé. La première étape c'est d'abord le calmer. En le punissant, car la parole il ne l'entend plus. Punir, n'entend plus la parole, troubles du comportement (maintenant)

Il faut l'isoler un peu. Lui demander de venir parler quand il ne pleure plus, ne crie plus. Il est autonome dans les transports. Il a quelques troubles de la coordination, moteurs également. Il écrit très vite mais on n'arrive pas le lire.

*En troisième, je pourrais prendre une jeune fille qui a été scolarisée en Clis au fond de la classe. Elle a du mal à rester en place. Elle bouge, babille tout le temps. Fait plein de petits sons. La structure de la classe lui a convenu. Si elle avait les mains occupées, elle avait le corps occupé. L'écriture a été formidable pour l'intégration. Elle prend plaisir à ouvrir ses cahiers, elle est entrée dans l'écriture. **Ecriture vecteur d'intégration***

*Elle peut répondre à quelques questions. Mais il faut que les questions soient très simples car sinon elle répète. Elle est dans l'écholalie dans les deux sens. Elle est excellente en coordination. Elle va vers les autres depuis le mois de janvier. Elle vient leur dire bonjour et quand ils ne sont pas là, elle peut dire qu'ils ne sont pas là **écholalie***

Il y a des particularités au niveau du comportement ?

Oui c'est vrai. Quand un élève passe cinq minutes à fermer la porte. Mais les problèmes de comportement sont très différents les uns des autres. On pourrait donner un quatrième qui à première vue n'a pas de problèmes de comportement. Il ne bouge pas du tout. Mais pour moi il n'est pas intégré non plus. Il a un bon langage. Il a 14 ans. Il n'a jamais été scolarisé. Il ne sait pas écrire. Donc oui, des problèmes de comportements, mais pas pour tous.

Alors qu'est-ce que vous faites de particulier avec eux ?

*On a mis en place un ordinateur, et on commence la reconnaissance de quelques lettres. Celui dont je viens de parler, s'il va dans la cour, il reste collé à la porte. Maintenant il veut aller en récréation. Sinon il va rester les mains sur la table, il va bouger sa main droite. Ça peut être : décoller le plastique de la table. Au début il ne parlait pas mais il a commencé à tourner la tête pour regarder les autres qui parlaient. Et dans la cour il ne dit pas un mot, reste assis sur un banc, les épaules rentrées **ne parle pas avec les autres***

Ce sont des élèves qui se connaissent maintenant. Ils s'interpellent un peu. À leur façon. Quand il y en a un qui est absent, on me pose la question : pourquoi. Ils se serrent la main le matin. Une des jeunes filles a un peu peur du grand. Parfois c'est impressionnant, il

fait des bruits. Dès qu'il arrive, elle se sécurise en disant : gentil, gentil. Ils s'interpellent, on a énormément travaillé sur cela, le tour de parole. Travail sur le tour de parole

En sport : s'observer, passer les uns après les autres. Appeler le prénom de celui qui doit suivre. Attendre son tour. Pour ceux qui parlent, lever la main avant de parler. Répéter ce que dit l'autre. Travail d'attente de son tour, de répéter ce qu'a dit l'autre

Mémo : le travail présenté concerne les comportements sociaux, les règles. C'est une éducation qui semble centrée principalement sur un apprentissage et un entraînement aux règles sociales
--

On a fonctionné par 50 minutes de cours, on change de matière. L'emploi du temps est structurant. Emploi du temps structurant

Il y a un rituel de début et de fin du cours. Rituel

Grâce à cela, ils ont appris à rester concentrés sur 50 minutes. Mais c'est vrai qu'il faut que la classe soit protégée. Je ne fais rien au hasard. Quand je pose une question, si j'attends deux minutes ce n'est pas du hasard. Et si on court-circuite ce silence, c'est problématique. Silence stratégique de l'enseignante

C'est un travail minuté. Il ne faut pas qu'il y ait trop de perturbations.

Précision dans la gestion du temps

Quand ils ne sont pas concentrés, souvent, c'est qu'il y a une raison et parfois ce n'est pas scolaire.

Mémo : l'enseignante paraît très soucieuse de la gestion de la parole, du silence, du rythme, et ne laisse rien au hasard

Au niveau de leur compétences scolaires, y a-t-il des particularités ?

La mémoire. Disons pour certains d'entre eux. Je dis cela surtout pour ceux qui ont le langage. Pour les autres ce n'est pas évident à percevoir. Une mémoire surprenante, des personnes aussi. Mémoire surprenante

Il y a dix enseignants qui interviennent dans la classe. Ils sont meilleurs que moi pour retenir les prénoms. Mais malgré tout il n'y a pas de plasticité dans la mémoire. Mémoire brute, pas de plasticité

Si on apprend la conjugaison des verbes au présent, si on ne recommence pas par je mais par il, la mémoire ne fonctionne pas très bien. Il faut que ce soit vraiment une répétition. Mémoire par répétition

La généralisation pose problème. Difficulté généralisation

J'ai passé beaucoup de temps sur végétal/animal. J'ai travaillé essentiellement sur la représentation, que montre une image. Même ceux qui avaient le langage étaient dans la conformité. On ne peut pas dire autre chose que ce que dit le professeur. La description d'une image est très difficile. Être capable de donner des exemples autres, de faire des généralités, c'est très difficile. On est dans un apprentissage par cœur. C'est la priorité. Priorité dans l'apprentissage par cœur

Apprendre le maximum de choses par cœur en essayant de faire des liens petit à petit. On s'appuie sur cette mémoire et on essaie de les solliciter à des moments opportuns. Je navigue un peu à vue avec certains.

Mémo : L'enseignante part de points relativement forts des élèves, la mémoire, pour aller petit à petit vers la mise en liens de divers éléments.

Je pars du principe qu'ils comprennent mieux que ce qu'ils restituent. Le témoignage des parents est pour moi très important ; on avait travaillé sur la pyramide chez les égyptiens, et la jeune fille a fait s'arrêter pour montrer à ses parents la pyramide du Louvre, elle a dit « pyramide ». Elle réussit à faire un lien entre ce qu'elle a vu sur le papier et le réel en trois dimensions. C'est ce genre de petit témoignage qui m'aide beaucoup. D'autres parents me disent que dans une histoire, leur enfant pose des questions alors que ce n'était pas le cas auparavant. Témoignages de parents d'élève aident l'enseignante à évaluer l'efficacité de sa pédagogie

Sinon, c'est difficile au niveau des maths. On a travaillé sur le tableau à double entrée cette année. Il y a de grands progrès, ils arrivent à mettre en lien deux données et à les structurer. C'est vrai qu'on n'a pas dépassé l'addition. On commence un peu la soustraction sur des chiffres simples. On n'arrive pas à entrer encore dans des problèmes. Difficile au niveau des maths

...C'est difficile. Très difficile. Et puis c'est difficile pour moi car ce n'est pas moi qui enseigne les mathématiques. C'est un professeur de mathématiques qui a bien voulu s'y mettre ce qui est très positif. Un professeur du collège leur enseigne les maths

Il y a des enseignants qui interviennent sur le groupe. Les élèves vont en technologie, en arts plastiques, en musique dans les salles spécifiques. Les enseignants préfèrent maintenant que je ne les accompagne plus, ce que je trouve très positif. Il y a trois élèves qui sont intégrés individuellement dans certaines matières. La difficulté c'est de faire le lien avec les enseignants.

Des intégrations existent seulement pour certains élèves.

Il y en a quelques-uns qui acceptent certains conseils. Et même ceux qui n'en acceptent pas, je suis très content qu'ils continuent. Enseignante contente de la collaboration de certains professeurs.

On devient trop spécialisé quand on ne travaille qu'avec des handicapés. C'est bien il y ait des enseignants ordinaires. Et c'est vrai qu'en mathématiques je n'ai pas du tout la main. Enseignante trouve bien qu'il y ait des enseignants ordinaires pour éviter le tout spécialisé

Mémo : il est intéressant de noter que l'enseignante met en garde contre un regard qui n'a que le spécialisé comme référence ; un autre regard non spécialisé est positif

Il fait cours à 6 élèves. Et puis vient un autre professeur qui vient avec quatre élèves de l'UPI. Tous les élèves ont une heure de mathématiques par semaine. L'an prochain il faudrait que je reprenne les cours pour faire des liens. Avec les autres matières. Je n'ai pas pu le faire cette année.

Les profs sont très intéressés. Ils arrivent à s'adapter. Maintenant adapter le contenu c'est plus dur. On a eu une formation d'établissement. On a eu trois fois trois heures avec le professeur de Rouen en psychologie, M. Brun. Il y a eu quatre analyses de pratiques avec un psychanalyste.

Formation d'équipe à l'autisme

C'est très libre. Une dizaine d'enseignants ont participé. Des enseignants qui ont participé sur le groupe. La principale adjointe qui s'occupe de l'UPI participe aussi. Cela

dure deux heures. Cela parle de problèmes que les enseignants ont rencontrés. Des problèmes aussi par rapport à la cour de récréation, aux lieux communs. Au début, cela a été un peu un va-et-vient entre le psychologue et les enseignants. La dernière séance, il y a eu beaucoup plus d'échanges. C'était très intéressant, peut-être parce que c'était la dernière séance. Peut-être parce qu'il n'y avait pas le chef d'établissement aussi. D'ailleurs l'année prochaine si ça se refait, je ne serai pas là de temps en temps, comme ça, ils pourront parler plus librement.

Analyse de pratique intéressante, les échanges entre enseignants se sont libérés avec le temps et sans la présence du chef d'établissement

*Je voudrais revenir sur les élèves. Ils disent beaucoup les choses pour faire plaisir. **Faire plaisir***

*Ils peuvent très facilement pour nous faire plaisir dire le bon mot. On peut changer la structure de la phrase et là ce n'est pas le bon mot qui ressort. Il faut vérifier les acquis tous les 15 jours. Mais il y a en a certains qui ont des acquis, les acquis sont stabilisés parce qu'il y avait une répétition dans des contextes différents. Je ne pense pas que ce soit le hasard. **Stabilisation des acquis par répétition dans des contextes différents***

Ils se repèrent bien dans le temps ?

*Ils se repèrent bien sur les temps courts. Maintenant si on fait les romains, je ne sais pas si ça leur parle... Là on est dans le monde de la culture générale. On comprend cela petit à petit, on ne peut pas tout... Dans la journée ils se repèrent bien. La sonnerie de la cantine, j'ai demandé à ce qu'ils aient tous une montre. Ce qui choque les parents. Ils sont déjà envahissants avec le temps alors en plus leur donner une montre... Mais en fait ça assez bien marché. Il y a que celui qui a des troubles obsessionnels compulsifs qui ne termine jamais à temps. **Bon repérage dans la journée***

*Les 15 premiers jours on a travaillé beaucoup sur les emplois du temps et le livre correspondant à la discipline. Donc l'emploi du temps est affiché. C'est presque la seule information visuelle qu'ils ont. **Emploi du temps : seule information visuelle***

*C'est pour ça que quand il y a un changement de dernière minute, ça pose problème. Quand il y a marqué qu'ils ont monsieur untel dans telle classe, il y a un risque quand on change. **Problème quand il y a un changement d'emploi du temps***

Mémo : on retrouve ici ce qu'il y a dans les approches théoriques : la rigidité, la déstabilisation par l'imprévu. On remarquera aussi que l'enseignante semble épurer ce qu'il y a de visuel pour ne laisser que le calendrier. Epuré, c'est le terme qui me vient en tête pour l'instant pour caractériser l'approche pédagogique de l'enseignante.

Au niveau de l'espace, ils se repèrent bien ?

Oui, c'est très surprenant. Ils se repèrent très bien dans l'établissement. Les trajets, on allait les chercher à la loge. Après on est plus allé les chercher. On a fait trois sorties et j'ai observé ce qui se passait. Bon repérage spatial dans l'établissement

J'ai des familles qui préparent les sorties, et c'est très bien. J'ai demandé aux parents qu'ils soient plus autonomes dans les transports, et ce sera surtout le travail l'année prochaine.

Ont-ils des suivis extérieurs, des psychologues,...

Ils ont tous des prises en charge à l'extérieur. Trois sont dans le même hôpital de jour pour adolescents et adultes donc la prise en charge ce sont des psychologues, des éducateurs, des activités artistiques. Cinq sont dans un hôpital de jour

Individuellement ils ont une orthophoniste, un a une aide aux devoirs par un groupe de psychologues sur XXX. C'est privé. Une est suivie par un Sessad. Deux autres sont aussi dans un autre hôpital de jour avec lequel j'ai plus de mal à travailler. Ils ont une prise en charge avec des éducateurs, ils font des activités du groupe, des règles communes. L'un est en IME. Il a une prise en charge complète. Le dernier comme il rentre en Upi, sa prise en charge a été totalement arrêtée. On s'est battu pour qu'il y ait au moins un suivi psychologique. Il en a un depuis le mois de février. Et autour du graphisme, de l'écriture

J'étais surprise qu'il n'en ait pratiquement aucun qui soit suivi par un orthophoniste. Presque aucun suivi orthophonique

On a dit : « il saura écrire quand il en aura envie » mais faut pas pousser. Pour moi tout ce qui autour de l'orthophonie est important. Importance reconnue à l'orthophonie, de la psychomotricité et du suivi psychologique

Ils ont tous appris à parler plus tard que les autres. Si on peut les aider dans ce domaine c'est bien. Le suivi psychologique est important aussi. Il faut aider les parents. Faut-il encore que le psychologue connaisse l'autisme. Le psychologue doit connaître l'autisme

Il ne faut pas que ce soient les parents qui supportent tout. Il faut vraiment les aider. La psychomotricité aussi. Quasiment tous ont des problèmes psychomoteurs. Je pense que l'aide est importante.

Le Sessad avait voulu mettre un peu les pieds là-dedans. Ce n'a pas été accepté. Mais je ne le regrette pas. Je trouve que l'école c'est leur lieu, et que le soin doit être extérieur de l'école. Préfère la répartition des lieux : le soin doit être à l'extérieur de l'école

J'en suis de plus en plus convaincue. Ce sont des enfants qui sont rapidement envahis par les soins. Et qui ont du mal à se structurer. Si l'école devient un lieu moitié moitié soin moitié moitié école, moitié moitié parents qui peuvent venir, je ne pense pas qu'on va les aider à devenir autonomes. Je suis bien contente que l'école ne soit que l'école. Alors qu'au début je me disais oui, ce serait bien si le Sessad pouvait venir. Maintenant non. Chacun travaille dans son domaine.

Mémo : une évolution intéressante, alors qu'elle pensait au départ que ce serait bien que des interventions non scolaires se fassent au collège, elle a changé d'avis. L'enjeu de l'autonomie est souligné. Alors que j'ai déjà entendu des discours d'enseignants qui considéraient que leur rôle était entre le pédagogique et l'éducatif, que l'école pour les élèves autistes, c'était aussi beaucoup d'éducatif, cette enseignante a des positions différentes et bien affirmées.

Donc les élèves viennent par demi-journée, petit à petit, on a rajouté une autre demi-journée pour faire une journée complète, qu'ils viennent à la cantine. Cela a été un gros travail en début d'année pour les emplois du temps. Mais ils ne viennent pas tous les mêmes demi-journées. Le groupe classe n'est pas toujours le même suivant la venue des jeunes

Finalement, l'autisme, c'est quoi pour vous ?

Pour moi l'autisme c'est un véritable handicap. C'est des causes autour de la génétique. C'est quelque chose qui fait partie de la biologie et qui reste. l'autisme reste

Mémo : là aussi, point important, on ne guérit pas de l'autisme, ça fait partie de l'individu pour sa vie, contrairement aux approches qui disent « il va sortir de l'autisme »

. Mais on sait très bien que l'éducation est liée au développement de l'enfant. Et je vois très bien que selon les parents, l'enfant va compenser plus facilement qu'un autre et les parents qui ont très mal vécu le fait d'avoir mis au monde un enfant handicapé, cela va être dur. **Rôle de la famille essentiel dans le développement du jeune**

L'autisme c'est aussi une maladie mentale. **autisme : maladie mentale qui ne se soigne pas**

Le développement malheureusement ne s'est pas fait... Il y a eu un retard mental.

Autisme et retard mental

C'est vrai que le mot maladie peut dire que ça se soigne. C'est là le problème qui se pose. Oui, il y a de la déficience. Alors est-ce que c'est de la maladie mentale ? Mais en revanche on ne peut pas sortir de l'autisme. C'est vrai que si on parle de maladie... Mais disons que ce sont des enfants qui sont atteints d'un point de vue mental. Mais ça ne se soigne pas, on s'adapte. On s'adapte avec des médicaments, des organisations.

Mémo : une vision un peu floue de l'autisme, qui est systématiquement liée à du retard mental, ce qui ne correspond pas aux définitions actuelles de l'autisme mais qui doit correspondre à son expérience d'enseignante.

Au niveau pédagogique, que faites-vous ?

Il y a une pédagogie particulière avec les élèves autistes. **Pédagogie particulière**

Il y a déjà le choix des informations que je donne, la sélection des informations. Ne pas les bourrer d'informations. **Présenter aux élèves autistes uniquement des informations choisies** stratégie autour du visuel

Il faut être très précis sur les consignes. **Précision quant aux consignes**

Essayer de me taire le plus possible. Je donne les consignes et je laisse le temps. Enlever du champ visuel parfois. **Epuré au niveau sonore et visuel** Epurer

Mémo : l'enseignante reprend comme au début avec l'épuration qui est sans doute fondamentale dans sa pédagogie spécifique

Je suis placée de manière très stratégique, à côté du tableau. Les élèves sont face à moi, je ne veux pas que les élèves soient en U parce que dans les autres classes ils ne seront

pas en U. Si on veut après les intégrer dans les classes ordinaires. Il faut que la structure ressemble à ce qu'ils retrouveront ailleurs. Organisation physique très importante – faire ressembler à l'ordinaire, anticipation

Mémo : malgré la spécificité de la pédagogie, l'enseignante souhaite une organisation comme ailleurs, pense à l'après (ou l'hors) UPI

Donc une sélection des informations, des liens entre les disciplines. Mais pas forcément par rapport à des projets génériques. Mais par exemple dans la structuration de la phrase, dans le tableau à double entrée. La préparation de cours est plutôt dans ce sens. Si en français on a appris à conjuguer le verbe, quand on va faire de l'histoire on va repérer les verbes et les conjuguer à un moment donné. Si dans un autre contexte on y arrive, il y a de la généralisation. Généralisation de certains principes dans des disciplines différentes

Mon travail va être de sélectionner des informations, les rendre les plus pertinentes possibles. La modulation de la voix énormément. Content/pas content. Etre visuellement claire

Mémo : un souci de clarification, d'explicitation, je pourrais dire aussi de simplification. Il faut rendre lisible ce qui ne l'est pas spontanément.

Des règles très strictes. Il y a des interdits dès qu'on a passé la porte ; un système de feuille où je mets des bâtons quand la phrase est répétée depuis la sixième fois, au bout de sept c'est la punition. Puniton

Mémo : deuxième fois qu'elle emploie le terme punition alors qu'il n'est pas très politiquement correct de revendiquer punir ses élèves, notamment dans l'enseignement spécialisé.

Des repères visuels par rapport aux règles. Repères visuels

Je m'appuie sur les programmes, le socle commun de compétences. J'ai fait une sélection de compétences : être capable de prendre la parole en public. De repérer le verbe dans la phrase. En mathématiques être capable d'effectuer les quatre opérations, à la calculatrice ou sans. J'essaie de trouver des compétences en rapport avec la scolarité. L'enjeu est que ce dispositif ne soit pas un sous dispositif médical. Je les ai et c'est du scolaire. Programmes, socle commun, du scolaire scolaire vs éducatif/animation

Mémo : l'enseignante insiste particulièrement sur le scolaire. J'imagine qu'elle se place en opposition par rapport à d'autres lieux où le scolaire n'est pas privilégié

*Être capable d'organiser son bureau. Être capable de sortir le bon livre au bon moment ; ce sont des compétences qui consistent à être plus autonomes. **Etre plus autonomes** autonomie visée*

C'est vraiment l'objectif : être plus autonomes, qu'ils arrivent à vivre sans moi. Et si moi je suis remplacée, que ça marche quand même. L'autonomie mais sur des savoirs scolaires.

Mémo : phrase clé qui relie les deux termes qui me semblent principaux dans son discours : l'école et l'autonomie

*Moi j'ai choisi de faire beaucoup de collectif, ce qui m'a été reproché. **Beaucoup de collectif : reproches***

*Notamment par rapport aux autres enseignants d'Upi, des Clis. Mais cela a toujours été cela, même dans l'ordinaire. On dit toujours que les difficultés sociétales à vivre en collectif et on met des choses en individuel. **Vivre en collectif***

Mémo : s'en prend aux approches individuelles effectivement très présentes dans l'approche de l'autisme, en particulier ABA. Réflexion sur la socialisation « par le groupe » plutôt que suite à des interventions individuelles.

*J'ai un DEA en sciences de l'éducation et j'ai réfléchi sur être un individu dans le collectif. C'est une démarche plutôt philosophique, citoyenne. **Etre un individu dans le collectif***

*Quand les élèves sont arrivés ici, au début, j'ai installé des box où ils ont tous leur nom. Ils ne l'ont pratiquement jamais utilisé. **Box peu utilisés** Il n'y a que parfois quand un professeur est absent on va chercher un livre au CDI et chacun peut se mettre chacun dans son coin pour lire. Mais c'est exceptionnel. Sinon je me suis dit que c'était les règles collectives qui étaient importantes. **Règles collectives** Et cette capacité à ce qu'ils écoutent en collectif. À ne pas donner des informations individuelles. L'information est d'abord collective.*

L'information est d'abord collective

Mémo : cela entre en contradiction avec certaines approches qui disent que le jeune autiste ne peut comprendre qu'on s'adresse aussi à lui quand on s'adresse à un groupe

Ils n'entrent dans l'activité que collectivement. Une fois qu'ils sont dans l'activité, je me déplace. Et je ne me déplace que quand ils ont fini le travail demandé. Ils lèvent la main et j'apporte des consignes individuelles. Consignes individuelles uniquement sur demande de l'élève

Et votre point de vue est partagé par les personnes qui travaillent avec vous ?

Et je demande aux collègues d'être sur le collectif, même s'ils n'ont que trois élèves. Demande aux collègues d'être sur du collectif

Il faut qu'ils comprennent que même si on ne s'adresse pas directement à eux, on vit en société et on doit respecter des règles. Règles de la société

Mémo : la priorité semble être la socialisation, le pouvoir vivre ensemble que des objectifs didactiques et le cognitif (l'ABA et les méthodes privilégiant l'individualisation montrent particulièrement des progrès dans le cognitif, scores de QI qui augmentent considérablement)

Ils ont la même activité au même moment, ce dispositif est fait pour que les enfants soient intégrés en classes ordinaires. Visée d'intégration en classe ordinaire

Et dans la classe ordinaire, ils font la même activité au même moment. Bien sûr, par rapport aux enfants qui sont intégrés, on revoit individuellement ce qu'ils ont fait. Mais étant donné qu'ils ne sont pas tous intégrés, je fais cours, et c'est sur du collectif. Ce n'est pas sous la forme d'atelier. Cours collectif, pas d'atelier

Mémo : la visée est l'intégration, voire l'inclusion. Mais elle doit être conçue plutôt comme une inclusion sociale, au niveau du respect des normes, le niveau scolaire n'est pas évoqué

Il y a deux auxiliaires de vie scolaire à qui je donne des consignes, qui font des pointillés, moi j'aide à chercher la page mais je préfère un élève qui va regarder sur son voisin et regarder à quelle page c'est ouvert plutôt qu'un élève pour lequel on va ouvrir la

page au bon endroit. C'est le problème des auxiliaires de vie scolaire qui interviennent parfois trop pour aider. **Problème des avs qui aident trop**

On travaille pour observer pour savoir à quel moment il faut aider. Parfois on ne laisse même pas le temps de réfléchir ou de comprendre. Il faut leur laisser le temps, c'est des enfants qui ont besoin de temps, ils sont moins rapides que les autres. **Besoin de temps**

Mémo : encore « laisser le temps », ça me fait penser au silence stratégique, pour viser l'autonomie.

Ils ne font pas vraiment de travail de groupe. Ils font cela dans des activités au centre de soins, où ils travaillent spécifiquement les activités collectives... Moi, c'est surtout l'interaction, écouter l'autre. Écouter et répéter ce qu'il vient de dire. **Ecouter et répéter**

Hier, il a dit ça, est-ce que tu te souviens de ce qu'il a dit. C'est être capable d'écouter l'autre même s'il n'est pas en face-à-face. Travailler sur s'observer les uns les autres. Et dans le cadre de la classe.

Vous auriez des exemples qui vous reviennent en tête là-dessus ?

Et bien il y a un élève autiste dans cette classe qui adore dire bonjour et comment ça va. A première vue très rigolo. Il adore chanter etc. Cet élève a emballé la cour de récréation dès la première semaine. Tout le monde le connaissait. Il se souvient de tous les prénoms. C'est l'élève que tout le monde admire dans la classe. Quand il est parti en voyage, la classe était complètement perdue. Les autres élèves autistes l'ont un peu suivi donc. Je suis intervenu dans trois classes pour expliquer ce qu'était l'autisme. Les interactions, c'est dire bonjour, certains élèves viennent spontanément vers la classe pour demander si les élèves vont bien. À la cantine, si un élève autiste vient s'asseoir à une table, il n'y a jamais aucun problème. A la cantine, cela a été un problème au début d'année. Il y a des adultes gentils qui voulaient rester avec les autistes. Et j'ai recadré les choses. S'ils vont à la cantine, ce n'est pas pour qu'ils mangent avec les adultes. Le problème de ces adultes, ces auxiliaires de vie scolaire, c'est qu'ils ont une trop grande bienveillance, ils acceptent que tel élève chante cinq fois sa chanson. **Trop grande bienveillance des adultes, frein à la socialisation**

Moi ce que je cherche, c'est qu'ils soient avec des pairs qui leur fassent très clairement comprendre que leur comportement n'est pas adapté. Le but, ce n'est pas qu'il y en ait un qui chante la java bleue et qu'il se fasse applaudir à la fin. Ce ne sont pas des

singes. Prendre conscience de l'inadaptation de comportements par les pairs conduire vers la plus grande normalité possible

Après, ils ont eu tendance à rester un peu ensemble. Ils s'asseyaient ensemble les quatre. Après les trois qui ont commencé à être intégrés, de temps en temps, ils prennent leur plateau et vont avec des camarades de classe. Ils les interpellent du fond de la cantine et vont s'installer à côté ; ils ne parlent pas spécialement avec, parce qu'ils ne savent pas interagir au bon endroit. **Difficultés des interactions au niveau qualitatif**

Mais je vois qu'ils rigolent avec eux, ils sont dans le même rythme d'un point de vue repas. Alors qu'ils sont plus rapides quand ils sont avec les autres. Depuis le mois de janvier, je demande aux AVS de ne pas s'asseoir à leur table. Dans la cour, il y a des échanges avec au moins la moitié des élèves, les quatre qui parlent vont échanger. Un qui ne parle pas du tout s'intègre par le foot, de temps en temps les élèves lui font une passe. C'est très agréable.

Des difficultés relationnelles, importantes parfois ?

Il y eu un problème du « bisou », cela a été un gros problème avec les grands. Les grands autistes, en particulier, celui qui a cette attitude particulière, qui est rigolo, il s'approchait de toutes les filles pour leur faire une bise. **Problème de comportement inadapté avec les autres élèves**

Parce qu'il avait vu que les autres le faisaient. Le problème c'est qu'il s'approche de manière assez brusque. Il peut séparer deux filles en train de parler pour faire la bise. Cela a été un travail avec le centre de soin. L'autre élève autiste, celui qui a des TOC, s'est mis à faire des bises, et l'autre fois, on rentrait de sortie, il y avait une jeune fille qui téléphonait. Il a ceinturé la fille pour lui faire la bise, la fille a crié. L'élève l'a encore plus serrée. Je suis venu vers la fille pour lui dire : il est autiste. Elle était devenue livide. Elle voulait alors s'excuser et je lui ai dit qu'elle n'avait pas à s'excuser. J'ai appelé le centre de soins pour qu'il retravaille sur cela. **Problème de comportement avec des élèves ordinaires**

L'autre problème c'est avec des filles de cinquième. Elles ont obligé cet élève à embrasser une autre fille. Ces filles ont été sanctionnées. **Des filles se jouent d'un élève autiste**

Au niveau des intervenants, qui y a-t-il dans la classe ?

*Une assistante de vie scolaire collective. Un emploi de vie scolaire. Une assistance de vie scolaire individuelle sur l'élève qui a les TOC. Dix enseignants de disciplines différentes. Sur un même moment, il y a au maximum trois adultes. Je préfère travailler seule, notamment à cause de ces consignes. **Préfère travailler seule collaboration***

*Chaque semaine je fais différemment, je regarde si la consigne a été comprise... est-ce l'élève ou un adulte qui au fond a répondu... ça peut me casser mon boulot. **Autres adultes peuvent casser son boulot collaboration (problèmes)***

La plupart du temps, les AVS sont là, c'est vrai que c'est bien qu'on soit deux adultes quand il faut faire des pointillés, aider à l'ordinateur...

<p>Mémo : attitude ambiguë envers les autres adultes qui peuvent être utiles mais aussi être nuisibles. A une idée précise de la pédagogie idéale mais cette pédagogie peut se trouver mise à mal par d'autres adultes</p>
--

C'est vrai qu'on donne des ordinateurs, mais mes élèves n'ont jamais travaillé sur ordinateur. Un logiciel, c'est un gros travail, ça s'acquiert. Les parents, on peut pas leur demander d'être professionnel. J'aime bien fonctionner à deux adultes, un AVS et moi.

Elles sont difficiles les interactions avec les auxiliaires de vie scolaire ?

*C'est difficile. Pourtant parallèlement je donne des formations aux AVS. C'est très intéressant, c'est vrai que les AVS se plaignent de la difficulté de travailler avec un enseignant, mais ça peut être dans les deux sens. **Difficulté du travail avec les AVS***

*Normalement l'AVS n'a pas de rôle pédagogique. Ce sont des gens qui ne sont pas enseignants. Mais il faut qu'ils se posent en tant que non enseignants. Qu'ils ne prennent pas la main sur l'enseignant. **Les AVS ne doivent pas prendre la main sur les enseignants***

*C'est difficile. Ils comprennent la logique de l'enseignant, il ne faut pas qu'ils interfèrent avec cette logique. C'est une aide humaine. Sur l'organisation. Mais ce n'est pas un deuxième enseignant qui va donner une deuxième information ou qui va donner sa façon de faire. **L'AVS n'est pas un deuxième enseignant***

*Les tables individuelles, je pense que je les utiliserai un peu plus l'an prochain. J'espère avoir plus d'intégration en classes ordinaires. **Souhaite plus d'intégration en classe ordinaire rapport à l'intégration/inclusion***

Et donc le retour d'intégration, pour reprendre le cours fait par le professeur, il faut qu'ils comprennent que ce n'est pas le travail collectif. Donc ils se mettront sur leur table avec l'AVS ou avec moi-même.

Vous avez un avis par rapport à cette disposition ?

Au début j'ai rencontré des experts qui ont voulu me donner leur conseil. Deux inspecteurs, le chef d'établissement, une responsable d'IME, un psychiatre de... Tous très gentils. J'avais fait des stages à gauche et à droite et j'avais vu cette structure de box individuels. Je me suis dit que je n'ai rien à perdre à en mettre. C'est petit à petit dans l'année où mes priorités se sont affinées. Si l'école ne fait pas travailler sur le collectif, je ne vois pas qui les fera travailler là-dessus.

Sinon ils ont un portemanteau où ils posent leurs cartables avant la cantine. Quand ça sonne, ils ont le droit de se lever et de ranger leur matériel.

Vous avez d'autres outils particuliers ?

*Au niveau des outils, j'utilise le Time-Timer pour un élève. Pour les autres, la structuration avec l'horloge et la sonnerie suffit. **Structuration du temps***

Et au niveau de vous-mêmes, faites-vous attention à certaines choses ?

*J'ai une attitude particulière avec les élèves. Oui. J'essaie de ne pas être équivoque. Si quelque chose ne me convient pas, je le manifeste clairement sur mon visage. **Clarté avec les élèves posture professionnelle***

*Faire beaucoup moins de gestes. **épurer** Garder longtemps la même attitude pour qu'ils comprennent. Je félicite beaucoup plus mes élèves que dans l'ordinaire. Sur tous les points, l'autoévaluation est très dure pour eux. **Autoévaluation difficile***

*J'ai commencé à faire un peu entrer l'humour, du second degré. Par exemple je travaille les Romains, je vais utiliser une règle pour faire semblant que c'est une épée, et qu'ils n'aient pas peur. Utiliser les objets différemment. Parfois je pose des questions un peu déstabilisantes. J'essaie de me permettre de temps en temps du second degré. Mais c'est que si je sens qu'ils sont paisibles. **Introduction de l'humour dans les cours***

Les relations avec les parents, vous...

Les relations avec les parents sont particulières. J'ai dû expliquer ma démarche. Car ils ont été assez déroutés au début, c'était les devoirs par exemple. J'utilise des livres du second degré et pas « oui oui » à la plage. Utilisation d'outils correspondant à l'âge des élèves

Ça les a beaucoup contrariés au départ. Je crois qu'ils ont bien compris. Leur donner beaucoup plus d'informations sur ce qui se passe à l'école. Les recevoir une fois par mois. Les recevoir tous les deux mois en collectif, faciliter les échanges entre eux. Ils ont échangé leurs numéros de téléphone, comme cela, ils peuvent se donner des conseils. Je crois qu'ils m'ont trouvée trop positive au départ. Avec trop d'espoir. La grande différence entre vous et moi, j'ai dit, c'est que je ne les connais pas. Moi, je vais vous dire que le parcours n'est pas terminé. Les parents trouvent l'enseignante trop optimiste

Il a fallu que je me pose en tant qu'enseignante. On a un petit cahier de liaison avec les parents ; je vais écrire par exemple : je n'ai pas compris aujourd'hui, votre fils n'est pas pareil que d'habitude... Ils me répondent : il a mal dormi cette nuit, ce n'est pas étonnant s'il est fatigué. Ce rapport avec les parents est très encourageant pour moi. Cahier de liaison avec les parents

Quel est votre avis sur les différents types de scolarisation possibles ?

Au niveau des structures ou des dispositifs, comme l'hôpital de jour, les instituts médico éducatifs, les Upi, l'inclusion en classe ordinaire, c'est la combinaison qui est intéressante. C'est pour cela que c'est un dispositif et pas une classe. La combinaison des dispositifs est intéressante ; dispositif

C'est la combinaison avec les soins. Passer du tout ou rien avec une personne handicapée, c'est presque stupide. L'école sert-elle à quelque chose ? Ça dépend ce qu'on attend de l'école. Côté des élèves qui ne sont pas autistes, c'est déjà énorme. Objectif de socialisation

A l'hôpital, ce n'est pas le cas. Mais je ne jette pas la pierre à l'hôpital. Je regrette une chose : c'est de ne pas avoir filmé les 15 premiers jours pour comparer avec maintenant. Alors c'est vraiment en dents de scie. J'ai passé l'année à me dire : est-ce que les progrès vont continuer. Je n'ai jamais été à l'aise jusqu'à la sortie. Finalement je me suis dit : cette année, ça a marché. Satisfaction, progrès des jeunes

Et la scolarisation dans les classes ordinaires ?

Tout me paraît possible. La scolarisation en classe ordinaire paraît possible

Il y a l'aide de l'auxiliaire de vie scolaire individuelle, le Sessad. Il y a l'investissement des parents. Il y en a qui sont autistes qui ont été scolarisés à plein temps depuis qu'ils sont tout petits. Car ils ont des qualités de mémoire, d'organisation. J'ai des profs qui sont venus me voir. Deux élèves ont été reconnus cette année parce qu'il y a l'UPI autisme dans le lycée. Deux élèves ont été reconnus autistes du fait de l'UPI

Sur les deux, il y en a un, c'est allé jusqu'à la reconnaissance de handicap. Il est en première scientifique, il a de bons résultats. Pour la deuxième il n'y a pas de reconnaissance de handicap, elle est en seconde. Mais les parents acceptent une demande de suivi.

Pour ceux que j'ai, il y a un élève pour lequel cela paraît éventuellement possible. L'année prochaine j'aimerais qu'il soit scolarisé à plein temps. Mais avec la possibilité de revenir une heure à l'UPI. A envie qu'un des élèves soit scolarisé à plein temps

Pour revoir des matières, les points qui n'ont pas été compris. Mais qu'il ne sorte pas du dispositif UPI. Qu'il revienne au moins une fois par jour. Mais je pense qu'il peut aller sur une intégration en classe ordinaire. Il faut que tout le monde soit à l'écoute. Pour voir si on ne le met pas dans une difficulté insurmontable. intégration classe ordinaire

<p>Mémo : l'enseignante est favorable à l'inclusion dans les classes ordinaires, tout en ménageant des moments dans la « classe UPI », ce qui est bien dans la logique de ce dispositif.</p>
--

4 Entretien Corinne

Voici, pour cet entretien et les suivants, les transcriptions « brutes ».

Vous pouvez vous présenter ?

Je travaille dans une UPI. En collègue. Avec les adolescents de 12 à 18 ans. Ce sont uniquement les adolescents autistes avec des troubles envahissants du développement.

Enseignante depuis trois ans, avant j'ai été assistante d'éducation. J'ai fait des études de psychologie, jusqu'au DESS, actuellement le Master Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent. Je me suis intéressée surtout à ce qui touchait le scolaire, j'ai fait des mémoires sur la déscolarisation. J'étais à Paris V ; j'ai eu des cours de Jean-Louis Adrien sur l'autisme, mais ça se résumait à un cours de trois heures.

Et après vos études ?

L'expérience suivante avec les autistes, c'était en classe ordinaire quand j'ai eu un élève avec des troubles envahissants du développement. Il y avait dans la classe un auxiliaire de vie scolaire individuel. C'était pendant mes remplacements, pendant les quatre derniers mois j'ai eu un élève autiste dans ma classe. C'est ce qui a été déclencheur pour prendre l'UPI troubles envahissants du développement. Je cherchais de toute façon dans l'éducation nationale à me rapprocher du spécialisé. On peut se proposer comme volontaire pour prendre des classes spécialisées. Jusqu'à présent ce type de classe ne m'intéressait pas trop. Et puis j'ai téléphoné à la principale et puis ça faisait écho avec ce que je vivais en classe. Avant, c'était de l'enseignement général, j'ai fait pas mal de maternelle.

Revenons à votre élève autiste, que ressentiez-vous quand vous l'aviez ?

Par rapport à l'élève autiste, je trouvais que le contact avec les élèves ordinaires lui faisait du bien. Je le trouvais pas mal intégré par rapport aux idées que je me faisais de l'autisme. Au niveau scolaire il était en CEI, il comprenait pas mal de choses. Il avait une manière de penser particulière mais on sentait que ce qu'on racontait faisait écho. Il y avait quelques problèmes de concentration. Mais dans la classe il ne posait pas de problème. J'étais plus en tant qu'enseignante en difficulté avec d'autres élèves.

Vos premiers moments à l'UPI, comment ça s'est passé ?

J'ai réussi à venir au mois de juin dans la classe. J'ai trouvé que c'était très calme. Les élèves avaient un comportement d'élèves. C'était rassurant. Quand j'ai pris la classe, ce qui était bizarre c'était que j'avais du mal à capter leur attention. Ils étaient là, ils étaient calmes, mais ils pouvaient être totalement ailleurs. C'est ce qui m'a interpellé au début. Au fur et à mesure je me suis rendu compte qu'ils avaient tous individuellement une manière de penser qu'il fallait connaître, à laquelle il fallait s'adapter pour arriver à communiquer avec eux. Oui c'était autant de cas individuels.

Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

Oui, dans l'année, par rapport au comportement... Dans la classe il y avait du cadre mais certains ont développé des troubles du comportement ce qui fait que j'ai dû développer plus de cadres pour eux. Il y avait des emplois du temps mais c'était pour tout le monde alors j'ai mis en place des emplois du temps personnels.

Par exemple il y avait un élève qui parlait, donc on pensait qu'il comprenait. Il lisait. Et au fur et à mesure on descendait le niveau, on mettait des images. Et puis finalement les troubles du comportement ont baissé donc on voyait bien que ça correspondait. De l'agressivité envers lui-même. Et du coup un mal-être, on sentait que ça n'allait pas. Il y avait déjà beaucoup de cadres dans la classe mis en place par l'enseignante d'avant, donc j'ai repris ce cadre. J'ai essayé de le tenir et j'ai été étonnée que les difficultés n'arrivent pas plus tôt. Mais enfin tant mieux parce que c'est assez déstabilisant. On se dit : ils vont faire des crises. Ce sont des adolescents donc au niveau de leur parcours scolaire, les choses ont évolué, on leur a appris à se maîtriser. Je craignais qu'ils fassent des crises, comme beaucoup de gens pensent qu'ils font des crises. Mais il s'est trouvé qu'ils n'ont pas fait de crise. Ils m'ont bien accepté en tant qu'enseignante. Ils sont finalement assez attachés à l'autorité. En termes de respect et aussi de cadre rassurant. Ça s'est assez vite dissipé. Quand cet élève s'est mis à avoir à nouveau des troubles du comportement, ce n'était pas facile.

Et puis il y a eu un élève qui a été intégré en début d'année, il est beaucoup plus éparpillé que les autres. Là il faut énormément cadrer. Il y a tout ce qu'il y a comme problème d'écholalie. Il a fallu trouver des solutions par rapport à ça.

Au début, je me suis dit a priori : cela va être stressant, après j'ai été rassurée. Souvent quand j'étais en vacances, et que donc je ne les avais pas, toutes les idées préconçues me revenaient en tête. Alors que ça ne se passait pas forcément en classe. Mais je me disais

peut-être que ça va exploser un jour. Peut-être une crise. Alors que je vois quand même que ça va et puis même quand il y a des cris il y a des solutions aussi. Au départ, j'avais l'idée que l'autisme c'est le fait d'être totalement isolé du monde, de faire des crises Je rapprochais cela de la psychose. Et puis si on fait encore un raccourci énorme, c'est la folie, quelqu'un de pas du tout maîtrisable. C'est véhiculé par mes études psycho et puis dans les médias aussi. Le fantasme du fou.

Qu'avez-vous fait comme formations ?

Donc j'ai fait des études de psychologie avec quelques heures de cours sur l'autisme dans les cours de psychopathologie. Donc c'était vraiment très très court. Après j'étais plus tourné vers le scolaire, ce n'est pas un sujet qui m'a intéressé. Tout ce qui lié à la psychiatrie cela m'effrayait plus qu'autre chose. Le temps a permis que j'accède à tout ça. Alors ça c'était à l'université.

Et dans votre formation d'enseignante ?

A l'IUFM, pas du tout. Même l'élève en difficulté, il n'y avait pas grand-chose. J'ai demandé en fin d'année d'IUFM de faire un tour dans les structures spécialisées car j'avais déjà le projet d'aller dans le spécialisé. J'ai réussi à voir deux structures. Mais je ne savais pas quels étaient les handicaps des élèves, il devait bien y avoir des autistes là-dedans. J'ai trouvé que la structure était pas mal éclatée à chaque fois qu'il manquait beaucoup de cadres. Quand j'ai vu cela, ça ne m'a pas donné envie. Au début ça me motivait mais après je me suis dit bon, je vais peut-être rester dans le système scolaire. Mais c'est vrai ce qui me convient maintenant, d'être en UPI, c'est qu'on est dans le cadre scolaire, c'est très cadrant.

.J'ai eu une semaine à l'IUFM pour les gens qui n'étaient pas spécialisés. On n'a eu aucune piste sur l'autisme. On a posé beaucoup de questions mais on a eu seulement des théories psychanalytiques obsolètes pour moi et finalement c'est nous qui avons apporté la formation en apportant des livres, des films. On leur a dit aux profs, c'est plutôt de cette manière qu'on envisage les aides au niveau de l'autisme

Quels cours avez-vous eu ?

C'était un peu toutes les matières : il y avait un cours de maths, un cours de français adaptés aux élèves avec des handicaps. Mais comme nous les profs on était beaucoup à avoir des autistes on posait des questions. Mais par rapport à ce qui était

proposé, on disait, moi j'ai des élèves autistes, je ne vois pas du tout comment ça pourrait marcher avec des élèves autistes. Alors ils répondaient mais si ça peut marcher avec des élèves autistes, parce que vous pensez que les élèves autistes sont comme ceci ou comme cela. Donc on est rentré un peu en conflit et il est arrivé que les cours s'arrêtent parce que nous, on était trop en demande et le professeur ne pouvait pas répondre à nos demandes.

Mais nous comme on avait beaucoup d'élèves autistes on demandait plus spécifiquement des formations autour de l'autisme.

Après j'ai fait un stage à xxx spécifique autisme. La première semaine on a eu une présentation de l'historique sur l'autisme et de tout ce qui pouvait exister comme prise en charge de l'autisme. À la fois en général, et à la fois plus spécifique, pour le langage par exemple. On a eu des témoignages de parents, de personnes autistes, Asperger. C'était un apprentissage énorme. Notamment quand il y a eu le témoignage de la personne Asperger, j'avais l'impression d'avoir un de mes élèves, qui est Asperger aussi, en face de moi. Mais qui avait les capacités d'expliquer comment il pensait. Et ça m'a aidé énormément.

Et plus globalement, je sentais que c'était des gens qui avaient beaucoup réfléchi au sujet. Et puis il n'y avait plus ces histoires de conflit, c'était passé, on pouvait vraiment travailler.

Vous avez lu des livres sur l'autisme ?

Oui j'ai lu des livres, récemment de Temple Grandin, c'est un témoignage que je trouve assez parlant, c'est clair. Notamment pour voir leurs manières de penser. J'ai lu aussi Uta Fritz qui m'a pas mal aidée. Et aussi des films. Avant de prendre mon poste en UPI, j'ai vu des films du centre de ressource autisme Ile de France, le CRAIF. Mais je crois que ces films venaient de Suresnes, des films de situation de classe. J'étais allé à quelques colloques aussi où là aussi ils passaient des vidéos. Et puis des vidéos à Suresnes aussi. Et c'est pour cela que j'ai eu l'envie de faire une vidéo sur ma classe. Parce que je trouve que c'est très parlant, de l'ordre du témoignage. Ce qui me dérange dans les livres sur l'autisme qui est toujours une partie où l'on décrit l'autisme, c'est bon. On a l'impression de lire toujours la même chose. Et puis il y a des choses on retrouve mais les autistes sont entre eux tellement différents. Il y a certains critères mentionnés qui peuvent être valables pour tous les autistes.

Et par internet, vous avez trouvé des infos ?

Je me suis informée un petit peu par Internet. Mais très vite Internet menait vers des livres. Donc j'ai parcouru le site de Suresnes, je prends des petites choses. Et puis les parents de mes élèves autistes sont aussi des gens avec lesquels on échange beaucoup. Par l'expérience, j'ai pris le temps de savoir comment ils pensent, comment ils fonctionnent. Et à partir de là pouvoir les faire évoluer. Car le traitement collectif, ça va un temps et puis après, si on veut les faire avancer, il faut faire du sur-mesure.

Vous pouvez nous décrire vos élèves ?

Les éléments communs, c'est vraiment les intérêts restreints et la rigidité. L'attachement à la routine également. Par exemple ils ont un intérêt commun, je pense qu'ils se le communiquent. C'est l'intérêt pour le métro, les plans des rues, les plans de quartiers. Ils connaissent toutes les lignes. Quand on leur parle de quelque chose ils demandent où c'était, quelle rue, alors que ça n'a rien à voir avec le sujet. Sinon, sur leurs emplois du temps de journée ou de semaine, si on change quelque chose, il faut bien le dire avant. Pour qu'ils l'acceptent comme un nouvel élément de l'emploi du temps. Je le retrouve quasiment chez tous. Après chacun a son petit truc.

Au niveau du comportement, ils ont des particularités ?

Par exemple il y a un élève qui peut avoir des troubles du comportement, qui peut se taper le front à tout moment de difficulté. Dès qu'il n'arrive pas répondre... Et en plus le langage est difficile donc il va être vite en difficulté. Cet élève est très attaché aux personnes.

S'il manque un élève dans la classe, il va demander où il est. S'il manque n'importe quelle personne, il va se questionner. Et il n'en démordra pas. Il faudra lui apporter la réponse satisfaisante pour lui. Il faudra dire où est cette personne.

Un autre, par exemple l'Asperger. Lui, il peut beaucoup parler, vraiment beaucoup. Ça peut être structuré ou ça peut partir dans du n'importe quoi à nos yeux. Mais en fait si on essaie de comprendre il y a une logique. Il faut un peu le stopper pour le faire revenir à des conversations car il peut parler tout seul. Il va être moins sensible aux changements de personnes. Mais il se met la pression. Il prend les choses au pied de la lettre. Si on dit que s'il ne fait pas un travail on va le gronder, c'est dramatique. Il dit : non, je ne veux pas que tu me grondes. Il a fait beaucoup de progrès cette année mais c'est vrai qu'avant il était beaucoup paranoïaque. Le regard des autres était très perturbant.

Ah, le regard des autres perturbe l'élève...

Le stress... cela se manifeste quand quelque chose le contrarie et qu'il n'a pas les moyens de le communiquer. Une fois qu'on les a éclairés sur certaines choses, ils sont même parfois un peu amorphes, du coup très très paisibles. Donc le stress oui parce qu'il ne faut pas changer leur routine ...mais on peut quand même, en les connaissant, changer leur routine. On peut, mais c'est vrai qu'il faut les connaître.

Donc au niveau des difficultés communes...

Il y a une spécificité, c'est le verbal... même celui qui parle beaucoup, si moi je veux lui expliquer quelque chose et que c'est que du verbal, ça ne va pas être très clair. Il faut du visuel de manière systématique, quel que soit le mot. Même pour certains où on pourrait croire qu'ils n'en ont pas besoin comme l'Asperger. Eh bien si je ne fais que lui parler, ça va être la catastrophe. Il faut faire des gestes et montrer des images. Même le visuel c'est absolument nécessaire.

Au niveau du relationnel, des interactions sociales, comment ils sont ?

Ils peuvent s'ignorer parfois totalement mais ils sont quand même aussi conscients de la présence des uns des autres. Mais c'est vrai que ça fait longtemps qu'ils sont ensemble donc on cultive le fait qu'ils communiquent entre eux. Quand il y en a un qui a besoin d'une colle, on fait en sorte qu'il demande la colle à quelqu'un. Avec les personnes extérieures à la classe, ils ont conscience des autres, ils savent qui est qui. Mais ils sont mal à l'aise si la personne entre en contact avec eux. Ou ils ne savent pas faire, il faut les aider à savoir comment faire. Une fois qu'on leur dit, ça va mieux. Par exemple on leur pose une question et ils ne savent pas quoi répondre. C'est déstabilisant. On demande à un élève autiste : où est encore ton cartable... il sait très bien où est son cartable, mais il ne sait pas trop comment traiter l'information. Donc il faut dire que les relations sont quand même avec une certaine distance. Je pense que quand ils ne sont pas au collège les copains de l'UPI, ce n'est pas qu'ils existent plus, mais il n'y a pas vraiment de liens. C'est vraiment à travailler.

Ils arrivent à évoquer des moments vécus ?

Ils échangent un peu sur ce qui s'est passé chez eux. Ça vient. C'est surtout par comparaison. S'il y en a un qui dit qu'il a fait quelque chose, et que l'autre a fait la même chose, il le dit. Par exemple quand ils ont regardé le foot. Ou alors quand ils ont joué sur

Internet aux échecs. Et puis c'est vrai que deux fois par semaine le matin, on fait en sorte dans la classe de rappeler ce qu'ils ont fait. Ce sont aussi des rituels. C'est ce qui est bon de faire, de s'intéresser à l'autre.

Quel relationnel ont-ils avec l'adulte, avec la maîtresse ?

Ça se passe assez bien avec moi. Moi je suis l'autorité, ils communiquent avec moi mais j'ai pu les observer sans moi et j'ai vu qu'ils étaient plus détendus quand je n'étais pas là. Leur auxiliaire de vie scolaire, c'est un garçon qu'ils connaissent depuis trois ans, il y a des affinités. Et c'est lui qui a lancé le groupe de foot. C'est aussi des références pour eux, ça a de l'importance.

Ils ont des compétences particulières ?

Ils ont une bonne mémoire. Une mémoire qui ne fait pas forcément des liens dans les savoirs. Encore que, ça arrive. Mais on fonctionne pas mal dans les apprentissages par liste, par répertoire. Ils emmagasinent un maximum de connaissances et ensuite on les aide à les sortir à bon escient. Alors, raconter quelque chose qu'ils ont vécu, ce n'est pas évident C'est vraiment un exercice. C'est plus quelque chose qui a été écrit, qui a été travaillé, à base d'images notamment. Ce n'est pas quelque chose comme cela qui leur a plu. Encore que, quand ça leur plaît, quand il y a de l'intérêt, oui. Mais raconter son week-end pour certains, il faut vraiment creuser dans sa mémoire. Alors qu'on dit qu'ils ont de la mémoire. Je pense que c'est plus des éléments qui ont été travaillés, qu'on a étayé. Mais leur mémoire est plus forte que la moyenne. Ils peuvent ressortir des choses, des noms de personnes, oui, c'est supérieur à la moyenne.

Qu'est-ce qui pose le plus problème ?

La concentration, le passage à l'écrit. Passer ses idées à l'écrit. Ils peuvent dire quelque chose d'intéressant et puis il faut écrire et là, ils perdent leur idée. C'est un autre média et parfois... Et comme en orthographe, ce n'est pas assuré pour certains, ça fait obstacle. On perd du coup un peu du contenu de l'idée.

Au niveau du repérage dans le temps, pour certains ils se débrouillent très bien. J'en ai un qui est assez déficitaire, ça ne l'intéresse pas. Mais ça ne lui pose pas de problème. Mais les autres, ils savent très bien se repérer dans le temps. Ils demandent cela. Quand une personne est venue dans la classe et qu'elle doit revenir dans trois semaines, ils disent à lundi

8. *Ils sont très précis. Trop parfois. S'il n'y a pas la date qu'il faut pour le dire, ça va être perturbant. C'est difficile dans l'espace en revanche. Parce qu'ils ont des difficultés par rapport à leur corps, ils sont assez gauches. Ils ont du mal avec leurs mains, comme avec tout le corps. D'ailleurs, ils sont presque tous suivis en psychomotricité pour apprivoiser ce corps. On fait beaucoup de sport pour apprivoiser tout ça. C'est peut-être plus facile pour se repérer pour faire un trajet. Repérer des lieux, ça va. Mais ce sera du visuel.*

Ils ne se diront pas : il faut passer par la rue machin, mais quand ils y seront, ils se diront : Ah oui, c'est par là.

Quel est le plus important pédagogiquement ?

Il faut dire des consignes simples, peu de mots. Des choses simples pour après évoluer. Du très simple au niveau de la consigne. Et si possible au niveau de la consigne, quand ils voient l'exercice, qu'ils comprennent directement ce qu'il faut faire. Si l'enseignant leur dit trois phrases pour expliquer l'exercice, ça ne va pas. Et puis il faut qu'ils soient tout de suite dans l'activité. Chez les autistes il vaut mieux faire des exercices, faire, faire, faire, pour accéder aux principes plutôt que d'expliquer le principe des exercices. Mais on retrouve cela chez beaucoup d'autres élèves.

Y a-t-il des prises en charge autre que scolaires ?

La psychomotricité c'est très important. La prise en charge éducative par un éducateur, c'est très important aussi. Ce référent avec qui on fait des choses plus proche du quotidien que ce qu'on fait en classe. Et puis pour ouvrir l'élève au-delà du cadre du collège. Ce ne sont pas des élèves qui aiment sortir, découvrir. Les éduquer à cela, cela joue beaucoup. Car après, ils en sont quand même assez fiers. J'ai un éducateur sportif adapté. Il est très proche du travail de la psychomotricienne mais ça permet de se rapprocher de choses plus valorisantes comme le foot. Et puis il y a l'orthophonie aussi. Mais en général ces professionnels travaillent ensemble. C'est vraiment le global de tout ça qui permet des progrès. C'est indispensable. Le seul scolaire ne suffit pas.

Pouvez-vous nous dire ce que représente l'autisme pour vous, qu'est-ce que c'est au fond ?

D'après ce que j'ai entendu, la cause serait développementale. Au niveau du développement. Je suis plutôt attaché au terme de handicap qu'au terme de maladie.

Faites vous, au niveau pédagogique, des choses particulières pour les élèves autistes ?

Je ne peux pas faire comme je faisais avant. Il faut que je passe par la pratique. Quand on est enseignant dans le milieu ordinaire, on aime bien faire des mises en scène, des surprises. Avec les autistes, il ne faut pas le faire. Il faut dire ce qu'on va faire. Il faut décortiquer pour eux. Le mystère ça ne sert à rien. Quoique un peu de mise en scène, pourquoi pas. Mais il faut tout éclaircir pour qu'ils puissent aller à l'essentiel. Je dis toujours sur ce quoi on va travailler. Je précise ce qu'on doit savoir faire à la fin du travail. Et puis la répétition. Refaire, refaire. Plus qu'avec les élèves dits ordinaires. Il faut privilégier l'autonomie dans le travail. Acquérir vraiment des compétences, vraiment savoir faire des choses. Car on peut faire plein de choses mais si on les survole, il n'y aura rien d'inscrit, rien dont on est sûr qu'ils pourront se saisir.

Vous faites du travail de groupe ?

Au niveau de l'individualisation, ça dépend du groupe. C'est facile de dire que travailler en groupe c'est plus sympa. Avec mon groupe j'ai la chance de pouvoir le faire. Mais au bout d'un certain temps il faut qu'on se sépare, que chacun ait le temps qu'il faut pour réaliser l'activité. Parce que c'est trop particulier à chaque fois. Mais on peut travailler ensemble. Une grosse proportion de travail collectif quand même. Mais c'est parce qu'ils le veulent. Ils arrivent à être à côté les uns des autres en faisant leur travail seuls. Mais ils apprécient d'être ensemble. Avoir leur table contre le mur, peut-être qu'ils craignent d'avoir moins d'aide. On part d'un même thème, d'un même livre... Et puis je fais au minimum deux niveaux dans les exercices, voire trois. La feuille, pour certains, il faut qu'elle soit organisée d'une telle manière. Il faut faire des questionnaires avec des choix multiples. Les questions ouvertes c'est pas possible pour certains. J'adapte comme cela.

Le travail de groupe c'est un peu utopique. Travailler ensemble, non. Travailler à côté, oui. Chercher une réponse à deux pendant deux minutes, oui. Je mettrais beaucoup de bémols. Pour ceux qui sont verbaux, ça va partir dans des discussions interminables... Je pense à quelque chose que j'avais organisé en sport, j'avais organisé un parcours et puis après je leur ai dit : c'est à vous d'organiser le parcours et alors là... Et puis les non- verbaux attendent là, comme ça...

Est-ce qu'ils travaillent parfois avec des élèves non autistes ?

Ca arrive par exemple avec des activités proposées par le collège. C'est assez intéressant. Mais il faut que l'élève ait un certain niveau. Parce que s'il est trop bas, il va faire oui oui. Bon, cela peut être bien avec les autres du point de vue de la socialisation, oui ce sera bien. Ça dépend de l'objectif qu'on a derrière. Mais ceux qui ont un bon niveau et qui arrivent à communiquer avec les autres, c'est bien. Et puis les collégiens ici sont très patients. Ce sont de bons éducateurs quand ils prennent bien leur rôle.

Il y a eu aussi des activités pour tout le collège dans le préau, avec des ateliers pour tout le monde. Mais en général on fait en sorte qu'il y ait un ou deux tuteurs bien définis. Pour que les élèves autistes sachent à qui se référer. Certains de mes élèves sont en intégration, mais la plupart du temps, c'est-à-dire à peu près les trois quarts du temps, ils sont avec moi. Qu'ils soient souvent en intégration, à la limite, moi je n'attends que cela. Mais c'est plutôt moi qui vais à la pêche aux intégrations, et qui propose des adaptations. Ce sont des collègues qui ont choisi d'être dans l'ordinaire et à qui on leur impose le handicap. Ce ne sont pas des volontaires. Faire face à des difficultés, pour un enseignant, ce n'est pas agréable. Et puis il faut aussi faire face au regard d'autres enseignants. Donc tout ça fait que ce n'est pas facile. Et puis cela veut dire travailler plus. Ça veut dire changer ses habitudes. Donc tout ça bloque pas mal. Mais après, il y a des enseignants qui sont tout à fait partants. Ils disent : oui, j'ai envie. Mais souvent ces enseignants ont l'expérience du handicap soit personnellement soit dans leur travail d'enseignant. Par exemple il y a un tel qui avait un fils dyslexique. Ou des enseignants qui sont aussi enseignants de Segpa. Et puis d'autres pour qui c'est inenvisageable. L'école ce n'est pas un lieu pour ça. Il y a plus de collègues qui n'intègrent pas que de collègues qui intègrent.

Les élèves sont intégrés tous dans une même classe ?

Ils ont tous une classe de référence. Ils doivent savoir qu'ils ont un professeur principal référent. Et encourager au maximum les intégrations dans cette classe. Après on peut peut-être faire aussi des intégrations dans des classes de niveau en dessous. Et c'est ce qui se passe dans d'autres UPI avec d'autres handicaps mentaux. Normalement les élèves étant rattachés à une classe, ils devraient être vraiment rattachés à cette classe. Normalement, je suis coordinatrice. Je suis censée récupérer de temps en temps un groupe d'élèves pour reprendre les cours. Mais ça, c'est faisable dans les UPI avec déficience intellectuelle ; mais avec les autistes c'est difficile parce que leur niveau est aussi plus bas.

Ce serait l'idéal mais il faut aussi voir l'importance du handicap chez eux. Ce n'est quand même pas pareil.

Quel est le rôle de l'auxiliaire de vie scolaire et des autres intervenants ?

C'est un AVS collectif. Il est dans le groupe, il n'est pas rattaché à un élève. Il est là pour reformuler ce que je dis de manière individuelle. Quand il y a un problème dans la classe, quand un élève ne supporte plus le groupe, il est là pour l'aider à s'isoler. Soit dans la classe, soit en sortant de la classe pour souffler un peu, discuter éventuellement de ce qui l'angoisse. Il est là aussi pour assurer les intégrations et quand c'est nécessaire, il y va : il peut assister à des cours avec l'élève. Soit pour aider l'élève, soit au fond de classe pour gérer s'il y a souci. Il est là pour les interclasses aussi. Déplacement dans les couloirs, cantine. Récréation.. Mais un peu à distance quand même pour les laisser vivre. Pour les intégrations, il faut voir avec le prof ce qu'il faut faire. Il fait aussi de l'accompagnement, des heures en plus pour aider l'élève à comprendre le cours, faire les devoirs. Car pour eux, pour les élèves, c'est énorme en termes d'information. Dans une grande proportion, il est quand même très souvent dans la classe...

Il y a souvent les éducateurs du Sessad : des éducateurs qui viennent une demi-journée, une journée complète dans la classe pour faire le lien entre ce qui se fait au Sessad et ce qui se fait au collège. Mais ce n'est pas hyper nécessaire. C'est plus pour faire le lien. Ce n'est pas hyper nécessaire car les élèves n'ont pas de troubles de comportement.

Venons-en au niveau l'organisation de la salle de classe, c'est comment ?

C'est une disposition de type Teacch. Disposition de la salle de type Teacch avec une table centrale où on travaille ensemble et d'autre part, chacun a son coin individualisé avec une table contre le mur séparée par des étagères. Les étagères sont ouvertes, on se voit à travers. Parfois il a fallu les fermer car cela en perturbait certains. Les emplacements sont bien définis, mais bien définis par eux, ils sont bien méticuleux. Et puis un endroit où il y a le travail à faire, et le travail fini, pour qu'ils sachent où mettre leurs affaires. Et puis leur emploi du temps face à eux. J'ai trouvé cette disposition en arrivant et j'ai vu dans d'autres vidéos. Je la trouve excellente. J'apprécie beaucoup. J'ai pensé de temps en temps à changer la disposition. Mais comme on est entouré de deux classes avec une disposition frontale, on y va de temps en temps et ça se passe assez bien. Mais c'est bien que ce soit limité à des temps très précis.

Avez-vous des outils particuliers ?

J'ai du mal à en trouver. J'ai du mal à trouver des outils.

Des difficultés pour trouver des outils particuliers...

Je viens de trouver un classeur. Pour la grammaire, la conjugaison je ne savais pas trop comment faire. Mais grâce à ce classeur qui vient du Canada j'ai des outils. Je commence à avoir des choses. Mais je réadapte tout. Je ne peux quasiment pas prendre un exercice dans un livre. Car je suis obligée d'enlever le petit nounours. J'enlève tout. Je veux des choses très simples. J'essaie qu'ils aient en permanence la même structure. Il y a toujours le prénom et la date au même endroit, j'écris toujours le titre dans un encadré, toujours pareil. Après les exercices sont différents. Mais j'essaie d'épurer au maximum. Oui, des images au minimum. Ou alors il faut que l'image serve à quelque chose. L'image pour faire joli : non. Et si possible mettre les choses en couleurs sur le travail. Dans leur cas et quand ils doivent écrire, on essaie de toujours faire les choses de la même manière. Après on le fait aussi dans les classes ordinaires ... Mais on le fait davantage avec eux.

Y a-t-il des formes de pédagogie à éviter ?

Il faut éviter de les noyer de paroles. Et les gronder. Être trop dur avec eux ce n'est pas bon. Car ils vont vraiment prendre cela au premier degré et être blessés. Je suis quand même toujours dans le positif, j'essaie de dire que c'est bien. Je pense que c'est emprunté à des choses que j'ai vues comportementalistes. On est dans des choses très positives, à l'américaine. Mais c'est vrai qu'être avec des autistes c'est assez triste, vite plombant, on peut se décourager. Il faut mettre de l'enthousiasme. Je pense qu'à travers cela ils sont rassurés. Ils craignent beaucoup l'erreur. Lire une histoire, c'est pas toujours facile. Je voulais faire de la lecture plaisir. J'avais pris un conte avec un sous-entendu. Ils n'ont pas du tout compris. J'ai déjà entendu que les histoires ce n'était pas leur truc. Mais s'il y a une histoire, il faut faire simple. Il ne faut pas de personnages dont on parle et que l'on ne voit pas. Il faut que ce soit clair.

Avez-vous une attitude particulière avec les élèves ?

On m'avait dit de faire attention à mon attitude. Je ne parle pas en continu. On m'avait dit de faire attention à ma tenue, mes habits. J'estime aussi qu'il faut être aussi un peu naturel. Car on est une personne, et puis ils auront à faire avec plein de personnes dans leur

vie. J'essaie de ne pas trop parler, de ne pas trop gesticuler, d'être stable. Et pour certains, avoir des expressions du visage très claires. Pour ceux qui ne comprennent pas toujours, il faut accompagner d'une expression du visage très claire. Exagérer un petit peu. Pour ceux qui ont un déficit au niveau du langage.

Comment êtes-vous avec vos élèves au niveau de la contrainte, s'ils ne veulent pas faire ce que vous leur proposez ?

Je n'oblige pas les élèves, je propose une pause de cinq minutes quand ils sont en surcharge. Ils sont assez scolaires néanmoins. Refuser le travail : non ; ils vont me dire c'est vraiment trop difficile. Mais dire ton travail m'ennuie, non. Sinon, je réfléchirais à la difficulté de l'exercice. Après il y en a quand même certains, comme celui qui a des troubles du comportement, qui demandent de sortir, d'aller à la bibliothèque. Mais maintenant que ça va mieux, je lui dis non. Non, ce n'est pas du tout pareil par rapport aux élèves ordinaires. On peut faire des petits jeux de doigts, bouger les mains comme cela. Et puis ça peut calmer des choses comme ça.

Les calmer en faisant des jeux de doigts ?

L'Asperger peut faire des jeux avec ses mains, se recroqueviller. Je lui dis « eh oh ! », et il revient. Et il remet ses mains sur la table.

Au niveau de la collaboration avec les parents, qu'en est-il ?

On se voit assez souvent. On m'avait dit que les parents des autistes étaient particulièrement envahissants. J'ai trouvé au contraire qu'ils étaient plutôt distants au début. Ils venaient aux rendez-vous que je proposais mais n'en demandaient pas plus. Mais on sent que ce sont des gens cabossés. J'ai fait pour la première fois une réunion de parents. J'ai commencé à émettre le souhait que les parents se rencontrent. Comme je vais partir en spécialisation, j'avais envie que ce soit expliqué spécifiquement. Ils nous ont dit les choses positives sur la classe, on leur a aussi renvoyé des choses positives. Ce sont des gens qui ont souffert, on le sent. Ils ont eu beaucoup l'habitude que leur enfant soit rejeté. Mais bon, ce sont des parents d'élèves. Ils sont très contents que leur enfant ait une place en UPI. Ils ne sont pas très embêtants, ils sont beaucoup en demande de scolaire, de l'ordinaire, de demander s'ils pensent qu'ils vont réintégrer une classe... Il faut un peu les ramener à la dure réalité.

Des exemples ?

J'avais demandé aux parents de m'accompagner à une activité il y a quelques temps. Personne n'est venu. Mais je n'en avais pas vraiment besoin. Mais c'était plus pour qu'ils soient là, avec nous. Mais c'est difficile de demander des choses à faire à la maison. Je donne des devoirs mais qui sont toujours à la portée de l'enfant. Je ne peux pas trop leur demander plus. Ça ne suit pas en fait.

Au sujet de la collaboration avec les intervenants extérieurs, que pourriez-vous dire ?

On se voit en réunion pour certains points. Ce sont tous les partenaires autour d'un même enfant. Ou alors comme les éducateurs sont bien souvent dans la classe, on a toujours un petit moment pour se dire ce qui ne va pas. Qu'ils soient dans la classe n'est pas toujours évident. J'estime qu'ils sont dans ma classe donc ils sont un peu sous mes règles. C'est un peu difficile.

Pour vous, ce serait quoi les structures idéales pour la scolarisation des élèves autistes ?

Ça va dépendre du type d'autistes. Les mettre en milieu ordinaire est assez positif.

Je suis allée dans un hôpital de jour pour autistes et cela m'a un peu interpellée. C'étaient des grands, des adolescents, jeunes adultes. Ils faisaient les autistes quoi. Ils faisaient un peu n'importe quoi. Je les ai vus sur un temps de repas et sur un temps de battement où ils étaient tous là dans le centre. On me disait : c'est bien qu'ils se lâchent un moment. Après je suis allée dans un groupe classe. C'est sûr, ils sont plus déficitaires que ceux que j'ai. Mais certains sont à d'autres moments dans des UPI. Et l'enseignant de ce groupe classe me disait que dans l'hôpital du jour ils peuvent être un peu plus détendus. Je préfère être en milieu scolaire. Dès qu'on sort de la classe, ils sont confrontés à la normalité. Ils ont un comportement adapté. C'est difficile à dire si les jeunes que j'ai vu à l'hôpital auraient pu être à l'UPI. Leur niveau me faisait dire « oh là là ! ». Les écholalies, les troubles du comportement... Mais n'est-ce pas le fait d'être tout le temps avec des autistes qui renforce cela ? Le surhandicap, j'y crois beaucoup. Je pense à un ou deux de mes élèves. S'ils étaient là-bas, ils feraient pareil, c'est clair. Etre en hôpital serait négatif pour certains de ses élèves.

Ils se taperaient. Ils ne doivent surtout pas aller dans une structure comme cela. Les maintenir dans l'ordinaire ou en tout cas dans des milieux où c'est mélangé. J'ai un élève qui vient d'un IME et qui vient très peu parce qu'il est très perturbé. Mais il vient avec un autre qui vient d'autres jours. Quand cet élève vient avec cet autre élève perturbé, il fait le débile. Quand il vient tout seul, il est impeccable. Je me dis quand même : il y a de l'influence entre eux. Ceci dit, c'est facile à dire quand il y a un certain niveau. Mais de temps en temps, être en contact avec d'autres, ça ne leur ferait pas de mal. Mais certains sont tellement handicapés effectivement, c'est très difficile de les amener dans le milieu ordinaire. Déjà les miens, le regard qu'on peut avoir sur eux, c'est parfois un peu dur. A l'inverse, la scolarisation à 100% en classe ordinaire, ce serait au-dessus de leurs capacités. Il faut proposer des choses simples, adaptées. Il y en a qui viennent de Segpa, c'était trop dur, ce n'était pas adapté pour eux. Là-bas, il y a des élèves avec des troubles du comportement, mais rien à voir avec le handicap, et ça, ça les déstabilise complètement. Il leur faut vraiment des gens très calmes, très gentils. Il y a quand même un besoin de temps en temps de se retirer pour être seuls ou en petits groupes. Et en traitement individuel avec un adulte. Je ne pense pas que ce soit souhaitable que l'un d'entre eux soit à 100 % intégré dans une classe.

Ressentez-vous des besoins de formation sur certains points ?

J'ai vraiment des besoins de formation spécifique sur l'autisme. Ce que je crains de la formation à venir (option D « classique ») c'est qu'on parle du handicap en général. Et j'ai peur que ce ne soit pas assez comme type d'adaptation. J'ai vraiment besoin : comment enseigner aux autistes, comment faire des maths, comment faire du français... Comment apprendre le verbe. Des choses très concrètes. Comment gérer les troupes de comportements, qu'est-ce qui est le mieux. Quelle attitude avoir envers les élèves.

5 Entretien Hélène

Pouvez-vous vous présenter et dire dans quel cadre vous travaillez ?

Cette année je travaille en UPI classé TED, troubles envahissants du développement au sein d'un collège. Il y a juste une spécificité d'élèves musiciens dans ce collège, qui est ordinaire. Ils ont entre 12 et 17 ans. Sept élèves, sept garçons. J'ai été affectée en septembre dernier uniquement pour une année. Une dizaine d'années d'enseignement avant, toutes en Segpa.

Et avant, qu'est-ce que vous avez fait, les études,...

J'ai fait des études de biochimie avant. Je me suis orientée vers l'enseignement après.

Quand vous avez travaillé avec les élèves autistes au début, qu'avez-vous pensé, ressenti ?

Avec mon expérience d'enseignante spécialisée, j'ai l'habitude de la différence, donc pas d'impression spéciale, aucune peur, aucun enthousiasme non plus; mais une impression de manque de formation surtout par rapport à la spécificité de la classe, et puis j'ai été nommée dans des conditions difficiles puisque je l'ai su à la dernière minute mais j'ai été très rassurée par le personnel déjà en place, notamment l'assistante. Au tout départ, j'étais quand même démunie, parce qu'on nous a pas appris comment faire à l'IUFM. Quel type de séquences prendre pour s'adapter aux difficultés des élèves ? La difficulté ne vient pas que de la gestion des élèves, c'est aussi la gestion d'une équipe, je n'avais pas appris avant à gérer une équipe d'éducateurs, des éducateurs qui en savent plus que vous ! Je n'avais pas anticipé les difficultés, absolument pas ; j'avais anticipé un minimum de connaissances sur l'autisme quand j'ai appris que j'allais être en UPI, mais la gestion des adultes, je ne savais pas. Je ne savais pas qu'il y aurait autant d'adultes dans la classe, quasiment autant que d'élèves. Et puis ça dépend des personnalités de chacun. Les satisfactions, c'est de voir à quels points certains élèves peuvent progresser rapidement, à condition que le processus d'apprentissage leur convienne. Des élèves de SEGPA progressaient, mais c'est plus du travail de long terme. C'est sur quatre ans. Et encore parfois, il y a surtout des résultats que quelques années après mais là, à l'UPI, c'est immédiat.

J'ai eu un élève qui arrivé en début d'année, ne tenait pas en place sur sa chaise. Et là, on a fait une sortie, c'est extraordinaire. D'autres font des progrès en verbalisation.

C'est aussi de voir que les adultes sont motivés, très présents pour les élèves. C'est impressionnant le monde des adultes qui entoure les autistes. Pour les élèves, satisfaction de pouvoir les intégrer pour certains aussi.

Au niveau de votre formation professionnelle, vous pouvez nous en dire un peu plus ?

Côté formation, par l'IUFM il y avait un stage d'une semaine, j'étais assez déçue.

Les personnes en face de moi, bien qu'elles connaissent l'autisme, ont un regard très ciblé, très orienté, pas ouvertes par d'autres façons de travailler ; elles nous faisaient part de certaines activités qui n'étaient pas du tout adaptées. Ce n'était pas une formation spécifique à l'autisme. Même si on a discuté de l'autisme, ce n'était pas très adapté ; quand on discutait de l'autisme, les réponses que j'avais en face ne me satisfaisaient pas.

En revanche j'ai été formée par l'assistante du début d'année. Elle est partie entre-temps. Mais elle m'a appris beaucoup de choses.

Vous avez lu des livres sur l'autisme ? Ou des articles, des sites internet ?

Au niveau lecture, le premier livre que j'ai lu c'est celui de Vermeulen ...déjà sa comparaison avec les ordinateurs ! Et puis les différents types d'autisme, du concret qui permet de comprendre de manière simple ce que c'est que l'autisme. Puis je me suis orientée vers des choses plus théoriques sur la structuration. Et puis un livre qui parle un peu des méthodes Teacch. J'ai lu aussi sur les méthodes ABA. Ici, on s'inspire beaucoup de ça. Et puis les articles de recherche. Des sites Internet. Il y a une abondance sur Internet mais il faut faire le tri.

Mais on se forme par le travail en classe surtout. En observant la façon de travailler des autistes dans la classe. On avait des entretiens qui permettaient de théoriser derrière. En observant le fonctionnement de cette classe. J'ai fait le choix de conserver le fonctionnement qui était mis en place par mon prédécesseur, qui avait une formation solide. En observant la relation avec les élèves, le fonctionnement de l'emploi du temps. Puis voir comment ça fonctionnait dans d'autres UPI. Remettre en cause la façon dont on fonctionne. Est-ce que c'est la seule façon de voir les choses ? Est-ce que c'est la seule façon de travailler. On m'avait présenté cet UPI comme un modèle. J'ai fait confiance à mes inspecteurs. Mais en discutant avec mes collègues d'UPI, j'ai vu qu'on pouvait concevoir les

choses autrement. Mais les changements il faut les introduire avec beaucoup de lenteur. Quand il y a des élèves qui sont là depuis deux ans trois ans, ils ont leur façon de faire. Mais ça se passe tout doucement. Beaucoup de questions sur la part de l'éducatif, du pédagogique. Des questions sur la fonction d'enseignant. Les besoins éducatifs sont tellement énormes qu'on a tendance à en accorder une part importante. Ce sont des choses que j'ai remises en cause au fil de l'année. Il y a pas mal de choses que j'aurais changées si j'avais été renommée ici l'année prochaine. Mes élèves...le fait d'en avoir très peu, on les considère tellement dans leur individualité... On a du mal à dégager des points communs. Si ce n'est ce qu'on sait de la théorie. Mais ils ont tout besoin de structuration, de structuration de l'espace, du temps. Un besoin que tout soit bien explicité.

Alors justement, que pouvez-vous dire sur leurs difficultés ?

Tout ce qui est lié à la verbalisation pose des difficultés, même si c'est sous des aspects différents. Pour certains ce sera un excès de verbalisation par exemple. Ils ont besoin d'une restructuration des choses. Que ce soit visualisé, très anticipé.

Vous pouvez donner des exemples avec des cas d'élèves ?

J'ai un élève, Luc, qui verbalise sans problème. Ni dans l'excès. Il s'exprime plutôt bien. C'est au niveau des temps de concentration que ce sera très court. Ou alors il ne saura pas exprimer telle chose, faute d'un travail spécifique là-dessus. Capable de dire je veux aller aux toilettes, je suis fatigué. Il a besoin de repères plus prononcés que les autres. Les autres sont assez souples par rapport à l'enseignant qu'ils ont, qu'ils auront l'année prochaine ; pour lui c'est un problème...Si un point commun, c'est peut-être de vouloir sortir du cadre. De ne pas entrer dans le cadre de la classe. A l'opposé il y a Eric qui est un élève très calme, très posé. Mais il ne va pas très bien supporter les changements. Mais avec lui, il faut deviner les choses. Il n'arrive pas trop à s'exprimer sur ce qu'il ressent. Il est très souple. Pierre. Il est dans l'excès de socialisation, il va dire bonjour à tout le monde. Il a fallu le recadrer par rapport à tout ça. Il y en a un qui est peu verbal. Et un second qui s'exprimait très peu en début d'année et qui est en train d'exploser au niveau verbal. C'est une de nos satisfactions cette année. Il nous impressionne beaucoup.

La violence, est-ce qu'il y a de la violence de la part des élèves ?

La violence, il y en a un... Cet élève a été très violent car il ne voulait pas entrer dans le cadre. Il ne supporte pas qu'on lui impose quoi que ce soit. C'était sa façon de vivre le

changement par rapport à l'année dernière. Beaucoup de violence vis-à-vis des adultes, essentiellement au niveau de l'AVS et de moi. Cette violence a été résolue par le médical. Un autre élève était très violent au début d'année, mais plus par rapport au matériel. Mais il ne l'est plus du tout maintenant.

Un autre élève qui se mordait le bras à longueur de journée mais ça devient de plus en plus rare ; pour un autre qui était très très violent vis-à-vis d'un seul élève et vis-à-vis de moi. C'est difficile à comprendre. Il y a eu une crise assez violente à un moment donné. Et à partir de là, on a dû refaire les emplois du temps parce que ce n'était pas gérable. Il a traumatisé l'élève en question qui lui-même en premier avait été violent. On a restructuré tout ça. Ça se passe beaucoup mieux maintenant. Bon ça se passe très mal avec la famille aussi.

Les échanges, interactions sociales, quelles sont-elles ?

Les moments d'échanges entre élèves, ça reste assez systématique. Ce sont des échanges sollicités. Pendant un moment de collation, celui qui sert demande s'ils veulent boire. On essaie de stimuler les échanges pendant la récréation avec des jeux mais c'est difficile.

Il y en a qui jouent à chat. Dans la récréation du matin c'est avec les autres élèves du collège et ce n'est pas propice à un jeu collectif. L'après-midi on prend notre récréation seuls et là ils se sollicitent. Il y en a un qui va lancer quelque chose, alors ça répond ou ça ne répond pas. Mais c'est moins stressant ; mais souvent, dans les jeux collectifs, il y a des échanges mais ce n'est pas vraiment verbal. Les échanges spontanés sont rares. Sauf pour l'élève qui a un excès de socialisation. Mais les échanges spontanés provoqués par des élèves du collège arrivent souvent, et ils répondent en général.

Arrivent-ils à suivre ce que vous dites, à se concentrer ?

La concentration en classe, ça dépend des élèves, et il y a tellement de facteurs, la fatigue, etc. je n'ai pas noté de problème majeur mais l'emploi du temps est conçu de telle manière à ce qu'il n'y ait pas d'activités trop longues. On doit changer d'activité à peu près toutes les demi-heures. Il n'y a jamais besoin de temps de concentration énorme.

Et au niveau de compétences particulières qu'ils auraient ?

Oui, il y a des points positifs aussi. Pour certains une très bonne mémoire, un élève a des compétences en anglais alors qu'apparemment il n'a jamais eu de cours. Il est

passionné de films et il a une très bonne mémoire ; il a été capable de s'exprimer en anglais sans qu'il n'ait jamais pris de cours. Un autre élève est très doué dans la fabrication de maquettes. Il est capable de reproduire des téléphones portables. Il reproduit les poignées de métro. D'autres font de la musique. Mais je ne le sais pas directement, ce sont les parents qui m'en parlent. Certains ont une passion du métro. Ils sont plusieurs à l'avoir. Ça se caractérise par les dessins mais ce sont des intérêts restreints. Je fais des dessins représentant les lignes de métro. J'ai fait des maquettes de métro. J'appelle les gens par leur station de métro. Ils le font en activité loisirs. Ils dessinent des lignes du métro. C'est surtout un élève et un second qui s'y met. Comment savoir s'ils ont vraiment les mêmes intérêts. Comme ils fonctionnent beaucoup par imitation, c'est fort probable que cette passion a été transmise.

En français, maths, ils y arrivent ?

Sur le plan des apprentissages, en maths par exemple, c'est difficile pour...le sens des choses. Depuis le début de l'année je travaille sur le sens des opérations, c'est très difficile. Je n'aborde pas la division. Je suis sur cela depuis le début de l'année et ça reste très difficile. L'accès au sens en général. La structuration des phrases aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Tout est difficile. En revanche, les activités d'art plastique fonctionnent bien. Certains sont très bons. Ceux en intégration sont tout à fait à leur place. Et puis ça dépend, en maths, c'est très facile pour certains les techniques opératoires, pour d'autres c'est dur. Les jeux de société, ça marche bien en général.

La structuration du temps a été beaucoup travaillée. C'est tellement structuré, visualisé. Ça ne pose pas de problème en termes de journée. Se projeter à plus long terme c'est compliqué. Mais on le travaille moins ici. C'est plus travaillé par les éducateurs. Au niveau de l'espace, ça va. C'est très structuré ici. Ils ont un espace privé, ils savent exactement ce qu'ils doivent faire. Il y a l'espace commun, il y a l'espace loisirs. Pas de problème majeur pour le déplacement dans le collège. Pour certains, les acquis sont très stabilisés. Pour d'autres c'est plus difficile.

Mais j'ai un élève qui est complètement en régression à certains moments. C'est assez décourageant. Mais je sais que c'est le propre de l'apprentissage et de l'autisme. J'ai des élèves pour lesquelles les régressions sont fréquentes même si elles ne sont pas du même ordre. Pour l'un, cela peut être lié à une angoisse. L'autre parce qu'il est préoccupé par sa crise d'adolescence. Le cadre très strict qui lui est imposé.

Quelles sont les interventions de professionnels autres qu'enseignants ?

Les élèves sont pris en charge par d'autres professionnels, des psychologues, des orthophonistes... Quasiment tous. Beaucoup sont pris en charge par des Sessad. D'autres par des associations privées. Avec les orthophonistes... Certains n'en ont pas et c'est impensable. Les éducateurs sont indispensables aussi. Pour certains élèves il faut une attention particulière pour les renforcer de très près. Les surveiller dans tout ce qui est écholalie, etc.

Certains ont des prises en charge extérieures au collège, comme la psychomotricité. Je ne vois pas d'intervention qui serait inutile.

Pour vous, quelles sont vos conceptions de l'autisme, qu'est ce c'est vraiment ?

Les causes génétiques sont reconnues par tous maintenant il me semble. Et puis il y a l'opposition entre les approches analytiques et éducatives. Pour moi les approches psychanalytiques m'inquiètent un peu. Mais c'est plus dans la version d'il y a quelques dizaines d'années. C'étaient les relations avec la mère. J'ai peur d'être un peu être caricaturale car je n'ai pas étudié cela en détail. Ce sont plus les méthodes éducatives qui me concernent. Je suis plus soucieuse de ces méthodes-là. Pour moi, l'autisme n'est pas une maladie. C'est un handicap, c'est évident. D'après ce que j'ai vu, on peut améliorer les handicaps mais on n'en sort pas. Je ne pense pas qu'on puisse en sortir.

Revenons au niveau de a pédagogie avec les élèves autistes, que faites-vous, vous pouvez donner des détails ?

Au niveau de l'organisation de la journée, on fait une alternance entre le travail à la table et le travail avec un adulte. Pour certains élèves, la journée structurée avec des activités à leur table pour développer l'autonomie, le travail ne demande pas d'effort particulier si ce n'est la gestion des différentes tâches et puis ça permet de travailler seul. Ils suivent leur chemin de travail. Et ça alterne avec les séances de travail sur table où ils sont soit avec moi ou avec un éducateur, on est plus près des apprentissages traditionnels alors. Mais le travail en autonomie, certains élèves en ont plus besoin que d'autres. Il y a énormément de choses qui changent par rapport aux élèves ordinaires. Les activités sont très structurées, hyper adaptées.

Les problèmes mathématiques, par exemple avec les Segpa, je mets énoncé, réponse et voilà, mais là, je mets l'énoncé, je reprends l'énoncé avec des trous, par exemple il y a sept élèves dans la classe et six adultes, combien je vais mettre de verres pour la collation. Je vais structurer la réponse au niveau de l'opération, petits points, cadre pour l'opération, mais ce n'est pas valable pour tous, certains peuvent s'en passer.

Pour le récit du week-end, il y a des mots-clés, pour quoi, avec qui... On fait d'abord le texte à l'oral puis on passe à l'écrit. On mâche le travail pour que l'élève puisse se repérer.

Voyez-vous des choses qu'il ne faudrait surtout pas faire d'un point de vue pédagogique avec vos élèves ?

Au début je commettais l'erreur de travailler avec des articles de journaux. Je donnais l'article dans sa globalité avec toute la page du journal. Avec les autistes, il ne faut pas du tout faire comme ça. On se contente du texte concerné uniquement. C'est une adaptation aux besoins. Je travaille énormément en individualisé. J'ai profité d'avoir les moyens humains pour le faire. J'ai quelques activités de travail en groupe quand les consignes sont moins complexes. Mais j'ai énormément privilégié l'individualisé. Je pense que c'est beaucoup plus efficace que le travail collectif. Pour les problèmes, on est en collectif, ils ont souvent le même problème. Mais il y a une gestion individuelle car ils sont suivis par des éducateurs. Ils ont un adulte référent auxquelles ils s'adressent.

Faites-vous du travail de groupe ?

Ça ne me paraît pas envisageable. Sauf les activités sous forme de jeux.

Les inclusions, comment se passent-elles ?

Elles se font en EPS, en anglais, en technologie pour quatre élèves sur sept. Mais pas les quatre ensemble dans les mêmes cours. Pour les inclusions, j'ai eu des refus. Pour une enseignante, il y avait une envie mais aussi une peur d'intégrer l'élève autiste. Une proposition d'enseignant en musique a été faite mais j'ai préféré ne pas le faire. Ils apprennent par imitation alors c'est vrai qu'en termes d'apprentissage, en termes d'estime de soi, c'est important. Le problème des inclusions, c'est qu'ils ne sont pas avec moi et donc moins de temps en mathématiques, moins de temps en français. Il faut faire des choix. Et je ne regrette absolument pas. Je sens dans le regard qu'ils sont vraiment heureux d'y aller. Mais

je ne ferai pas une inclusion totale. Je sais que dans certains pays ça se fait mais je pense qu'il faut du temps où on est vraiment sur les besoins spécifiques.

Et pour les trois autres qui ne sont pas inclus...

Pour l'un, pendant sa première année, il a besoin de cette structuration. Il est très perturbant pour les autres aussi. Il se mordait à longueur de journée, je ne le sentais pas du tout prêt à être intégré pour le moment. Un autre n'était pas verbal dans ce début d'année donc c'était très compliqué aussi. Et puis le dernier n'est pas verbal non plus. C'est vraiment en fonction du profil de chacun. Et aussi des possibilités au sein du collège. Les intégrations se font beaucoup en EPS.

Employez-vous des outils pédagogiques particuliers ?

On a des outils de renforcement, avec des sortes de bons points. En fonction du comportement qu'ils ont. Les comportements attendus sont clairement identifiés, ceux qui sont particulièrement non attendus le sont aussi. C'est inspiré d'ABA. C'est moi qui ai créé les items. C'est adapté à chacun des élèves. Les bons points mènent à des loisirs adaptés à chacun. Ce sont des outils qui ont beaucoup évolué au cours de l'année. Il y avait aussi les points négatifs mais ça n'a pas du tout été efficace. On mettait du rouge quand il y avait des mauvais comportements. C'était surtout pour un élève et il avait complètement retourné le truc. Il faisait tout pour avoir du rouge et il me le disait carrément. On a bien vu que l'outil ne fonctionnait pas du tout. Pour un autre élève, on a fait les points négatifs aussi parce que c'est plutôt efficace. Il est évalué sur chaque activité, il a un certain nombre de points, positifs ou négatifs. C'est en cohérence avec ce qui se passe à la maison. En fonction du nombre de points, il peut avoir des loisirs. Il y a des outils autour des rituels, au niveau de la date, du calendrier... Pour certains l'oral ne fonctionne pas du tout. Donc il faut vraiment du visuel. Il y a ces petits dessins pour les aider à verbaliser ce qu'ils voulaient par exemple. Beaucoup de visuel. Il y a tout ce qui est lié au travail individuel, avec des panneaux de travail avec leurs chemins de travail.

Qu'en est-il des professionnels dans la classe ? Vous travaillez ensemble, comment ?

Ça va du psychologue, de l'étudiant en psychologie, les éducateurs spécialisés, les moniteurs éducateurs, les AVS pour toute la classe. Les AVS individuels qui s'occupent d'un seul élève. Des personnes employées par des associations privées. Et puis il y a les

interventions des orthophonistes. Les adultes en classe, ça peut aller de trois à six, ils ont quasiment tous un éducateur qui intervient, pour certains c'est à temps complet, pour d'autres cela peut-être une demi-journée dans la semaine. Ces adultes ont des parcours différents, ont eu des formations différentes... Certains sont spécialistes de l'autisme, d'autres ne connaissent rien du tout à la base.

Le matin je m'entretiens avec l'éducateur pour lui dire ce qui est prévu. Je lui fournis le support pour savoir ce qu'il doit faire. Mais ça évolue tellement peu que l'éducateur sait ce qu'il a à faire. Je leur demande parfois de faire eux-mêmes des supports. Comme une fiche de multiplication. C'est une gestion aussi psychologique des situations. En général ça se passe assez bien. Tous les éducateurs sont vraiment de très bonne qualité. Après ce sont des caractères qui s'entendent plus ou moins bien. Malheureusement on n'a pas les moyens en termes de temps pour se retrouver suffisamment. Car ils raccompagnent les élèves chez eux. Donc ça se fait entre deux portes, pendant la récréation... Il faut que la place de chacun soit définie. Que chacun arrive avec son expérience.

Qu'est-ce qu'il ne faut pas faire avec vos élèves ?

Vouloir être trop ambitieux. Vouloir multiplier les objectifs. Il faut cibler très précisément l'apprentissage. Et prendre son temps. Ce que j'ai fait avec certains élèves, je suis allée trop vite. Il faut prendre suffisamment de temps pour stabiliser les apprentissages.

Au niveau de l'attitude de l'enseignante, y a-t-il des choses à faire et ne pas faire ?

Je suis plutôt naturelle avec eux. J'agis souvent avec eux comme avec un enfant très jeune. Il faut être très clair comme avec un enfant. C'est délicat car on a affaire avec des adolescents. Dans la communication il faut avoir la clarté comme celle avec un enfant de deux ans. C'est très troublant. Car on a affaire avec des adolescents qui font parfois deux têtes de plus que moi. Mais il faut avoir les mêmes postures qu'avec un petit enfant. C'est très compliqué.

Quelles exigences avez-vous envers vos élèves ?

Il y a une rigueur des attentes des adultes qui est plus importante que ce que ce que je pouvais avoir avec mes élèves avant. On ne lâche pas. Parfois on va au clash. C'est une des règles de fonctionnement de cette classe. Il faut être très rigoureux dans les attentes.

Il faut aller jusqu'au bout des activités sinon certains vont mettre en place des procédures pour échapper au travail.

Mais vous les forcez vraiment à faire l'activité, même s'ils s'opposent ?

Il faut tenir bon sinon on va dans leur sens et ça ne va pas. Ils ont des outils pour dire que c'est difficile.

Au niveau des comportements problématiques, que faites-vous alors ?

On essaie de ne pas accepter des comportements qui ne sont pas adaptés. On essaie de comprendre ce qui se passe pour mettre en place les outils pour que cela ne se produise pas.

Vous pouvez donner un exemple pour voir un peu ?

Il y a un élève qui peut parler pendant deux ou trois heures tout seul. On met alors en place des exigences en fonction. Là où c'est plus compliqué à gérer c'est quand il y a une grosse crise. Quand le cadre devient trop rigide pour l'élève on essaie de trouver une autre façon de sortir de la crise.

Donc ça dépend des troubles du comportement, ce n'est pas systématiquement pareil au niveau de votre réponse ?

Pour certains, on a des outils mis en place... pour mettre des jetons dans une boîte pour canaliser ; quand on connaît bien les élèves on arrive à trouver des portes de sortie. Le cadre est très strict.

J'aimerais que vous me parliez de votre collaboration avec les parents.

C'est très différent selon les parents. Il y a une fiche de liaison qui sert de communication quotidienne avec les parents. Les parents peuvent aussi nous donner des informations sur ce qui s'est passé à la maison. Parfois les éducateurs servent d'intermédiaires et nous disent ce qu'il s'est passé à la maison. Puis il y a d'autres réunions dans l'année... sinon il y a des parents qui ont énormément de confiance et d'autres familles qui nous mettent beaucoup la pression. Certains pour que leur fils soit intégré.

Et alors, vous gérez cela comment ?

Il y a toute une forme de communication et de relations avec les parents. Et puis des familles qui ne veulent pas reconnaître le handicap de leur enfant. Il faut faire attention à tout ce qu'on dit, tout ce qu'on écrit.

Et au niveau de la collaboration avec les professionnels en dehors du collège ?

La collaboration se fait d'autant mieux quand les professionnels interviennent au sein du collège. Pour les intervenants extérieurs, il y a moins de communication. Mais ça se limite aux réunions lors des PPS.

Pour vous, quels sont les dispositifs idéals pour les élèves TED ?

Je sais qu'il y a des adolescents autistes qui peuvent être parfaitement intégrés complètement ; tous ces dispositifs me paraissent adaptés selon le profil ou le handicap de l'élève.

Donc vous pensez que chaque structure ou dispositif à son intérêt ?

On peut remettre en cause le fait d'avoir des structures hyperspécialisées mais pour les besoins de l'élève ça se justifie mais c'est vrai que pour certains on les voit pas du tout intégrés.

Pourquoi ?

Je ne suis pas sûre que les enseignants des classes soient prêts à accueillir des élèves qui posent autant de problèmes. Mais on pourra peut-être l'envisager dans quelques années.

Au niveau formation, qu'est-ce que vous souhaiteriez pour vous ?

La pédagogie avec les adolescents autistes. J'ai envie de dire : tout. Être formée sur le tas ce n'est pas suffisant. Au niveau pédagogique c'est tellement différent de ce qu'on a pu rencontrer avec les élèves ordinaires. La gestion des comportements aussi. Avec des adolescents très violents comment faire... Tout ce qui relève des comportements inadaptés, je n'avais aucun outil, les écholalies, les bruits inadaptés.

6 Entretien Lucie

Bonjour, vous pouvez dire dans quel cadre vous exercez et vous présenter brièvement ?

Je suis professeur des écoles et maintenant je suis enseignante spécialisée, on nous appelle coordinatrices d'Ulis. Cela fait au moins trente ans que je travaille dans l'éducation nationale mais cela fait dix ans que je suis dans l'enseignement spécialisé. J'ai fait un an en Clis et après l'Ulis ici. Je suis rentrée ici en 2000 et cela fait même plus de dix ans.

Vos premiers contacts avec les élèves autistes est-ce que cela date de l'établissement ici ?

En primaire je n'avais pas eu d'élèves avec autisme. Maintenant que j'ai de l'expérience, je pense que j'ai pu avoir des élèves avec des troubles autistiques en école ordinaire mais je n'avais pas cette vision là à l'époque. Ces élèves avec peut-être des troubles autistiques, avaient-ils des comportements particuliers ?

C'était plutôt des élèves en échec dont on ne savait pas quoi faire dans les classes ordinaires. Je n'avais pas moi non plus de regard spécifique par rapport à cela. Et puis il y avait le groupe à gérer. J'ai vraiment rencontré l'autisme au cours de ma formation pour être enseignant spécialisé.

Votre formation d'enseignante spécialisée vous pouvez nous en parler ?

On était détaché de son poste pendant un an, c'était très bien. On faisait des stages après il y avait un mémoire et on passait les épreuves dans la foulée. On était plongés avec des cours théoriques et des stages. Mon premier stage c'était dans une Clis où il y avait des jeunes enfants autistes. Ça m'a assez séduit.

Vous pouvez expliquer pourquoi ?

Il y avait quelque chose de très libre dans ces classes. C'était un fonctionnement que je ne connaissais pas et je n'en pouvais plus des classes ordinaires d'éducation nationale. J'ai vu plus de lieux de vie que des lieux de scolarité et cela m'a énormément plu. J'étais beaucoup dans l'observation des troubles, je me rappelle de promenades où il y avait une petite jeune fille qui restait des heures à regarder miroiter l'eau. Les comportements violents,

d'autodestruction. Tout cela m'a interloqué alors je n'avais pas d'idée au départ de ce que était l'autisme. Puis je me suis lancée, ça s'est un peu passé comme cela.

Est-ce que les comportements de ces élèves vous troublaient ?

Ce n'était pas que j'étais troublée mais j'avais envie de comprendre. Jusqu'au jour où j'ai compris où il n'y avait pas forcément quelque chose à comprendre.

Que voulez-vous dire ?

Mais c'est vrai qu'ils ont un comportement assez énigmatique par moment ce qui fait qu'on se pose la question : quelle est la clé qui manque. J'étais dans ce désir de comprendre ces énigmes vivantes qu'ils étaient. Maintenant j'ai changé de point de vue. Mais au départ c'était cela. J'étais interloquée.

Aviez-vous une certaine idée de ce qu'est l'autisme avant ?

Pas du tout. J'avais entendu parler de l'autisme mais je...C'était très bien je n'avais pas d'idées toutes faites ; dans mon entourage personnel je n'ai pas été confrontée à ce type de difficulté. J'étais très vierge par rapport à cela.

Lors des stages vous avez enseigné ou c'était juste des stages d'observation ?

D'observation mais comme j'étais enseignante on m'a fait participer pour chercher des stratégies. Mais j'étais plutôt là en observation au départ. Ça dépend la place qu'on vous donne dans les stages.

Les collègues avaient-il des pédagogies particulières ?

J'avais vu des manières de faire très bien structurées, dans l'espace. Certaines étaient sur le visuel, des tâches à faire etc., un visuel bien développé, une structuration bien développée. J'ai fait des stages où je me suis ennuyée. Ce n'est pas au début mais effectivement comme on dit que les personnes qui doivent être dans la prévisibilité, il y avait tellement d'habitudes que c'était à mourir d'ennui.

Ah bon ? Vous pouvez détailler ?

C'était toujours le même verre d'eau à la même heure etc. ; ça faisait presque maison de vieux c'était horrible. C'était dans des classes dans des collèges. C'était des jeunes qui étaient assez atteints et c'était très difficile. Mais j'ai vu des choses un peu fermées mais

c'était il y a longtemps. Par contre j'ai trouvé que dans le primaire c'était beaucoup plus joyeux, plus ouvert, les enseignants de primaire sont plus ouverts.

Pourquoi à votre avis ?

Dans le primaire il y a tout le côté inclusif, à l'époque on ne disait pas cela. En collège ou en lycée professionnel c'était très difficile à l'époque. Alors que c'était quand même plus facile à l'école primaire. Le fait que les activités soient en atelier c'est quand même plus facile.

Y a des manières de faire que vous avez vues qui vous ont inspirée...

Au début j'ai eu la mainmise par le SESSAD, par le côté éducatif. Quand j'ai démarré ici, c'est une classe qui s'est ouvert je crois en 92 et il n'y avait pas de textes sur les UPI. C'était une classe pilote. Elle a été ouverte sur demande de certains parents d'enfants, le directeur a accepté et c'est devenu une classe pilote ce qui explique les glaces sans tain. Avec des box. Teacch est venu voir. Il y avait un projet très particulier dans cette classe. C'était unique au niveau du collège. Ça s'est vite sabordé parce que les enfants, ce n'était peut-être pas le lieu très adapté pour eux un collège. Ça été dur à gérer car les éducateurs étaient payés par les parents. Et ça a fait des problèmes. Ça ne s'est pas très bien terminé. Il y a eu un beau projet de départ et après c'était plus difficile. Je suis arrivée, j'étais contente parce que j'avais les textes avec moi. Pour mettre les choses au carré. Certains parents n'ont pas du tout accepté cela.

Comment avez-vous réagi ?

J'avais des élèves qui étaient dans un fonctionnement particulier au niveau de l'institution. Je ne savais pas trop comment me placer là dedans. Comme les élèves n'étaient pas forcément adaptés au système scolaire il y avait beaucoup d'éducatif. Repassage, on gardait les bouts de ficelle pour leur faire faire du travail manuel. On se trouve là avec des gamins qu'on ne connaît pas trop. Au départ je faisais des gâteaux... Et je me suis dit ça ne va pas. On est dans un collège on ne peut pas fonctionner comme si on était en maternelle. Petit à petit...

Qu'avez-vous fait alors ?

J'ai réussi à trouver ma place, j'ai été aidée par des directrices qui ont accepté qu'on ait des élèves beaucoup plus dans un projet scolaire. Alors ça semble quand même... Et

donc petit à petit les choses se sont mises en place et se sont équilibrées. Mais au départ ça m'a séduit de faire des gâteaux. Car j'en avais ras le bol de l'enseignement ordinaire. Je me suis dit que c'était très chouette de travailler nombreux, d'avoir des projets de vie. Qu'il n'y ait pas que les apprentissages scolaires ça me plaisait. Mais j'en ai vu des limites.

Et quelles étaient ces limites ?

Que l'apprentissage ne pouvait être, non pas thérapeutique, mais très important quand même. On ne peut pas passer sa vie à faire des gâteaux. J'ai quand même rééquilibré les choses.

Dans votre formation vous a-t-on appris à travailler avec des élèves avec autisme ?

Pas vraiment. Il y avait du théorique, des études de textes, toutes les lois sur le handicap. Il y avait des intervenants de psychomotricité. On avait des tas de cours sur l'apprentissage, Vygotski et tout ça. Et puis après y avait toutes les options qui étaient confondues donc on était un petit noyau qui faisait option D. On a été un peu parachuté à xxx parfois. Je me suis quand même pas mal débrouillé sur le tas. Ce qui m'a le plus aidé c'est que j'ai été formée initialement par les méthodes Montessori. C'est ça mon gros point d'appui.

C'est intéressant, en quoi cela vous a aidé ?

On m'a appris à enseigner par les méthodes Montessori dans ma formation initiale. C'était un IUFM privé qui travaillait d'après la méthode Montessori. J'ai fait cela. Tout ce qui est travail individualisé, respect du rythme, l'hétérogénéité j'étais au point puisque je l'ai fait en classe ordinaire. Et ça m'a beaucoup aidé. Car je fonctionne encore comme cela. Je fais des contrats ; il y a tout un truc qui m'a été appris à ce moment-là qui est très important. Pendant cette formation, je faisais des lectures, j'ai rencontré des gens vraiment passionnants. Des thérapeutes extraordinaires. Qui nous montraient du travail de grande qualité. Mais est ce que ça va donner vraiment des outils ? Pour ma vie d'enseignant spécialisé... Pas vraiment.

A part cette formation initiale, y a-t-il d'autres choses qui ont été formatrices?

Je suis allée dans des colloques. Je m'épaulai énormément avec les gens du SESSAD. Avec ceux qui s'y connaissaient. J'étais un peu les petites antennes sorties. Et parfois c'est bien que tu sois neutre, je me disais. De n'avoir pas d'idées trop préconçues.

Pourquoi cela ?

Quand on est complètement ouvert au jeune qui arrive, on ne le voit pas comme un autiste d'abord. On le voit comme un élève qui a des difficultés. Certes il est très important de connaître les difficultés spécifiques d'un enfant autiste puisqu'on peut aider après. Mais pour le reste j'essaie d'être en recul. C'est prioritairement un élève qui arrive. J'étais dans le clivage qu'on a trouvé en France par rapport à l'autisme. Je pouvais lire des livres de psychanalyse, qui étaient très intéressants sur le papier. Mais quand on est confronté à la réalité, à la réalité des familles notamment, c'est très intéressant mais bon. Ça a des limites aussi. Ou alors j'avais des lectures plus pratiques, des livres qui ne donnaient pas des recettes mais des pratiques. J'étais un peu ambivalente là-dedans.

Dans quel sens vous étiez ambivalente ?

D'intérêt personnel j'étais plus à m'intéresser sur les théories psychanalytiques. Mais en même temps je voyais bien il y avait un truc qui ne collait pas par rapport à la réalité du terrain. C'est vrai que les colloques c'était très souvent des colloques très comportementaliste. Il y a un moment où je n'en pouvais plus du milieu autiste. Mais maintenant je n'y vais quasiment plus. Mais à l'époque il y avait un côté assez fermé. Un peu bizarre. On retrouvait toujours les mêmes psys, les coaches etc. comme si l'institution était enfermante.

Enfermante ?

J'ai remarqué que certains psys qui travaillaient sur l'autisme étaient encore plus autistes que les gens dont ils parlaient. Ça fait partie des découvertes de mes premières années.

Pour votre première année d'enseignement spécialisé c'était une Clis...

C'était une Clis 1, pas spécifique autisme. Il y avait certes un ou deux élèves qui avaient des traits autistiques. Mais il y avait beaucoup de maladies, de syndromes particuliers. Des troubles de l'apprentissage aussi. Chacun avait des caractères, des syndromes tellement différents... Mais ce n'était pas comme ici.

Alors racontez donc comment ça se passait dans la Clis ?

Dans cette Clis je me débrouillais comme je pouvais. On faisait face à toutes les situations qui étaient assez folkloriques. Il y en a un qui partait à droite, l'autre qui s'endormait... J'essayais que certains sortent à peu près dans un bon état la fin de la journée. C'est comme ça notre boulot, gérer les choses au mieux. Après cette Clis, j'étais ici. Donc au début très empruntée avec le SESSAD, des points que je trouvais trop éducatifs. Des difficultés à trouver sa place. Les gens du SESSAD étaient tout le temps là. Des éducatrices, des psychologues qui venaient faire leur petit tour. Et c'était l'ambiance en fait du gâteau et après atelier repassage. Les jeunes avaient un niveau à peine maternelle. C'était très limité ce que je pouvais faire. Et pourtant ils avaient l'âge de collègue. Et même quand je suis arrivé y en a qui avaient autour de vingt ans. Après les choses ont bougé quand on accueillait des élèves plus aptes à supporter la vie au collège.

Qu'est-ce que ça a changé ?

Du coup, finalement, le fait qu'ils soient inclus mais qu'ils ne soient pas simplement comme un pot de fleurs au fond de la classe, qu'il y a une possibilité au moins dans certaines matières ; les professeurs se sont remis à venir ici et, parce qu'au départ on disait : vous êtes enseignant des autistes. Déjà des autistes, comme vous avez du courage ! Attendez c'est mon boulot je disais. On est dans une école catholique. Il y avait tout un côté mes pauvres petits. Ça n'allait pas, ça les menait dans un statut qui n'était pas bon. Quand j'ai pu remettre un statut d'élèves à ces jeunes, les choses... ça a re-fonctionné. Les professeurs sont revenus et la classe... Les professeurs du collège qui accueillait les élèves de la classe, la classe a repris une sorte d'importance par le bon côté des choses par l'enseignement, par le fait que c'était des élèves, même si les profs étaient un peu tétanisées au départ, on ne sait pas faire. Quelque chose de plus, c'est revenu. Au début quand je suis arrivée donc c'était très éducatif, faire des gâteaux.

Et donc vous vous rendiez compte que ça n'allait pas ?

Les éducateurs étaient très nombreux. Il y avait souvent plusieurs adultes dans la classe. Certains élèves étaient violents ; je me rappelle il y avait un jeune éducateur costaud parfois il fallait serrer les gamins. Ça n'allait pas dans un lieu scolaire.

Qu'est-ce qui vous semblait incompatible avec l'école ?

Parfois il y a des moments où on se rend plus compte, il y a des moments un peu fous et on peut vite s'enfermer dans cette classe, ça n'allait plus.

À l'époque où vous aviez démarré, il y avait des troubles du comportement ?

Oui. Et c'était plutôt géré par l'éducatif. Mais ces troubles étaient compréhensibles car ce n'était pas une bonne place pour ces élèves. Ils étaient pas bien. Ils manifestaient à leur manière, quand on a pas de langage compris, et c'est tout. Et je n'avais pas eu mon mot à dire pour les affectations. C'était un peu compliqué, il y avait beaucoup de choses qui n'étaient pas saines.

Sinon il y avait des principes éducatifs de type Teacch...

Même à l'intérieur des SESSAD il y avait des psychologues qui étaient très comportementalistes, des éducateurs qui ne suivaient pas du tout parce qu'ils n'avaient pas été formés comme cela. Certains psychologues disaient aux éducatrices : si tel élève n'arrivait pas à s'essuyer la bouche, tu mets le pictogramme dans le plateau et quand il s'essuie pas la bouche tu lui montres le pictogramme... et les éducatrices ne le faisaient pas. Ils disaient : vous vous rendez compte, au milieu du self, il y a trois-cents collégiens... Vous voyez l'image que vous donnez. Même au sein de SESSAD qui sont plutôt comportementalistes, il y avait des tiraillements entre certains membres. Sinon le SESSAD ça a pu être une bonne aide.

Qu'est-ce qui vous a aidé vous en tant qu'enseignante ?

Maintenant les discussions sont enrichissantes. Je sors d'une réunion où on a discuté et chacun était dans son champ, les gens sont efficaces dans leur domaine. Et il y a une vraie complémentarité. S'il y a un problème avec un élève, certains élèves au bout de trois ans, on s'aperçoit que, au niveau scolaire on patine, le SESSAD arrive à rebondir sur les compétences du jeune pour proposer des stages préprofessionnels. C'est intéressant. Les acquis pédagogiques de lecture peuvent être pas énormes, mais ils sont là et peuvent être utilisés dans des pratiques et ça c'est super. Avant ils n'arrivaient pas à lire et c'était compliqué il n'y avait rien à faire. Et le psychologue qui me disait : tu devrais faire ceci, cela. Et ça m'a un peu énervé. Je leur ai dit : écoutez la porte est là, allez faire votre travail et moi je vais faire le mien, je sais que je ne suis pas parfaite. Souvent ils apportaient, au départ, des réponses qui voulaient dire : vous ne savez pas faire. Ce qui était en partie vrai parce que je n'avais pas tous les outils au départ, de compréhension pour un enfant autiste. Alors ils me disaient si un élève a un trouble du comportement, il faut un emploi du temps plus précis.

Alors que le mien était quand même assez précis, mais peut-être pas présenté de la bonne manière. S'ils ont des troubles du comportement, il faut peut-être plus séquentialiser. Des choses précises qui étaient quand même assez intéressantes. Mais il n'y a pas de box, ici c'est un lieu de vie. Je ne peux pas faire cela.

Vous n'auriez pas pu en élaborer ?

Mais si le problème était là, c'est que ça été dit d'une façon péremptoire. Alors moi je disais d'abord vous n'êtes pas professeur. Les apprentissages scolaires c'est différent. On est pas dans une tâche à accomplir ce n'est pas pareil. Mais les choses se sont bien équilibrées. Il y a maintenant avec le SESSAD, il y a un vrai partenariat qui est intéressant. Ils ne sont pas imposants maintenant. Les personnes ont changé et j'ai sûrement changé moi aussi. Les rôles sont respectés.

Comment les choses se sont améliorées ?

C'est mon expérience, je ne sais pas si c'est général. Une meilleure répartition entre le SESSAD et les écoles. J'ai l'impression que les SESSAD ont mis un peu de l'eau dans leur vin. Les SESSAD autisme.

Les élèves que vous avez maintenant, est-ce que c'est les mêmes à peu près que vous aviez eu au début ?

Non pas du tout. Au départ c'étaient des profils d'enfants non verbaux, j'en ai encore maintenant, mais au niveau de l'autonomie, il y avait une petite jeune fille, elle avait du mal à baisser sa culotte pour aller aux toilettes. Quand elle avait ses règles, ça posait de gros problèmes, des règles, les choses de la vie quotidienne qui ne sont pas du tout acquises. Comment voulez-vous faire dans un collège ? Ou des élèves qui n'avaient pas du tout accès à l'apprentissage, qui n'avait pas de capacité de lien. On faisait des appariements, des choses comme ça au niveau scolaire. C'était difficile.

Vous veniez de Clis, les élèves avaient un niveau plus élevé qu'ici...

En Clis ils étaient meilleurs, ils avaient des cahiers des crayons ils écrivaient. Au début ici j'ai observé. Quand j'arrive en général j'observe. Au début je me suis un peu coulée dans le truc éducatif, avec une certaine complicité. Mais ça m'intéressait de changer mon rôle d'enseignante. Mais après j'en ai vu les limites.

Donc les limites, c'est ?

J'ai bien vu que ces élèves ça ne leur rapporte rien. Mais c'est vrai qu'au départ je ne pouvais pas prendre ces enfants-là en temps scolaire plus d'une demi-heure. J'essayais mais à la fin je ne savais plus quoi faire avec eux.

Et donc les élèves ne sont plus vraiment les mêmes ?

Ils ont un profil différent. Et la direction, par rapport aux directions qui se sont succédé, ça a changé. Au départ la directrice était très dans la compassion, et se laissait vraiment embobiner. Puis il y eut des départs et curieusement il n'y avait pas tant d'élèves qui se présentaient. Et du coup je suis allée à la pêche. On a ouvert à des élèves qui avaient des troubles de communication mais plutôt des difficultés scolaires, des élèves qui étaient verbaux. Est-ce qu'ils étaient autistes ? Ils redonnaient une dynamique différente à la classe. Certainement quand même un peu autistiques... Mais la classe a repris un peu d'oxygène, on a pu dialoguer, on a pu travailler. Et ça c'était pas mal. Le fait d'ouvrir un peu hors de l'autisme. Tout en n'étant pas dans des pathologies totalement différentes, ça été un bon point. Actuellement j'ai un élève qui est X fragile, qui a des problèmes instrumentaux pour apprendre. J'en ai un qu'on me dit qu'il est autiste mais j'ai des doutes. Je trouve qu'il est dans une situation familiale qui fait qu'il y a des gros problèmes psychologiques. Et puis oui j'ai des élèves qui ont des diagnostics posés, un profil autistique bien marqué.

Et vous voyez des points communs entre vos élèves ?

S'il y avait un truc qu'il faudrait que je parle, c'est le plan de métro. Ces élèves sont extraordinaires et surtout le plan de métro. Je leur dis demain, il faut que j'aille à telle station, ils me disent tu prends la ligne trois, tu changes à telle station ou alors si tu veux tu peux prendre là mais ça sera un peu plus long. Et tous. J'ai demandé aux psychiatres : mais pourquoi le plan de métro ? Il y en a une qui m'a donné une réponse que je trouve sensée, c'est mobile dans l'immobile. Et ça c'est tellement l'autisme. Les lignes ne changent jamais c'est prévisible. Le temps de chaque station. Je peux quand même bouger. Sinon les autres apprentissages sont assez répétitifs et mécaniques. Il y a des difficultés à faire des liens, un besoin de prévisibilité. Mais contrairement à ce qu'on dit, des bonnes capacités d'adaptation je trouve. Et un désir de communiquer tout à fait réel.

Est-ce que la communication est ordinaire ou y a-t-il des spécificités ?

Il y a des spécificités. Certains ne sollicitent pas les autres. Il n'y a pas forcément d'interactions entre eux. Pour certains il y a très peu d'interactions. Mais tout ça, leur manière d'être avec les adultes, soit avec les autres, il y a désir de communication. Lors de la réunion de clôture de fin d'année, il y a une élève quand elle est arrivée ici, elle parlait par un mot et elle écrivait : Samedi maison. Dimanche cinéma par exemple. Petit à petit est apparu le je. Je papa maman. Et maintenant les connecteurs arrivent. Les verbes aussi. Elle a une vraie intention dans sa communication. Et on peut la comprendre. Il y a eu une émergence, un désir de communiquer. Mais elle ne parlera pas avec aucun des copains d'Ulis, elle s'en fiche. Mais avec moi oui. Quand ils rencontrent des gens qui savent quels outils employer, qui ont une certaine bienveillance, quel soulagement !

Au niveau pédagogique avez-vous une manière de faire particulière, autre que ce que vous faisiez avant dans l'ordinaire ?

C'est relativement semblable, je n'ai jamais été dans l'enseignement magistral, frontal. J'ai toujours adoré faire les maternelles. Que les gamins bougent ça ne me dérange pas trop. Je n'ai pas varié sauf dans les outils.

Ah, il y a des outils spécifiques ?

En fait j'utilise beaucoup de matériel Freinet. Les fiches ne sont pas trop nunuches. Et il peut être donné à de jeunes adultes car ils ne peuvent fonctionner sur des choses de maternelle comme le nounours qui va chercher du lait. Il y a un problème d'outils. Freinet c'est pas mal pour cela.

Alors, comme ça se passe une séance avec ces fiches ?

Ils vont chercher leurs fiches, ils vont la chercher, ils font leur fiche. Il y a un côté très rassurant. Et je leur fais des contrats de semaine. Ils ont un contrat de français, exercices, ils choisissent comme ils veulent. Au début ils font tout à la queue leu leu et après ils apprennent à choisir. Tiens je vais commencer par le quatrième truc. Il y a des temps de cours dans l'Ulis donnés par les autres intervenants de sport, l'art plastique, auquel j'assiste car au niveau de la motricité ce n'est pas facile. Le théâtre c'est génial. D'ailleurs il y a un spectacle c'est assez bluffant. Et la voix, il y a un professeur de voix, c'est magnifique.

Vous pouvez nous en dire plus sur ces cours de théâtre ?

Ils travaillent le souffle. Il y a tout un travail de recherche de soi pour que ça sorte. Par exemple, on a un élève qui ne parle pas. Il y en a un, il y a plein de trucs par rapport à sa verticalité. Mais il chante. Alors c'est un chant qui est très profond. Et ça n'a pas été fait par des méthodes truc bidule. C'est la confiance qu'ils font dans ce professeur. Qui est assez exigeant mais qui travaille sur l'essentiel. Il y a un spectacle où est mêlé le théâtre. Ils ont fait du Racine l'année dernière. Avec des chansons c'était mélangé. Ils ont fait du Victor Hugo. Au début c'est très sombre. Et après des chansons de Jacques Brel. Il y en a un qui parlait pas, il interprétait des chansons, c'était à tomber par terre. Il pouvait aller à Star Academy.

On répète toute la journée. On leur demande beaucoup. Et il y a toujours un état de grâce lors de la représentation. Et c'est noir de monde. C'est un vrai théâtre. Ils sont très heureux.

Quand ils font ces activités, ils sont tous ensemble ?

Oui.

Ont-ils fait aussi des inclusions individuelles ?

Il y a des temps d'inclusion, ça tourne autour du sport, art plastique un petit peu, technologie, SVT, anglais et un seul qui était un enfant Asperger, une personne assez extraordinaire qui a fait maths.

Vous pouvez me parler de cet élève ?

Il est allé jusqu'au bac. Il a fait une école de traduction. Il est extraordinaire, on le voit de temps en temps dans des émissions. C'est une personne qui analyse son handicap, il était très énervant pour les autres. Il ne savait pas du tout au niveau social comment se placer. Je disais aux gamins de la classe : allez videz votre sac, dites-moi qu'il est énervant. Parce qu'ils n'osaient pas ; comme c'était une personne handicapée, on ne dit pas de mal. Alors moi je disais : on y va. Je prenais un temps et l'élève Asperger venait expliquer : quand j'étais petit je faisais cela etc. et on m'a appris à.... Mais c'est le seul qui a fait des cours de maths. Sinon ça tourne autour des matières techno, là c'est super parce qu'il y a les ordinateurs. Le sport parce que les professeurs de sport sont en général très sympa. Et ils font quelque chose, ils ne sont pas assis pendant cinquante minutes avec un prof.

Et les élèves, ils aiment bien aller dans ces classes ?

Certains ne veulent pas ; on a le cas d'un élève, tout le monde s'y met pourtant. Alors qu'il travaille très bien en classe. La psychiatre, le thérapeute, orthophoniste, on n'y arrive pas. On va essayer un peu l'anglais l'année prochaine. Le problème c'est que ça marche très bien en sixième. Par exemple, une petite jeune fille, le sport en sixième et l'art plastique, c'est que deux inclusions. Très bien. Qu'est-ce qu'on fait l'année d'après ? Il y a trois heures de sport en extérieur. Mais elle faisait l'heure de sport dans le gymnase pour l'année, après on va la mettre... Et bien non, parce que tout est à l'extérieur. Alors avec les sixièmes au niveau de la taille, ça collait et comme elle était pas dans l'interaction. Mais est-ce que les gamins qui ont quinze ans, il faudrait qu'ils aillent avec les sixièmes ? C'est là que le travail avec SESSAD c'est intéressant, parce qu'ils peuvent développer quelque chose d'autre avec les stages professionnels. Mais c'est vraiment un problème.

Quand ils vont à des cours comme technologie ou SVT, est-ce que les professeurs font quelque chose de particulier, adaptent ?

Dans le secret de la directrice, on choisit les profs. On dit : ça n'ira pas avec tels profs. On le dit pas publiquement, ils sont tous paniqués : je ne connais pas l'autisme, je n'y arriverai pas. Après ils sont tout contents. Car ça leur permet aussi d'avoir un élève et parfois un adulte qui accompagne, de se repositionner par rapport à la manière dont ils donnent les cours aux autres. Et en général ça se passe très bien. Mais ils n'adaptent pas. Il y a 33 ou 34 élèves par classe. Les classes sont petites et ça dure 55 minutes. Ce qu'on fait comme adaptation, on essaie pour tout ce qui est devoir sur table, ils le font ici et je leur laisse plus de temps, trois heures, trois jours... Et si on voit que l'évaluation va le mettre en échec on le fait pas. On met des objectifs, on rassure le prof en disant l'objectif, c'est pas qu'il ait un niveau, c'est aussi une socialisation, qu'il soit considéré comme un élève comme les autres. Il y a des gamins qui sont ravis d'aller en anglais pour participer s'ils peuvent.

La socialisation, c'est ce qui vous paraît le plus important ?

Ils sont contents de retrouver des élèves ordinaires. Mais quand on arrive au niveau d'équivalent de quatrième c'est plus compliqué. De plus que les adolescents normaux changent, des intérêts qui ne sont plus du tout les mêmes, des histoires de cœur. Il y a une forme d'immaturation qui est due au handicap et donc il n'y a pas les mêmes centres d'intérêt.

Et en mathématiques, en français il y a des inclusions...

Les professeurs de français me disent qu'à la Toussaint ils sont déjà à lire des petits romans alors que nous on est à des textes. Pour faire des liens entre des chapitres de roman... Mais l'année prochaine il y a quelque chose qui est en train de se monter pour les élèves en difficulté en sixième. Je vais voir si je ne peux pas essayer de m'intégrer là dedans. Peut-être. Mais sinon dans les cours ordinaires ça va trop vite. Il y a trop d'écrits. J'en ai un qui comprend bien mais en écriture il ne supporte pas le pointu quand il écrit. Il a des troubles obsessionnels compulsifs comme cela. Il tape bien à l'ordinateur mais quand il faut qu'il écrive ses devoirs, quand ça sonne et que là c'est très pointu ça le gêne... Au secours. Le français c'est beaucoup d'heures. Et moi je ne reprends pas les apprentissages. Je ne peux pas. C'est vrai que ça limite.

Pour vos élèves l'inclusion totale en classe ordinaire vous paraît possible ? À terme ?

Je crois qu'ils ont besoin vraiment de souffler. Ils ont une sensibilité particulière, au niveau des yeux des oreilles... La prise d'informations est très différente, quand il y a trop d'informations, c'est difficile pour eux. Parfois je les laisse souffler, je leur demande rien, ils font leur truc et si il y a un peu de stéréotypie je laisse faire. Il faut qu'ils décompressent. En tout cas dans une école comme ici. Peut être que dans un collège plus petit. Ça peut arriver quand même.

Est-ce que la scolarisation telle qu'elle se passe actuellement vous convient vraiment bien ou vous aimeriez plus d'inclusion,...

Il faudrait changer le système éducatif dans son ensemble. Il est très rigide. Tel qu'il est faire de l'inclusion pour de l'inclusion certainement pas. Ça met les élèves dans des états de souffrance et d'anxiété, de ne pas être à la hauteur. Ils ont tous une hantise de l'échec. On ne va pas en rajouter une couche. L'inclusion, s'ils sont heureux. J'en ai un qui est content d'aller en inclusion. Il est grand il va avoir 16 ans mais là, il ne veut plus trop en technologie, ses difficultés commencent à être regardées d'un autre œil. Je ne le pousse pas. Je dis : si tu as fini un apprentissage, OK. Parce que je sens que c'est de la souffrance. Il y a d'autres choses à faire dans la vie que de mettre les gens dans une situation en souffrance, ce n'est pas éducatif. C'est la grande difficulté avec le désir des parents concernant les possibilités de l'enfant. Quelquefois, on a fait des inclusions un peu complices avec des souhaits de parents en se disant va falloir que les parents comprennent que c'est difficile. On soutenait moyennement ces inclusions mais on le faisait quand même. On savait bien que ça

n'aurait pas trop de suite. Mais tous ces élèves qui sont dans cette classe vont aller en IMPRO. En ce qui concerne leur bagage disciplinaire ça ne va rien changer les inclusions. Mais ils ont participé à une vie de collégiens. Et ceux qui ont consolidé leurs bagages par des apprentissages réels. L'inclusion c'est surtout pour la socialisation.

Donc c'est ça votre priorité, la socialisation ?

Peut être que pour certains pas uniquement. Mais comme ils ont une manière de restituer qui est différente, la restitution est bizarre. Peut-être qu'il aura compris plein de choses que moi je n'ai pas vues. La restitution est très particulière. Ils ont appris des choses. Est-ce que trois ans après ils sauront parler anglais par exemple... Non. Ils n'ont pas le niveau d'un élève de troisième. Mais ça ouvre, c'est des ouvertures c'est bien. Mais au niveau disciplinaire c'est dur. Ça va vite. C'est 55 minutes, c'est pas évident. Et puis disons beaucoup de difficultés à l'écrit. Ils sont très lents.

Et quand ils sont en inclusion, ils sont accompagnés...

Souvent. En sport non car le prof de sport est très souvent à veiller au grain. En sport souvent c'est seul. Mais les matières où il y a beaucoup d'écrits, ne serait-ce que pour prendre les devoirs. Parfois les profs mettent des systèmes de tutorat. Mais c'est vrai parfois les profs sont embêtés car le tuteur perd le fil du cours. Donc il faut changer de tuteur. Et est-ce que c'est gênant pour l'élève de changer de tuteur... Mais ça se passe souvent très bien. Il y a des évaluations qui sont positives, ils apprennent quand même des choses. C'est quand même très important. Sinon qu'est-ce qu'ils feraient là ? Ça n'aurait pas de sens. Autant être en classe dans un institut spécialisé s'il n'y a pas d'inclusion.

Justement vous connaissez les autres structures, les structures spécialisées...

J'avais fait un stage dans un hôpital de jour. Les prises en charge sont un peu différentes. IME je ne connais pas. Pas vraiment. Je n'ai pas vraiment vu le fonctionnement. Ici on est dans un lieu scolaire. C'est normatif : les normes c'est pas mal faut que ce soit un peu normatif. Quand on essaie d'adapter cette normalité. Une fois, j'ai un élève, je l'avais mis en colle. Ça m'est arrivé une fois dans ma vie. En fait il était super content. Il y est allé pour le principe mais ensuite le psy m'a rappelé m'a dit que c'était formidable. Vous le traitez comme un élève normal. Donc j'ai puni le gamin comme les autres. Car y a des problèmes comme cela. Ah c'est un petit de l'Ulis, donc on va lui laisser faire ça. Je dis non. Certainement pas. Il sort de ce truc d'handicapés.

7 Entretien Sophie

Les quatre entretiens suivants concernent des professionnels d'un même établissement du second degré, respectivement enseignante spécialisée, éducatrice spécialisée, professeur d'anglais et professeur de mathématiques.

Je vais vous demander de vous présenter...

Je m'appelle Sophie, je suis enseignante depuis 22 ans. J'ai enseigné pendant 21 ans en milieu ordinaire et j'occupe ce poste en collège depuis cette année donc c'est ma première année

Avant vous aviez eu des élèves avec autisme ?

J'ai rencontré Jean qui est dans ma classe actuelle en milieu ordinaire en CM2, c'est ce garçon qui m'a décidé de me lancer dans l'aventure du spécialisé. Auparavant j'ai eu, précédant l'arrivée de Jean, dans ma classe un élève présentant des troubles envahissants du développement, avec plus de troubles de la personnalité. Il était tiers-temps dans ma classe. Mais celui-là c'était la première fois que j'avais un élève avec des troubles envahissants du développement. C'était une fois.

C'était votre première rencontre avec des personnes autistes, aussi bien dans votre vie personnelle...

C'était ma première rencontre avec le monde de l'autisme, j'en avais entendu parler par les médias, j'avais une image, une représentation qui était complètement faussée. Quelque chose de tout à fait basique de type Rain man. Une image véhiculée par les médias avec un esprit très mathématique, très performant dans un domaine et puis il y a toute une idée de clichés derrière ; quand j'ai accueilli Jean, je me suis aperçu que ce n'était pas Rain man. Il m'a chamboulé, il a bouleversé ma façon de voir les choses dans ma pratique professionnelle en trois semaines.

Est-ce que vous vous souvenez des premiers moments avec Jean ?

Tout à fait. Il est arrivé dans mon école en 2008 il est arrivé dans une Clin, il était francophone à l'époque, israélien. Quand je surveillai la cour j'avais déjà vu cet élève un peu bizarre, qui sort de l'ordinaire, un garçon qui faisait des tours et des tours dans la cour. Et quand il a quitté le CMI, ma collègue est venue me voir et nous avons été présentés

officiellement. Elle m'a demandé si je voulais l'accueillir dans ma classe. Je me souviens très bien le CM2. Il était derrière la grille avec sa maman et il est arrivé sur moi. Il m'a tout de suite appelé par mon prénom. Il était rassuré. Le fait que je sois vraiment là dans la cour bien avant la sonnerie il m'a vu, la maman est venue me saluer, il a pris ma main. Après je l'ai accompagné dans la cour avec les autres. Il a retrouvé son auxiliaire de vie scolaire car il était suivi par la même AVS depuis deux ans.

D'autres souvenirs comme cela ?

Dans ma classe j'avais une horloge... le temps c'est très important et je n'avais pas fait le lien quand je lui ai dit dix heures trente, heure de la récréation... ou c'est parce qu'il avait entendu la sonnerie de la récréation... toujours est-il au milieu d'une phrase en dépit du fait que je n'avais pas terminé, dès qu'il entendait la sonnerie il se levait et il disait : c'est fini. J'avais une classe de 30 élèves et Jean passait devant moi ; et les élèves disaient : au revoir Jean. Je ne savais pas trop comment faire parce que j'avais constaté que lorsqu'il était contrarié il pouvait se mettre à crier. Tout le mois de septembre ça été difficile pour lui de s'habituer au rythme de travail du CM2 : au fait qu'il avait changé d'enseignante il y a eu des troubles du comportement notamment le jour de mon inspection. L'inspectrice devait venir le matin, je préviens les élèves, je préviens Jean qu'elle vient me voir moi, pas lui. Et l'inspectrice a eu un empêchement. Puis l'après-midi elle devait venir à treize heures trente. Elle est arrivée à quatorze heures vingt et il n'a pas arrêté de questionner sur la venue de l'inspectrice. Et tout le long de la séance de vocabulaire il disait : elle est pas là. Et quand elle est arrivée il l'a saluée ; il a rencontré une difficulté face à un exercice, il a eu des troubles du comportement. L'AVS l'a mis dans la bibliothèque pour qu'il retrouve son calme. Je crois qu'il avait anticipé, il attendait tellement, le temps avait été trop long il y avait une forme d'angoisse.

D'autres moments encore ?

D'autres souvenirs aussi : je ne connaissais pas le terme de flapping, moi j'appelais ça faire le papillon, battre des ailes. Il lui arrivait de se lever et de battre des ailes, les bras, de venir au tableau. Je me disais : tiens, il fait la danseuse et après il allait s'asseoir. C'était un moment visiblement, il avait besoin de cela. J'ignorais le terme. Les autres élèves se demandaient...Mais je ne sais pas quoi ça correspondait du tout. En règle générale, les troubles du comportement, il se lève... je ne savais pas mettre de mots derrière. Et je n'ai pas compris comme l'autre fois que c'était le fait qu'il avait attendu.

Vous aviez du mal à comprendre pourquoi il pouvait avoir de genre de comportement...

La crise comportementale, c'est pareil, je n'arrivais pas... je n'avais pas compris le fait que c'était parce qu'il avait attendu, le temps c'est très important pour lui. M'efforcer de lui dire non, tu restes assis même si la sonnerie a retenti, chez lui c'était très difficile à supporter. J'ai subi des dommages, car je n'ai pas su interpréter ses comportements. Pour lui, ça sonne, je ne dois pas lui demander de rester encore cinq minutes, il ne comprend pas. Il y a eu des tensions, des gestes de violence envers le matériel, jamais contre les autres, et il finissait par sortir de la classe parce que je sentais qu'il bouillonnait. C'est toutes ces petites attitudes, qui ont fait qu'au bout de trois semaines, j'étais vidée de mon énergie. Je me suis même interrogée sur mes capacités professionnelles. Avec l'AVS, on s'est vraiment posé la question de comment on allait faire pour que Jean vive au mieux sa scolarité. Et je ne voulais pas qu'il soit simplement là en tant que figurant parce que je sais qu'il y a un potentiel derrière, et j'avais compris que quand il se jetait par terre, c'était signe de violence, de souffrance chez lui, mais sur le moment je n'avais pas de réponse, ça m'a questionnée, et une fatigue intense car il demandait énormément et à la suite de toute la réflexion avec l'AVS on a décidé de se poser, de comprendre les éléments qui avaient déclenché les troubles du comportement, de faire en sorte de ne pas refaire les erreurs, de se mettre à sa portée, d'essayer de le comprendre. Au début j'étais partie de : certes il était autiste, des adaptations, oui, mais surtout au niveau du contenu mais pas au niveau matériel, de la gestion du temps, de sortir ses cahiers, je ne savais pas et l'AVS n'était pas formée à l'autisme, elle a appris sur le terrain. Quand j'ai accueilli Jean, j'ai eu un livre transmis par l'inspectrice, un livret jaune sur qu'est-ce que l'autisme, mais entre l'aspect théorique et l'aspect pratique pour un élève, ça n'a rien à voir. J'avais un élève avec autisme et vingt-neuf autres élèves qui avaient besoin de moi à plusieurs niveaux, c'était ça qui était un peu difficile car l'AVS n'était pas là tout le temps, le vendredi, fin de semaine, j'étais sans filet et Jean était très fatigué, c'était très dur d'être seule avec la classe même si les autres étaient très gentils, jamais une moquerie mais de l'étonnement : qu'est-ce qui s'est passé, pourquoi il hurle comme ça, car les enfants avaient compris qu'il n'était pas content, qu'il était malheureux, mais ils ne savaient pas mettre de mots dans tous ces cris.

Qu'est-ce qui a changé alors dans votre manière d'être ?

Il y a une date, de septembre à décembre, on a baissé le niveau d'exigence scolaire pour Jean ; j'ai accepté qu'il se lève régulièrement car il avait besoin de bouger et avec l'AVS on a... on s'est mis d'accord, car on avait constaté que quand je faisais des corrections, c'était des moments qui ne lui convenaient pas du tout, car ce n'était pas dirigé, au sens où lui il a besoin de réfléchir, de faire un travail, donc dans tous ces moments, on a décidé qu'il avait le droit d'aller en bibliothèque, ou si vraiment ça générait une angoisse il avait le droit de courir ou de faire une partie de pingpong mais c'était des aménagements de fortune, sans réelle réflexion et sans aide extérieure. Je me suis inscrite à deux stages en cours d'année, accueillir un enfant avec autisme, avec MFD et là j'ai eu des éclairs, j'ai compris qu'il y avait beaucoup d'aménagements à faire. Elle a donné des petits tuyaux sur comment faire dans la classe. Notamment les pictos, les photos et j'ai appliqué ; quand je suis revenue du stage, j'ai pris en photo tous ses supports, je les ai plastifiés et je les ai mis sur sa table. Je disais, vous sortez votre cahier de français, vous prenez votre livre, il avait le référentiel. C'était plus pour lui que des mots, il fallait coller l'image, il était plus autonome.

A part les pictos, vous mettez en place d'autres adaptations ?

Le bruit, j'ai constaté qu'il se bouchait les oreilles, qu'il se mettait à hurler et qu'il disait vous faites trop de bruit. Il s'avère que j'avais un casque à la maison, je lui ai apporté, et quand il mettait le casque, j'étais plus attentive, quand il avait besoin de s'isoler, je savais en fonction de la difficulté de l'exercice s'il pouvait y avoir trouble du comportement ou pas.

C'est plutôt grâce à cette formation, ou à une réflexion personnelle que vous élaborez des adaptations ?

J'ai pu modifier ma pratique professionnelle avec l'intervention de Mme D... ce n'était pas une aide très personnelle mais c'est en écoutant les témoignages, que je réalisais que je pouvais les mettre en pratique.

Des témoignages de quelle nature ?

Dans ce groupe, il y avait l'ancien enseignant de ce poste qui débutait, et qui était là pour se former. Très novice dans la profession et dans le monde de l'autisme. Plusieurs fois, la conseillère pédagogique lui demandait de témoigner de ce qui se passait dans sa classe, et c'est parce qu'il en a bien parlé que j'ai eu envie de postuler. Lui a voulu découvrir

son métier ailleurs, arriver directement dans le spécialisé c'était un peu brutal mais son témoignage m'a donné une envie folle...

Qu'est-ce qui vous a donné envie dans son témoignage ?

J'étais prête à basculer vers le spécialisé sans que je puisse mettre les mots. Quand il y avait un enfant difficile dans mon école, on venait me voir. Quand il y a eu cet enfant TED, les gens du réseau psy et maître G sont venus me voir en disant qu'il fallait qu'il soit chez moi. Pour Jean, la collègue est venue me voir. Pourquoi j'ai eu alors envie d'avoir une classe complète.

Le fait que ce jeune enseignant... j'avais 21 ans d'ordinaire et d'un seul coup il présentait une autre pratique. Avec des élèves qui avaient ce potentiel de progresser du point de vue scolaire et je crois que c'est parce que Jean m'a interpellée et que l'autisme, c'est pas uniquement Rain man, où ce qu'on peut voir dans des IME, des enfants repliés sur eux-mêmes et qu'on ne peut pas éduquer ni scolariser. Et là j'avais l'impression qu'à travers son témoignage il avait réussi à y mettre des choses. Et j'avais envie de voir pour moi, d'élargir au-delà de Jean, on nous a bien expliqué en stage qu'il y a autant de formes d'autismes que d'individus, j'ai eu envie de voir ce que je pouvais apporter, transmettre à ces élèves, et j'avais envie d'évoluer professionnellement. Et je pouvais me reposer sur ma pédagogie car j'ai cette base, je sais rebondir quand la situation m'échappe ; ça roulait bien dans la pédagogie ordinaire, mais j'aime bien sortir du train-train quotidien, le spécialisé, c'était l'occasion de changer la pédagogie que je connaissais avec les enfants ordinaires, j'avais cette conscience que si je basculais vers le spécialisé, j'allais voir une autre manière de voir les choses, la pédagogie. De recommencer un deuxième métier en ayant des automatismes de pédagogue qui me permettent de tâtonner, de cheminer, avec les moments de réussite et de solitude aussi. J'aime bien toute la réflexion sur le travail que je mène avec l'éducatrice et tous les autres partenaires, du médical. Dans mon école je m'étais investie dans plusieurs projets où j'aimais travailler avec les autres et là, si ça fonctionne bien, c'est parce qu'il faut travailler en binôme, ou même il faut élargir, je fonctionnais déjà comme ça en CM2 avec une collègue, on faisait des échanges de service, j'aimais travailler comme ça avec autrui, et pas rester seule dans la classe en fermant les portes. J'étais prête à écouter les professionnels de santé, tout ce qu'ils peuvent m'apporter et leur savoir sur l'autisme car je suis quand même la grande débutante. Si ça fonctionne bien, c'est que l'éducatrice a plus d'expérience et quand la situation devenait plus complexe au niveau du comportement, elle savait donner des pistes,

là il faut arrêter de parler, là il faut donner des pictos. Quand je suis trop dans le verbal, ça va pas passer, etc. des anecdotes comme ça.

Et vous savez de plus en plus quoi faire, vous comprenez de plus en plus vos élèves ?

Oui, j'évolue... en fait par exemple... En sport, en intégration, il y a Arnaud qui souffre d'hyperacousie. L'année dernière, il a porté le casque presque tout le temps mais les parents ont voulu qu'on l'enlève et en effet, en vue de son intégration future, un ado qui se promène avec un casque de chantier, c'est pas politiquement correct, on a retiré le casque. Au début, ça a été difficile car il a du mal avec le flot de paroles et le bruit sauf qu'en intégration, la prof disait la consigne à l'oral, et j'étais devant, je faisais le mouvement pour qu'il puisse reproduire le mouvement par imitation et j'ai commis l'erreur de répéter aussi des consignes à l'oral et j'ai eu le droit à un gros « merde » et l'éducatrice l'a entendu de loin, elle me fait stop, il y a saturation. Lui avait pas les mots pour me dire qu'il y avait trop de bruit. J'ai arrêté de parler et il est allé se reposer dans un coin. Je lui ai simplement fait un signe, regarde ce que je fais.

D'autres anecdotes de ce type ?

Il y a celle d'il y a quinze jours, je demande à Luc : peux-tu ramasser par terre le feutre qu'il y a par terre et il me dit non. L'éducatrice me dit, si tu lui poses la question, il va te répondre non. Donc je lui dis ramasse le crayon et il a obtempéré. Tout à l'heure j'ai demandé à Luc, tu veux bien te lever, il m'a répondu non je dors. Il ne faut pas poser la question, il faut dire les choses pour qu'ils puissent les faire. Il faut le savoir, et moi j'apprends chaque jour à leur contact.

Donc la formation que vous avez eue, votre réflexion personnelle suite à des événements en classe vous permettent de mieux comprendre, et de mieux agir ?

Si je me sens plus à l'aise, c'est grâce à la formation de xxx et les enseignements que j'ai pu avoir. Au-delà des lectures, il y a tous les documents, les témoignages et les enseignements des professeurs. CP est la personne qui nous a le plus donné des informations sur l'autisme mais ça se limitait pas à ça, il a fallu chercher d'autres références et lire. Ça vient accompagner ma pratique de classe au quotidien.

Qu'est-ce qui vous a fait changer de pédagogie...

J'ai cinq élèves dans la classe, ado avec autisme et déficience mentale légère, de 12 à 16 ans de la grande section à la sixième. Il a fallu que je choisisse des supports qui sont en adéquation avec leur âge physique et leur développement intellectuel. Faire lire des livres de grande section à des ados qui ont des préoccupations d'ado, comme la formule 1, je me sentais pas de présenter des livres de Tchoupi, c'est leur renvoyer une image de bébé et ce n'est pas respecter leur dignité de jeune ado.

Ils sont autistes certes mais c'est réfléchir à ce qui les intéressent, leurs centres d'intérêt et faire en sorte que le support soit au degré de compréhension. Prendre un support tel qu'il existe dans le commerce et leur présenter, ils vont pas le regarder, si je propose un exercice si je ne l'adapte pas, ils ne vont pas le comprendre. Tous les supports je dois les réadapter.

Quels types de réadaptation ?

Favoriser énormément le visuel, j'essayais de trouver des chansons qui ne soient pas trop bébé. Des choses qui peuvent intéresser, j'ai regardé dans la variété française mais ça veut dire que du texte, si je donne la chanson de Yannick Noah le texte pur il n'y aura aucune participation. Il faut aménager le texte. Mettre l'image en-dessous. Une association du mot et de l'image c'est le triangle de Saussure signifié signifiant référent. Il faut mettre que ça ait du sens pour eux. Ces élèves là ils sont visuels ou ont une bonne mémoire donc si vous faites pas du tout attention à ce qu'on peut leur donner ils apprennent à ingurgiter un certain nombre d'informations mais pas mettre du sens dessus. Ça crée des décalages incroyables et ça va pas les aider pour les interactions plus tard. Il faut faire en sorte qu'ils soient le plus proche de la réalité et pas avec des constructions faussées et malheureusement j'ai un élève qui a trop fonctionné comme cela il ne comprend pas. Il a emmagasiné un stock de mots mais quand il les replace dans les conversations c'est complètement en décalage ça veut rien dire. Il y a des confusions : ça va être très difficile de lui retirer ses habitudes car il utilise le vocabulaire à mauvais escient, c'est dénué de sens. Quand il discute avec certains ados ils sont extrêmement perplexes car ils ne comprennent pas pourquoi il employait ce mot là. Et c'est difficile de faire machine arrière. Il faudrait refaire un travail de fond pour reprendre son lexique, mettre du sens le signifiant et signifié à côté. Mais c'est un peu compliqué.

Quels changements dans votre pédagogie ?

La pédagogie quand on travaille en milieu ordinaire c'est relativement magistral. On part d'un exemple et on construit la règle, c'était ma manière de fonctionner, je sais que certains collègues c'est la règle et après on propose des exemples. J'avais l'habitude pour les élèves en difficulté surtout en grammaire... Je leur disais toi tu es le sujet toi tu es le verbe vous allez construire une phrase. Ça c'est possible avec les enfants ordinaires parce qu'ils y acceptent être un sujet, un verbe. Faire ça avec des élèves autistes, c'est pas possible. Ils sont enfants, ils ne peuvent pas être sujets ils ne peuvent pas être un verbe. C'est du second degré ils ont complètement pas de théorie de l'esprit, c'est impossible ; donc cette approche des notions ; ma pédagogie a été changée. Je travaille en relation duelle avec les élèves , on est en un pour un. C'est pas du tout la manière d'aborder les choses avec un groupe classe de 30. On est dans le magistral alors que là pas du tout. Et je fonctionne beaucoup par étiquettes pour mes quatre qui ont un niveau de grande section jusqu'au CE1. Avec Jean on est dans l'écrit tout le temps. Mais avec cela, ça fonctionne par étiquettes, par manipulation. La manipulation c'est l'image pour construire tout doucement les notions. Mais la notion en tant qu'enseignant la notion on la garde dans la tête on propose des tâches diverses pour tenter de valider la compétence en fin de semaine, de mois. Quand on est dans le spécialisé la notion de temps importe peu. Dans le milieu ordinaire vous avez un programme à faire , des échéances. Ici on prend notre temps on respecte le temps de l'enfant. On a beau appuyer sur l'accélérateur si l'élève en face n'est pas réceptif il est muet, soit on a du flapping. Il a cette manière de faire comprendre par le corps même si il ne nous dit pas qu'il en assez, que ça ne passe pas. J'ai appris à observer mes élèves et à identifier tout ce qui serait en place au niveau des stéréotypes soit c'est trop compliqué, soit il n'a pas compris la consigne , un élève ordinaire va lever le doigt et il dit j'ai pas compris. Mes élèves font pas ça et puis c'est une tâche à la fois ; ils sont mono tâche, ce n'est pas la peine de proposer plusieurs consignes. Il faut utiliser des mots simples et parfois se servir des pictos. On travaille par tranche de trente minutes et pas plus car au-delà ils sont fatigués, il y a besoin de faire un break de dix minutes. C'est quand même propre à l'éducation structurée de type Teacch. Je me suis glissé dans ce qui existait. Le Teacch, les enfants ont été confrontés à cette éducation structurée depuis la rentrée au XXX, depuis la primaire. D'autres comme Arnaud ça fait que deux ans qu'il est dans la structure. Auparavant il était en hôpital de jour. Ils ont été imprégnés depuis de nombreuses années. Même si au début certaines personnes ont décrié l'éducation structurée de Schopler, en disant que c'était du dressage, du formatage, c'est un cadre qui rassure. Jean au début quand il est arrivé en septembre 2011, il était avec moi auparavant, Teacch je ne savais pas ce que c'était ; j'avais compris que le temps était important. Il a vite

trouvé ses marques et il est très rassuré par son planning avec le temps. C'est propre à Teacch.

C'est votre prédécesseur qui vous a informé sur Teacch ?.

Non, je n'ai aucune formation de la part de mon prédécesseur ; j'ai rencontré l'équipe de l'IME au mois de juin avec le directeur et l'ancienne éducatrice.

Comment s'est passée cette rencontre ?

J'ai eu un débriefing sur le niveau scolaire des élèves, surtout c'était en termes de compétences et j'ai eu une formation dans un quart d'heure ; il était plus de vingt heures, la réunion s'est terminée sur l'utilisation de l'emploi du temps Teacch, autant dire que ça faisait trois heures et j'avais du mal à tout intégrer. Des barquettes, du travail structuré gauche droite.

Avec l'éducatrice on s'est rencontré deux journées complètes avant la pré-rentrée et on a pris le temps de bien expliquer comment ça fonctionnait les pictogrammes, ce qu'était la méthode Teacch et là c'était encore c'était vraiment un peu trop rapide. Mais j'étais un peu plus parée pour affronter la rentrée.

C'était évident que vous deviez mettre en place Teacch... Est-ce que vous vous êtes posé des questions ?

Dès le mois de septembre je me suis glissée dans des chaussons, dans une structure qui fonctionnait. Quand je suis est arrivée en septembre, je ne connaissais pas l'approche Teacch, Je ne me voyais pas du tout arriver et dire à ma collègue éducatrice qui est plus compétent que moi : on arrête Teacch, on fait comme je faisais auparavant. Je n'aurais pas pu tenir les cinq élèves en gardant mon fonctionnement habituel ; au départ on est unité d'enseignement , pas une école. Et donc il y a des moments prévus pour l'éducation, pour les apprentissages, les interactions sociales. On était Sessad avant, donc les élèves reçoivent des soins en plus, c'est prévu dans mon emploi du temps. Il y a l'orthophoniste, le psychomotricien qui vient. La psychologue qui prend un ou deux élèves. Il est évident que j'allais continuer à m'inscrire dans ce qui existait initialement et ma volonté n'était pas du tout de tout bouleverser et de tout changer car je savais que j'avais un public différent dans le spécialisé.

Au niveau des inclusions, comment ça s'est passé...

Je ne suis pas d'accord pour le terme d'inclusion en ce qui me concerne. Je préfère parler d'intégration. Mes élèves vont tous une fois en sport mais c'est une intégration collective ensuite, c'est ponctuel, c'est une fois, ils ont généralement deux fois sport dans la semaine, nos élèves une seule. Pour deux élèves qui bénéficient, Rémi bénéficie de trois heures d'anglais, ma collègue a accepté de le recevoir trois heures. Pour les mathématiques Jean n'avait qu'une heure ; on a augmenté à deux heures mais ce n'est pas régulier. Pour trouver des collègues volontaires pour accueillir les élèves ça été très difficile il faut vraiment donner de sa personne. Vous arrivez dans un collège vous connaissez personne il faut aller vers les autres, se présenter. L'éducatrice a fait de même aussi. Mais le monde de l'autisme fait peur. C'était du démarchage j'allais en salle des profs : Bonjour, je suis enseignante et je cherche des professeurs volontaires qui pourraient accueillir en sport, etc. En français, une collègue toute jeune m'a dit non non, je suis débutante, je ne le sens pas. Certains disent qu'ils ont des classes très chargées. En mathématiques j'ai trouvé quelqu'un qui est une personne qui a le 2CASH. Elle a accepté tout de suite. Tout en disant il faudra voir si je le prends trois fois. En ce qui concerne l'anglais. La collègue a accepté mais il y a eu des problèmes d'emploi du temps. Il y avait des créneaux le mercredi mais nous ne sommes pas en classe le mercredi. Ça été très difficile. Et moi j'étais en formation donc toutes les quatre semaines c'était ma remplaçante, donc toujours faire du démarchage, du commerce. J'ai des propositions quand même de collègues qui disent si tu veux je veux bien les prendre. Je vais faire quelque chose en techno je veux bien. Mais c'est long il faut être patient et je suis convaincu que l'année prochaine j'aurais plus de professeurs volontaires. Mes élèves sont plus connus car ils sortent, j'ai demandé à ce qu'ils aillent en cour de récréation avec les autres alors que ce que cela ne se faisait pas avant. Le principal m'a dit au mois de septembre je voudrais vous remercier. Je sais que c'est un monsieur qui de temps en temps faisait des blagues. Vous les avez sortis du placard. Si on veut établir des liens, de la communication, des interactions sociales, il faut qu'ils soient avec les autres.

Quelle est la proportion entre les moments où ils sont ici et les moments où ils sont en classes ordinaires ?

C'est trois-quarts ici et un quart dans les autres classes.

Idéalement pour vous, qu'est-ce que ça pourrait être ?

Moi j'aimerais bien que les intégrations évoluent en inclusions. Mais c'est à étudier au cas par cas. En fonction de mes élèves et de leur profil et de leur capacité

d'attention, être capable de rester assis cinquante minutes moi je ne fais pas, ils n'ont pas ça mes élèves, ils travaillent trente minutes. J'en ai deux qui sont capables de rester assis cinquante minutes. Après ils décrochent complètement. Idéalement, j'aimerais que tous mes élèves soient intégrés en individuel ; ce n'est pas le cas. Aujourd'hui on a deux en individuel et les autres en collectif. Je sens que les choses vont bouger. L'équipe ici va se stabiliser ça va sûrement évoluer favorablement. L'éducatrice et moi sommes connues, ça devrait être plus facile.

Y a des adaptations qui sont mises en place quand ils sont en inclusion ?

Il y a une adaptation en termes de personne. En fonction de la capacité de l'élève à rester seul, être autonome, Jean il va seul, ça s'est pas bien passé aujourd'hui. Mais en général ils sont accompagnés, soit par l'éducatrice, ou alors une autre personne du xxx en formation d'éducatrice. On essaie avec la professeure de maths d'avoir le cours avant. Pour prévoir préparer Jean. Pour que ce ne soit pas une phase de découverte. Parfois aussi, je reprends le travail après concertation avec le prof, il y a une difficulté à tel endroit, je reprends en petits groupes la difficulté. Il ne faut pas perdre de vue que dans un groupe classe, on est dans une situation de cours magistral alors que là il est tout seul avec l'enseignante. Ce n'est pas pareil. Comme je l'ai signalé tout à l'heure, j'ai des élèves qui sont déficients. Donc ça dépend ce que l'on vise dans les inclusions. Est-ce au niveau comportement, ou la compétence, le niveau scolaire... C'est tout à fait différent. Il a trois heures d'anglais, il a 14 ans et un niveau intellectuel de six ans. Mais en anglais parce que sa maman est sud-africaine et qu'il entend parler anglais ; il ne vit plus avec sa maman mais il entend quand elle le prend tous les mois, elle lui parle anglais. Elle avait cessé mais elle a repris. Mais on lui a dit c'était bien parce qu'il va en anglais. Mais c'est uniquement pour être dans un bain de langue. Et comme il est très auditif ce garçon il comprend quand même, il prend l'accent. Il est capable de participer, il y a des interactions avec le professeur. Mais tout ce qui est trace écrite il ne sait pas se repérer sur une feuille. Il a besoin d'avoir des lignes pour écrire des mots. Il fonctionne sous forme de dictée à l'adulte dans les cours. Donc on ne s'occupe pas de traces écrites. Il est là pour le bain de langues et le comportement c'est tout. Avoir un comportement de collégien. Ça dépend ce qu'on vise.

8 Entretien de l'éducatrice spécialisée

Est-ce que vous pourriez vous présenter et nous dire ce que vous faites, et ce que vous avez fait avant ?

Je m'appelle Aurélie, je suis éducatrice spécialisée. Depuis quatre ans, ça fait plusieurs années que je travaille dans le service du XXX. J'ai travaillé dans une Clis et depuis cette année dans cette classe avec les adolescents autistes. Avant je travaillais dans un IME pour enfants et adolescents autistes. Je suis restée dans l'autisme depuis que j'ai eu mon diplôme. Avant j'ai fait un bac SMS sciences médico-sociales puis j'ai fait la fac, une licence. J'ai passé mon concours que j'ai eu au bout de deux fois. Ma formation d'éducatrice spécialisée a duré trois ans à plein temps.

Avez-vous eu des cours sur l'autisme après ?

Très peu. Juste un cours sur deux heures fait par un psychanalyste. Dans ma formation d'éducateurs c'était très succinct. Pas assez d'informations c'était à nous de faire une recherche.

En IME vous avez été en contact avec des enfants autistes...

Mais j'avais déjà de l'expérience avant, j'avais fait des séjours avec des enfants autistes. Cette expérience m'a permis d'être plus à l'aise. C'était organisé par des associations pour enfants autistes. Ils prennent des animateurs. Ça permet aux jeunes d'avoir de l'expérience et c'est là où j'ai pu apprendre le métier et j'ai été à l'aise pour commencer avec les adolescents.

Vous vous souvenez de ces premiers contacts avec les enfants autistes?

J'étais assez à l'aise contrairement à d'autres personnes. Sans a priori j'y suis allée comme cela. Spontanément. Je suis allée vers eux je n'ai pas dit ils sont handicapés, donc je vais faire comme ça. Je n'ai pas trop adapté mon comportement au début. J'ai plus observé comment ils réagissaient face à des personnes ordinaires comme moi. C'est après que j'ai pu m'adapter. Au début j'étais dans la spontanéité et la neutralité intégrale. Au début ça déstabilise un petit peu. Ils ne comprennent pas ce qu'on dit, ils ont des réactions, des troubles du comportement qui peuvent déranger parfois, déstabiliser l'adulte. Mais je suis... j'ai été assez à l'aise finalement. Car j'avais déjà travaillé avec des adultes handicapés avant. Ça m'a permis d'être plus naturelle que d'autres personnes qui commençaient. J'ai fait un

stage avec des adultes handicapés quand j'étais au bac. C'était dans un foyer de vie pour adulte handicapé. Mais c'était pas spécialement des autistes. Ce que je conseillerais à quelqu'un de novice, c'est d'être naturel au début, pas trop se poser des questions sinon on n'avance pas. Il faut essayer d'entrer en relation et si ça ne marche pas ça ne marche pas mais au moins on essaye. Après adapter au quotidien comme on le fait ici. Il n'y avait personne de compétent dans le séjour de vacances. J'étais spontanée au départ et après je me suis régulée. J'ai compris qu'il fallait que je me mette en face d'eux, qu'ils attrapent notre regard. Souvent ils sont comme ça à trifouiller des choses. La distance entre soi et la personne autiste c'est important. Ils ont du mal à regarder en face, ils se mettent de côté. J'essayais de me mettre en face d'eux pour avoir un échange. Après j'ai quand même commencé de parler avec des gens du métier à l'IME. J'ai commencé à me professionnaliser un peu plus. Il y avait pas assez d'échange à mon goût. Car on a pas trop le temps dans une journée on est tout le temps avec les jeunes. Il y avait des psychologues et des orthophonistes. Il y en avait une qui supervisait qui était très bien, qui nous épaulait, qui me disait ce qu'il fallait mettre en place. Des méthodes pour mettre en place des images, des objets selon le niveau des enfants. Les objets c'est pour des enfants qui ont un niveau plus...

Vous pouvez nous parler de cette personne qui supervisait ?

Cette orthophoniste, c'est le Teacch, elle était très calée là-dedans c'était son domaine. Je l'ai suivie là-dessus, j'ai beaucoup appris. Le Teacch, je l'ai vraiment appris à l'IME. Cette orthophoniste a fait une thèse sur l'autisme, elle est connue dans le monde de l'autisme. C'était pour moi un repère. Ces réunions étaient cadrées, des réunions de synthèse pour chaque enfant. Elle me disait pour cet enfant il faut plus là des objets que des images pour cet enfant par exemple. Ça dépend de l'activité qu'ils vont faire. Elle faisait passer des tests qui permettaient de savoir le niveau d'intelligence de compréhension.
Vous avez évolué dans votre manière de prendre en charge les enfants autistes dans l'IME ?

J'ai plus évolué depuis que je suis ici.

Donc ensuite vous êtes venus ici au XXX.

Avant cette classe je travaillais d'abord dans une classe maternelle. Avec des tous petits. J'ai fait l'ouverture de la classe. En collaboration avec un enseignant. C'était tout nouveau, une ouverture de classe, il fallait tout mettre en place. J'avais plus de

responsabilités ici, c'était moteur, j'ai fait pas mal de choses sans avoir le directeur au-dessus ; le directeur d'ici m'a fait confiance. J'ai pu mettre en place les repères visuels dans la classe. Ma collègue ne connaissait pas bien l'autisme et moi je connaissais. Donc j'ai plus impulsé des idées, certifiées par les professionnels de l'autisme. Il fallait tout mettre en place, les postes de travail des élèves, les emplois du temps, le planning. J'apprends toujours ici. Il y a beaucoup de professionnalisme, de recul sur l'autisme. On suit les avancées de l'autisme grâce à l'orthophoniste d'ici qui fait un retour sur les recherches scientifiques. Ce sont des réunions collectives, institutionnelles, pas souvent malheureusement, tous les deux mois. L'orthophoniste apporte des articles scientifiques pour mettre à jour sur l'autisme, il y a une partie de mystère malgré qu'on connaisse quand même des choses. On est alimenté par des recherches scientifiques, c'est important. Prendre du recul sur le travail quotidien, on est beaucoup dans l'action ;c'est important de se remettre en question sur ce qu'on fait. Est-ce qu'on adapte bien ce qu'on fait. Ce n'est pas simple de savoir si ce qu'on fait est cohérent avec des enfants. Dans ces réunions on échange avec les autres éducateurs, les professeurs, les psychologues et ça me rassure sur ce qu'on fait ici. Ça permet de dire que c'est pas mal ce qu'on fait ici. Car on est quand même toutes les deux isolées dans la classe. Les enfants nous rappellent quand il y a un problème d'adaptation, quand un enfant s'agite, on se rend compte que ce n'est pas adapté donc on adapte. Les élèves ici ont un niveau plus élevé de ce que j'ai vu en IME. Ce n'est pas le même public. Ils parlent tous ici. Alors que là bas ils ne parlaient pas. En maternelle ils avaient un niveau intellectuel assez important aussi. Il y a des seuils. Étant donné que c'est une école, on voit tout de suite que ce ne sont pas les mêmes enfants qu'à l'IME. Ils parlent, ils font des phrases. Il y a moins de troubles du comportement même s'il y en a quand même. C'est moins violent. Il y avait des enfants qui avaient des troubles auto agressifs très importants, qui s'arrachaient, qui se griffaient régulièrement. Ils nous agressaient-nous physiquement. Ici on ne retrouve pas cela même s'il y a des difficultés avec un élève.

Pouvez-vous décrire les élèves que vous avez en ce moment par rapport à des élèves ordinaires ?

Tous ceux là, les codes sociaux, ils ne l'ont pas du tout. Un élève de la classe, au lieu de dire bonjour comme ça, à un collégien, il va faire un câlin à un collégien. Entourer, au collège c'est pas du tout adapté. Les collégiens font remarquer... ils disent non. Ils ne sont pas à l'aise. Ils sont vraiment sensibles aux changements. Si il y a un changement ils ne sont pas contents. Il peut y avoir le cri d'un élève, des agitations des mains. Par exemple

changement d'emploi du temps. C'est là où on voit où ils sont fragiles. Il faut leur apprendre les imprévus, il faut anticiper sinon il y a des troubles importants, les crises. Ils ne sont pas violents envers nous. Alors qu'en IME il y en avait qui pouvait nous sauter dessus. Ici on leur apprend avec le visuel à prévoir ce qui se passe ce qui permet d'éviter les troubles du comportement.

Qu'est-ce qui pose le plus problème pour vous ? Ils sont un peu en classe ordinaire ?

Ils sont tous intégrés en classe de sport, avec l'enseignante et moi. On voit les limites de certains qui ne peuvent pas faire quatre heures de cours à la suite car il y a trop de consignes verbales et ne comprennent pas du tout. Mais ils parlent bien en expressif mais en réceptif, ils comprennent pas. C'est ça qui est compliqué avec ces enfants-là, on a l'impression qu'ils comprennent parce qu'ils parlent bien alors qu'ils ne comprennent que des mots-clés isolés. Les consignes de sport, ils ne les comprennent pas. Ils sont dans une école pour qu'ils soient intégrés. Ça demande des aménagements visuels et beaucoup de travail en amont. Supports visuels par exemple, ils vont au cours de sport, on s'assoit. Il y a des pictogrammes numéro un on va en cours, numéro deux on s'assoit on écoute. Il faut tout détailler alors que les enfants ordinaires font ça spontanément. Il faut écouter mais ils ne le font pas. Nos élèves il faut tout décomposer. C'est très important. Tout décomposer pour le travail scolaire, pour écouter une chanson. Il faut aussi leur dire qu'il faut mettre les mains sur les genoux car ils ne savent pas quoi faire de leurs mains. Leur dire ce qu'il faut faire. C'est bien beau de leur dire de ne pas crier mais il faut leur dire ce qu'on peut faire à la place. Par exemple c'est interdit de courir dans le collège mais tu as le droit de marcher. Sinon ils ne savent pas quoi faire. A l'école maternelle j'ai fait une petite image interdit de courir, une petite fille s'est mise au sol, pour elle c'était logique. Il faut mettre ce qu'elle a le droit de faire. Ils sont très littéral, c'est une pensée différente.

En inclusion individuelle, il y en a un au début c'était l'enseignante qui l'accompagnait maintenant il y va tout seul ça reste fragile. Il suffit qu'ils soient perturbés; si, on voit les limites de ces élèves en classe, une angoisse à la maison, un changement et ça peut engendrer des troubles du comportement, l'environnement qui est fragile chez lui peut être ressenti en classe.

Votre travail par rapport à l'enseignante...

Moi c'est plutôt par rapport au comportement, le côté éducatif. Et l'enseignante c'est le scolaire. Il faut qu'ils fassent les choses tout seuls grâce à la structuration visuelle, ils arrivent à faire la vaisselle tout seuls. Mon objectif c'est qu'ils soient autonomes sur un maximum de choses, me détacher le plus possible d'eux. Qu'ils puissent aller à une autre activité tout seuls ; leurs difficultés c'est de se détacher de l'adulte, grâce à des images, tu vois ton programme... on travaille tous ces moments de transition, ça paraît rien. Communiquer avec les autres, ici on apprend à communiquer ; demander correctement les choses ; parfois ils nous prennent la main au lieu de demander. Ils ne pensent pas à faire la demande ; ils crient pour demander de l'eau, alors on leur dit « je demande s'il te plaît... à l'éducatrice ». On s'adapte à leur façon de penser. On écrit beaucoup, on dessine beaucoup ce qui permet d'entrer dans les apprentissages et de comprendre ce qui se passe autour: Grâce à tout ce qu'on met en place visuellement, ils arrivent quand même à avoir des relations avec les autres. Ça vaut le coup, on sait comment ils fonctionnent, on sait qu'il faut adapter, ils peuvent jouer avec les autres, oui, un collégien ordinaire il sait jouer tout seul alors qu'avec ces élèves il faut leur apprendre à jouer. C'est difficilement compréhensible mais quand ils sont là, ils ne savent pas quoi faire avec, on doit leur apprendre à jouer au foot. C'est beaucoup de choses à travailler en amont pour qu'ils puissent entrer en interaction avec les autres. Sinon ils restent dans leurs stéréotypies.

Avec l'enseignante on les a un peu surévalués. On leur parlait trop. Mais il faut passer par le visuel ou montrer du doigt, ils ne comprennent pas trop sinon ça et même avec les élèves verbaux, ils font illusion on l'a vu avec un élève qui a fait illusion car il parlait très bien.

9 Entretien avec le professeur d'anglais

Voilà, alors dans un premier temps, si vous pouviez vous présenter, sur le plan professionnel...

Je suis professeur d'anglais, j'enseigne ici depuis trois ans, j'ai cette année des classes de sixième quatrième, troisième, j'ai aussi l'option européenne. J'ai pris cela, ça m'a intéressée dès que je suis arrivée je m'en suis occupée, je ne suis pas la seule à le faire cette année. Quand l'enseignante d'Ulis m'a parlé de l'intégration de certains enfants autistes j'étais d'accord. Au départ c'était une fois par semaine, j'avais des élèves... J'ai demandé plus, je trouvais dommage de voir que c'était parachuté au milieu d'un travail avec le reste de la classe et du coup ça ne leur donnait pas suffisamment, ça les déstabilisait, il n'y avait pas de travail de préparation qui avait été faite avec. J'ai suggéré qu'il vienne sinon à tous les cours ou du moins à une majorité de cours. Pour pouvoir suivre l'évolution du cours et être plus intégré.

C'est la première année que vous intégrez des élèves autistes ?

Oui. J'ai essayé de faire en sorte de les intégrer, de les présenter aux élèves et de les traiter le moins possible de manière différente. En sachant qu'ils ne sont pas capables d'accomplir toutes les tâches que je peux demander à l'ensemble des élèves. J'essayais d'abord de solliciter les élèves de la classe pour donner l'exemple, savoir ce qu'il faut faire ce qu'il faut dire. J'ai ensuite essayé avec les élèves autistes sans attendre trop, et de faire en sorte qu'ils soient bien acceptés dans le groupe.

Est-ce que ces élèves correspondent à l'idée que vous vous faisiez a priori de l'autisme ?

Je n'ai pas connu de cas personnellement. J'ai vu des films comme tout le monde. J'en ai entendu parler, j'ai lu des articles. J'ai été sensibilisée car on en a parlé car il y avait cette classe, ce groupe d'enfants ici. On nous en a un petit peu parlé. Mais c'est quand même assez complexe. On a toujours une image du film Rain man des années 80. Donc apparemment il y a plusieurs profils. Je ne suis pas très calée sur le sujet. Parfois il y a eu des réactions, Jean par exemple, qui perd les pédales, c'est plutôt les élèves qui étaient surpris. Ça les faisait un petit peu rire. Ils ont d'abord ri pas méchamment. Jean parfois se met à parler très fort « je ne comprends rien ». À s'exprimer oralement sans tenir compte du reste du groupe, il se met à dire je ne comprends pas. Il se met à exprimer son malaise. C'est

surprenant de la part des autres enfants. Ça permet aux autres d'être un peu plus tolérant à la différence. Et c'est bien qu'il soit intégré car plus on les intègre même si c'est pas possible de les intégrer à tous les cours mais socialement c'est pour pouvoir se baser sur les comportements attendus dans une classe, on se met sur sa chaise comme ça et pas par terre. Ça permet de normaliser un peu.

Comment ça se passe le cours d'anglais ordinaire ?

Beaucoup d'oral. Revoir la leçon d'avant. Se remémorer ce qu'on a fait. En sixième on mélange le français et l'anglais. Si je vois qu'il y a des soucis de compréhension, je parle français, et j'utilise des mots très simples. Parfois on commence par corriger les devoirs. Essayer que les élèves s'interrogent entre eux. Il y a un petit document audio ou vidéo, il y a la compréhension orale. On fait un peu de grammaire aussi. Chaque cours n'est pas stéréotypé. On reste dans le ludique. On essaie de les impliquer dans des actions ludiques.

Les élèves autistes dans la classe, qu'est-ce qu'ils arrivent bien à faire et qu'est-ce qui pose le plus de problèmes ?

Ils arrivent à participer à l'oral. Je n'en ai plus qu'un maintenant. Ça reste quand même très limité ce que j'ai pu voir. 55 minutes par semaine. Je n'ai plus que Henri qui est un petit peu, pas bilingue, mais il a déjà des notions. Il arrive bien à l'oral à saisir ce qui se passe. Si je l'interroge il va réussir à verbaliser des choses. Le plus difficile c'est le passage à l'écrit. Et la compréhension des consignes. Qu'est-ce qu'il faut faire, se repérer dans un travail écrit. L'acte d'écrire ça a l'air plus difficile pour lui. Tout ce qui est théorisations, réflexion sur la langue, grammaire, ça lui passe un petit peu au dessus. Ça va quand on est vraiment dans l'action, dans le faire. Je leur donne un poster à faire, j'imagine que ça passerait assez bien. Le travail de groupe je n'ai pas essayé. Ils sont avec les éducatrices. Je n'ai pas expérimenté sur le temps que j'ai avec eux avec des élèves normaux. Mais j'imagine que ça peut poser problème dans la communication.

L'éducatrice intervient...

Pas du tout, elle est juste là pour l'aider, elle est très discrète. Si on donne des exercices écrits, elle aide. Elle explique la consigne, tout seul je pense qu'il ne s'en sortirait pas. Et moi ça me demanderait d'avoir plus d'attention encore pour lui. Et pour gérer le groupe classe après. Sa présence est indispensable. D'après ce que j'ai vu, au niveau du

comportement je pense qu'il n'y aurait pas de problème avec Henri. C'est plutôt au niveau travail, scolaire, s'il se met à paniquer. Ce serait beaucoup plus compliqué sans elle.

L'exigence avec l'élève autiste est-elle la même que pour les autres élèves ?

Bien sûr que je ne peux pas exiger la même chose de lui alors déjà qu'il assiste pas à tous les cours. Et au début d'année c'était un cours par semaine. Ce qu'on m'a dit de l'autisme, des capacités intellectuelles aussi bien que sociales, je ne vais pas exiger, si un élève normal se met à parler il faudrait le reprendre. « Fais moins de bruit, écoute ». Alors que là je vais tolérer évidemment, s'il y a un éclat de voix, parce que je sais que ce n'est pas un manque de respect. Et l'éducatrice, je lui laisse la tâche de contrôler le comportement. Elle connaît mieux. Je n'ai pas reçu de formation, je ne sais pas ce qu'il convient de faire, est-ce qu'il faut lui donner un traitement à part... Instinctivement je me dis que je ne peux pas exiger la même chose que pour les autres.

Est-ce que vous adaptez vos questions, plus facile peut-être ?

Ce matin j'ai d'abord fait parler les élèves entre eux, ils se posaient des questions. C'est une reprise de la veille à l'oral. J'ai fait passer un grand nombre d'élèves et à un moment j'ai demandé qu'on pose des questions à Henri. Et il a réussi à répondre. Mais je l'ai aidé. Les autres élèves l'ont aidé aussi. Pour qu'ils ne se sentent pas trop différents, moi je suis différent et donc on me pose des questions faciles. Si je voyais qu'il était agité je laisserais peut-être de côté pour un cours des choses trop difficiles. Je lui dirais : tiens tu fais comme ça si tu veux. Essaie de le faire. Je ne serais pas dans la sanction. Je ne suis pas dans une évaluation. Plus que d'attendre une performance en anglais, c'est plus pour moi la possibilité de l'intégrer dans le groupe classe. Autour d'une activité qui est ici l'anglais, qui pourrait être autre chose.

Est-ce que le fait d'avoir l'élève autiste change un peu votre manière de faire cours ?

Au début ça m'a gêné un peu. Une fois par semaine surtout. Je trouvais que c'était dur de les intégrer comme ça un peu parachuté. Alors qu'on était en plein travail sur quelque chose. Je ne pouvais pas alors demander quoi que ce soit, on fait beaucoup de choses en trois heures et ils ne comprenaient rien même s'ils avaient travaillé avec l'éducatrice. Elle ne sait pas forcément ce qu'on fait en classe. Nous, on est au deuxième étage, on est éloigné de la classe autisme. Donc c'est pas évident. Et puis elle ne peut pas se permettre de faire tout le

programme d'anglais avec les élèves, elle a d'autres choses à faire aussi. Si on me demande encore d'intégrer des élèves autistes, je ne vais pas dire non. Il faut le faire, c'est bien. Mais je dis une intégration c'est une intégration. Alors on m'a dit que le mercredi c'était pas possible. Mais en sixième on intègre des élèves ; il faudrait faire en sorte que les cours ne soient pas le mercredi pour qu'il puisse être en anglais. Si c'est trop peu ça ne va rien faire. C'est un peu comme une visite guidée. C'est comme aller au zoo une fois dans la semaine. On ne construit rien. Ça n'a aucun sens. Même quand ils arrivent dans une classe, ils ne connaissent pas les prénoms. Que ça devienne un univers plus familier. Si l'intégration a pour objectif de leur permettre de s'intégrer dans un environnement normal autant que ce soit sur une durée et qu'il y a quand même quelques objectifs même si on peut les revoir à la baisse et faire des contrôles différents.

Qu'est-ce qui vous paraît intéressant pour des élèves comme Henri d'être inclus dans une classe ordinaire plutôt que de rester dans sa classe ?

C'est plus stimulant je pense. Il va avec d'autres élèves qui s'expriment en anglais. Ils ne s'expriment pas de manière fluide mais ils échangent. Faire du travail en commun, être capable d'être assis pendant 55 minutes. Ecouter le professeur qui parle, ça demande une compétence sociale. Qui est plus facile à acquérir dans un environnement ordinaire plutôt que d'être enfermé dans une classe avec des élèves qui ont les mêmes problèmes que vous, on ne connaît pas autre chose, on ne sait pas vers quoi tendre.

Est-ce qu'on vous a donné quelques informations pour savoir un peu quoi faire avec ces élèves ?

Non. On nous expliquait de façon théorique qu'il n'y avait pas un autisme mais plusieurs niveaux. Il y avait des élèves qui portaient des casques parce qu'ils sont sur-stimulés. Certains pouvaient avoir des obsessions. Un autre s'intéressait beaucoup à la météo, parlait du temps pendant des heures. Mais je ne m'en rendais pas compte moi-même, parce qu'on fait de l'anglais. Moi, Jean au niveau du comportement, il était angoissé, et donc on a décidé qu'il arrêterait, car il était en situation d'échec. Il se mettait à parler très fort. Ça faisait rire les autres. Ce n'était pas très bon pour lui non plus.

Vous savez ce que pensent les élèves ordinaires des élèves autistes ?

Non je n'ai pas abordé ce point avec eux. Par exemple ce matin Henri est arrivé en classe et il est parti avant la fin. Il commençait un peu à se déconcentrer donc l'éducatrice

a préféré partir un peu avant. Les autres élèves ont demandé pourquoi. J'ai dit que c'est difficile pour un enfant autiste de se concentrer longtemps. Ils ne m'ont pas posé plus de questions. Alors ça a été expliqué en début d'année. Il y avait une matinée de réunion où étaient invités les élèves. Je n'ai pas voulu en faire trop sur ce sujet. C'est comme un autre, mais il est autiste.

Entre profs, c'est un sujet de discussion les élèves autistes ?

Non pas spécialement. En salle des profs on parle des élèves mais on les connaît pas forcément très bien. On les a que quelques fois dans la semaine. On a une image très morcelée de l'élève. On l'a dans son cours. On commence à avoir une image globale à la fin du premier conseil de classe.

10 Entretien avec le professeur de mathématiques

Bonjour, pouvez-vous vous présenter professionnellement ?

Je suis enseignante en mathématiques depuis 17 ans à peu près. En collègue principalement. J'ai une formation particulière puisque j'ai passé le 2CA-SH option C et je vais demander une mutation dans un EREA. J'ai fait une formation à xxx en 2007.

Avez-vous travaillé avec d'autres élèves handicapés ou élèves autistes ?

Des élèves complètement intégrés avec une auxiliaire de vie scolaire. Dans un établissement classique. À chaque fois il y avait un enfant avec du retard intellectuel mais pas d'autisme. En tout cas ce n'était pas dit par la famille. C'était pris en charge par la maison du handicap. Il y avait vraiment un problème intellectuel. Sinon je n'ai pas eu d'intégration avec du handicap moteur. Juste pour le stage sinon. Ça m'intéresserait d'avoir un poste spécialisé sinon je ne mets pas en pratique. Il aurait mieux fait finalement que je passe au niveau du handicap mental plutôt que du handicap moteur. Avec les autistes je n'ai pas forcément l'attitude dans le contact adéquate.

Le premier élève avec le handicap mental, est-ce que ça vous a conduit à adapter beaucoup...

Oui, surtout sur l'évaluation. Le cours quand ils sont soutenus par quelqu'un, la prise de cours est faite. Les explications sont faites en double avec la personne qui les gère donc au niveau de l'adaptation, il y a : poser à l'enfant plus de questions, essayer de voir ce qu'il ne comprend pas, l'intéresser. Mais sur l'évaluation oui. C'est plus qu'un tiers-temps en fait. La plupart du temps j'ai fait une adaptation des évaluations en fonction de l'enfant mais il y avait le système du tiers temps donc je supprimais certains exercices et en plus je décortiquais le raisonnement. « Tu dois écrire les hypothèses », après j'essayais de trouver une référence par rapport à ce qu'on avait pu faire. S'il arrivait bien à se situer sur une feuille... Même si il est accompagné d'une AVS, j'ai un petit autiste qui est en classe en intégration totale, j'écris ce qu'il doit faire, me donner les hypothèses. Je prépare des petits pointillés, une feuille à part pour lui. Je crois qu'il faut une certaine autonomie. Et sinon ça va être l'auxiliaire de vie scolaire qui va le relancer. Mais c'est très compliqué l'évaluation quand il y a une personne à côté. J'ai fonctionné comme cela surtout avec les enfants qui avaient des problèmes de retard. Ça marchait plus ou moins bien. Je ne sais pas si ça permettait d'avancer. Mais ça permettait de ne pas régresser, qu'il ne se sente pas perdu.

Maintenant j'ai changé d'établissement, la petite qui avait un retard en sixième, je sais qu'elle s'est effondrée en cinquième. Alors qu'en sixième elle tournait autour de la moyenne. L'auxiliaire de vie scolaire était très claire, elle ne faisait jamais son travail. La petite arrivait à se débrouiller mais il lui fallait des supports, c'était vraiment de l'encadrement. Seule, en petit groupe, elle aurait pu évoluer positivement. Mais ça l'a empêché de complètement perdre pied. Au moins ça permettait de maintenir les deux choses et il y avait des progressions dans certains domaines. Mais ça ne permettait pas d'approfondir et de faire progresser l'enfant. Il devrait y avoir une autre façon de fonctionner. Quand on est trop décalé comme ça. Il y avait un bon décalage de 3/4 ans. Et là j'en ai un sixième qui n'est pas censé avoir de problème, qui a été testé et qui a un niveau d'école primaire, début primaire ; il ne bénéficie d'aucune adaptation, les parents refusent Segpa ou n'importe quoi. Et comme il ne bénéficie pas d'adaptation, je crois qu'il a régressé sur l'écriture d'une phrase simple. Et même en maths je le vois. Donc ça permet à ces enfants-là d'arriver à se maintenir dans une certaine fourchette. Mon but ce n'est pas qu'il réussisse à tout comprendre mais me dire avec lui, en gros, dans quelle fourchette il doit se situer. Stabiliser pour que cela reste convenable. Par rapport à l'envie de faire la matière. Je fonctionne comme ça, je n'ai pas d'attente.

Est-ce qu'elle pouvait faire des activités de raisonnement, en géométrie avec cette fille qui avait trois ou quatre ans d'écart ?

Quand je l'ai prise en charge, je lui demandais : est-ce que tu te souviens, tu te rappelles comment on avait expliqué cela, quelle était la méthode qu'on avait été utilisée, ou on était allé chercher les informations... Comment on avait trouvé la phrase réponse. Si on décortique le raisonnement oui. Car c'est sous forme de séquence. On fait pas à pas : ça fonctionne bien. C'est pour cela que j'adaptais avec des photocopiés. Car par rapport à un élève standard qui est faible en maths qui va me mettre la réponse sur le pourquoi, là ça n'a pas assez de sens pour qu'elle se lance de mettre la réponse sur le pourquoi. L'ambition est quand même restreinte. Ce qui serait bien, ce serait de donner une autonomie par rapport à un raisonnement. Mais ça peut se travailler avant tout en individuel. Une fois qu'il y a une certaine aisance, l'intégrer dans un fonctionnement... C'est tout ou rien si l'on peut dire. Le rien évidemment ce n'est pas valable. Mais le tout... Je suis très critique. Moi j'ai besoin de ne pas parler à une masse. Je suis très critique de ce que je peux produire avec ces enfants. Par rapport aux deux élèves autistes que je suis, ils sont de profils vraiment différents, celui que j'ai toute la journée il y a un décalage dans non seulement l'apprentissage, dans les acquis de primaire qui ne sont pas tous là, dans l'abstraction qui est compliquée, dans le temps qu'il lui

faut pour mettre en place des automatismes, des simplifications de fraction. Il faut le mettre sur la voie pour les simplifications de fractions et après il faut qu'il essaie. Pour moi ça, ça s'apparente à un retard mental. C'est un enfant qui a une gestuelle un peu particulière mais ce n'est pas vraiment évident. Au niveau du relationnel je ne sais pas quoi faire. Même si je lui parle, même si je lui réponds, on vit dans deux mondes différents. Son auxiliaire de vie scolaire ne reste plus à côté de lui maintenant. Il est au premier rang. Je vais voir ; c'est bien ça je lui dis. Il est obligé de passer par l'AVS qui est au fond, du regard avant d'arriver à moi. Les réponses aux questions, je dis : viens au tableau vient tracer la droite, il le fait mais avec moi il est en insécurité. Je suis un adulte qui le met en insécurité et je n'arrive pas du tout à trouver le moyen...Ce qui à mon avis est tout à fait négatif par rapport à son apprentissage. C'est à mon avis parce que je n'ai aucune notion sur l'autisme. Il faudrait qu'il y ait certaines caractéristiques que je maîtrise. Pour pouvoir aborder cela plus facilement et permettre une progression plus rapide. C'est quelque chose pour moi qui est très compliqué parce que je ne sais pas, je vois dans la gestuelle particulière, pour lui c'est très compliqué. Je pense qu'il y a deux attentions qu'il ne peut pas avoir, mes gestes et mes mots. J'ai un relationnel très direct avec tout le monde. Donc je pense que, avec lui ça le met en angoisse. Cette intégration est compliquée pour moi à ce niveau là. Le fait de devoir transférer toujours par l'auxiliaire de vie scolaire, en termes de compréhension ou de relation. Même si au niveau de la relation il y a des progrès. Je n'arrive pas à porter une autonomie dans le travail. Ce n'est pas moi qui lui apporte cela, c'est l'auxiliaire de vie scolaire. Par rapport à l'intégration je ne vois pas bien le sens parce que ce n'est pas moi qui lui apprend à être autonome. Il n'a pas confiance quand je lui dis que c'est bien. Si l'auxiliaire de vie scolaire n'a pas dit que c'était bien, ça reste... Elle m'a demandé de lui coller des Smileys quand les notes sont bonnes. Et ça ne suffit pas car c'est directement de moi à lui. C'est très compliqué à gérer. Je suis très perplexe par rapport à cet enfant. Je ne peux pas dire ce que j'ai pu lui apporter. Ni ce que je n'ai pas fait comme il fallait. C'est un brouillard total. Je vois bien qu'il sait bien qui je suis et il répond à mes questions. On sent que ce n'est pas moi l'apprenant pour lui. Ce n'est pas moi qui suis là pour lui apprendre quelque chose c'est son auxiliaire de vie scolaire. À quoi ça sert l'intégration alors. Pas pour moi mais pour lui. C'était du relationnel à ce moment-là ce qui est déjà très bien. Bien fonctionner avec la norme de ce que c'est que la société, très bien. Sauf qu'en parallèle on me demande mon avis pour savoir s'il reste en sixième. C'est pour avoir des acquis plus surs soi disant, rester en sixième. Si c'est cela, il n'a pas besoin d'un prof de maths. Juste de l'auxiliaire de vie scolaire. Donc moi, je dis non, il faut qu'il passe en cinquième. Car l'intégration n'est pas sur la quantité de connaissance qu'il va emmagasiner

cette année. Il va rester dans une classe et ça se passe bien. Il fait du chemin avec les autres. Et ce qu'il n'a pas pris cette année ça sera repris. On lui demande pas de connaître la même quantité de connaissance. S'il les a, très bien, s'il les a pas moi, ce n'est pas un objectif. Moi ça me perturbe mais ça n'a pas l'air de perturber beaucoup de monde. Il y a que moi que ça a choqué. Peut-être que parce que j'ai déjà travaillé avec des enfants un peu particuliers et des auxiliaires de vie scolaire. Et que je n'ai pas les repères là. Je ne réussis pas ; mais encore faudrait-il que je sache pourquoi je ne réussis pas.

Que disent les autres profs qui ont cet élève...

Si je ne lance pas la machine, non. Et quand je la lance il y a deux attitudes tout à fait respectables. Celle de dire :qu'est-ce que tu veux que je fasse... Écoute c'est bien. Il est là et les parents le font travailler. Et l'autre attitude : je ne sais pas quoi faire. Je ne suis pas le prof principal donc je ne peux pas faire une synthèse totale. Mais on l'a retiré de l'histoire-géo parce que c'était trop abstrait. Je ne comprends pas quand on parle d'intégration. Pour moi, on ne doit pas avoir une ambition, comment... C'est un tout, ce n'est pas que le relationnel, ce n'est pas que l'intellectuel non plus. Pour moi l'école sert à savoir se débrouiller dans la vie. Je ne suis pas que dans le savoir, même si je suis dans les maths. Avant tout, si vous apprenez à réfléchir, on a tout gagné. Les connaissances dans un livre, ils les trouvent.

Que souhaiteriez-vous ?

Je suis vraiment... j'aimerais qu'on me trouve un arbre, un récapitulatif des caractéristiques de l'autisme. Des comportements qui sont susceptibles de bien entrer en connexion avec ces enfants là, pour réussir à leur apprendre quelque chose. Je suis vraiment dans le flou. Alors qu'avec le petit qui vient que deux heures, dans l'Ulis, au début une personne est avec lui et il a décidé de venir tout seul. Il maîtrisait les tables de multiplication, il est capable de faire une division tout seul. Il a quand même des acquis bien posés. Il est d'une rapidité, il est vif. Il n'y a aucun problème de communication. Jusqu'aux vacances d'avril c'était vraiment excellent. Il venait s'installer, il acceptait qu'un élève soit à coté de lui. Il y avait des systèmes de bonne couleur les cours et exercices. Moi je fais les photocopies pour le faire travailler. Il faisait les évaluations, vraiment très bien. Apparemment maintenant il est perturbé pour des raisons personnelles. Comme le relationnel se passe très bien il est très à l'aise avec moi. Pour les problèmes de comportement, tout à l'heure, moi je sais pas tellement gérer et comment je fais par rapport à une classe. En contrôle, l'autre jour il s'est

mis à hurler parce qu'il trouvait, lors de l'évaluation que c'était trop dur. Et moi j'étais en train de m'occuper des autres, je lui dis que j'allais venir. Mais comme je ne venais pas assez vite, il s'est mis à hurler : c'est trop dur. Alors j'ai demandé aux autres : est-ce que vous trouvez qu'il se débrouille bien en général dans la classe. Et les élèves ont une certaine finesse : mais oui bien sûr, tu ne viens pas tout le temps, pour les fois que tu viens, c'est très bien. Alors il s'est quand même énervé. On a réussi à le calmer mais ce genre de situation je ne sais pas maîtriser. Ça prend un quart d'heure de mon cours. Bien que je pense que cette intégration est très positive. Mais par rapport aux autres c'est très difficile à gérer.

Au niveau de la communication, comment ça se passe ?

J'ai les deux cas où l'enfant est là mais je n'arrive pas à rentrer en communication et lui il m'a attrapé la main : tu viens m'aider... C'est une communication qui est bien partie. C'est une autre forme. Je ne sais pas si c'est positif, ce qui est positif pour l'enfant, la neutralité intégrale. Qu'est-ce qui est favorable à son développement ? Au moins comme c'est dans le cadre de l'Ulis je vais en discuter, je vais avoir des réponses, je vais savoir si ça a un sens. S'il faut intervenir... Et lui il n'y a pas besoin d'adaptation. La seule chose c'est de répondre rapidement à ces questions et puis... Je pense qu'il aurait fallu quatre heures de maths, ça aurait été positif pour lui car intellectuellement il est possible de suivre. Et il est autonome dans l'organisation de son cahier, par rapport à la structure d'une feuille, son nom, la date il sait organiser sa feuille. Il est autonome par rapport à un livre quand on lui dit d'ouvrir à telle page il se repère. Il est autonome dans la lecture il lit très bien. Il n'y a pas d'adaptation quotidienne à part une adaptation de comportements. Et dans le contrôle c'était identique aux autres puisque... Bien sûr j'étais moins exigeant sur la formulation. Mais même le raisonnement, les données, la conclusion, c'est quelque chose auquel il accédait. Une fois rassuré. C'est bien que comme ça qu'on fait ? Je lui autorisais à regarder dans le cahier de cours pour chercher son théorème. Il n'y a pas eu d'adaptation réellement avec lui, c'est juste une question de comportement. L'intégration un sens ici même si ça ne se passe pas très bien actuellement. Toujours dans le flou, c'est vrai que j'aurais pu me documenter. Mais c'est vrai que j'ai accepté parce que j'avais envie. Et parce que l'enseignante d'Ulis elle m'a dit ça se passe super bien il comprend bien il aime bien donc il n'y avait pas de souci pour le laisser. C'est vrai que si l'année prochaine il y a d'autres intégrés je vais aller me renseigner. C'est très compliqué.

Quels sont les points communs entre les deux que vous avez eus ?

L'impression qu'ils donnent, c'est d'être à côté de nous mêmes quand on est en communication. Ils restent quand même dans leurs petites bulles. Même si un élève vient me tirer le bras. Il reste avec sa propre structure, ses propres conventions, ses propres règles. Et pour les deux c'est la même chose. Avec des qualités intellectuelles, par contre je ne connais pas leur parcours scolaire, mais des qualités intellectuelles, une performance sûrement dans certains domaines, ça peut être un domaine des maths, le calcul mental... Mais une difficulté à l'exploiter et nous une difficulté à exploiter, à aider à exploiter leurs capacités.

Pourriez-vous nous expliquer, à votre sens, pourquoi vous n'arrivez pas à exploiter leurs capacités ?

C'est parce que nous on n'a pas la bonne clé. Une gestuelle quand il s'énerve, quand il y a une émotion plus ou moins forte, mais c'est lié aux règles qu'ils ont eux-mêmes assimilés. Je n'arrive pas à voir un schéma global de l'autisme. Les deux enfants que j'ai en classe je n'ai pas l'impression...Il y a réellement une différence avec un enfant standard simplement une différence dans le temps, dans la formulation, mais pas sur le fond. Ils comprennent de la même manière ce que j'essaie d'expliquer ils vont buter sur les mêmes difficultés. Après il va peut-être y avoir d'autres difficultés qui vont s'associer à ça. J'ai l'impression que le fonctionnement est le même. Mais l'encadrement ne devrait pas être le même. Je trouve que ça exacerbe un peu les différences. On reproduit nous en classe à 25 notre façon d'être dans un établissement scolaire. C'est rapide 55 minutes, on est dans la vitesse. Et peut-être que ces deux élèves ont besoin de se poser plus que les autres. Rien que pour s'installer et pour se sentir bien en place pour pouvoir travailler. Après ce n'est pas forcément la tâche intellectuelle qui leur prend le plus de temps, c'est la mise en place de ce qu'il faut pour se mettre au travail. Ce que je ne retrouve pas pour l'élève standard. Et au niveau intégration c'est très difficile. Même si l'enseignant peut faire barrière pour que justement il ait le temps. C'est quand même compliqué à gérer. Quand ils demandent encore plus de temps que pour d'autres...On arrive à la situation de cet après-midi où en termes de temps j'ai du perdre un quart d'heure. Ce n'est pas de la perte de temps pour moi mais par rapport aux connaissances pour la classe. Après dans le vécu c'est intéressant. Mais en termes de connaissance il y a eu une perte. Comme je ne savais pas comment la gérer, cette difficulté, je ne sais pas si j'apporte à l'élève ce qu'il attendait et donc ce quart d'heure a été réellement perdu aussi bien pour lui que pour les autres. J'ai essayé de mettre au clair ce que j'attendais pour pouvoir parler de l'un ou de l'autre, en ayant une certaine norme qui n'était pas là. Je trouve deux enfants tellement différents...

Aviez-vous une certaine représentation de l'autisme, peut-être véhiculée par les médias, avant de les avoir ?

Je pense que comme tout le monde je dois en avoir une. Mais du fait de ma personne je ne sais pas ce qu'est la norme. Je n'appréhende pas les choses comme les autres enseignants qui sont dans les systèmes de norme. Quand j'ai des enfants... J'ai moi-même des enfants qui sont à part. A partir de là je ne sais pas et j'ai compris que je ne savais pas trop ce qu'était la norme. Mon enfant quand il était tout petit, il a fallu que l'école me dise qu'il n'était pas dans la norme alors que moi, ce qu'il faisait ça me paraissait standard. Alors qu'il était en décalage total avec sa classe d'âge. Je me suis dit : moi la norme, je ne sais pas ce que c'est. Et c'est pour ça que je n'avais pas une représentation, peut-être seulement en termes de gestuelle puisque ils sont dans une certaine gêne gestuelle mais ce n'est pas complètement extraverti. J'avais vu des scènes dans le bus d'enfants sûrement apeurés et là ça devenait très compliqué à gérer. Mais je n'avais pas de représentation. Je ne sais pas. Je n'avais pas d'idée. Mais en voyant ce que mon élève de l'Ulis était capable de faire je vais avoir une norme qui va être plus haute si on me dit voilà un nouvel élève autiste. Je vais toujours penser à cet élève comme référence. Et quand je pense à un autre élève qui est en inclusion je le trouve bien moins à l'aise. J'ai vu qu'il pouvait être tellement à l'aise et que c'était tellement une victoire, que là pour le coup je vais essayer, je sens que je suis en train de me faire une référence avec lui. Mais il ne faut pas. Car je ne veux pas me faire de référence. Il faut que je lutte contre ça. Ce sont deux enfants différents. Même s'ils appartiennent à la même catégorie. Mais je demande à aller travailler aller à l'Erea. Je me dis je vais voir. Je vais préparer pour tout ce qui est dyspraxie, je vais me remettre tout dans la tête et je vais voir les enfants que j'ai alors. Et en fonction de cela, je verrai ce que je vais faire comme adaptation. Je ne vais pas arriver avec une chose préconçue. Donc pour les deux élèves autistes je ne sais pas faire. Je vais leur poser des questions certaines fois, et d'autres fois pas du tout. Je vais les laisser. Mais de la même manière que je vais faire avec des élèves standards. Je les laisse s'ils ne sont pas en forme. J'ai une ligne de conduite dans ma tête mais ce n'est pas aussi défini et marqué. Je ne sais pas fonctionner comme cela. Pour le coup ça me dérangerait de le faire, c'est contre nature. Ou alors j'aurais une idée un peu littéraire, envisager le monde d'une manière différente. C'est un côté un peu littéraire, peu réaliste. Mais je l'aurais vu plutôt comme cela. Un autre monde de fonctionnement, un codage de règles différent, comment faire cohabiter avec les autres. C'est comme cela que je vais l'envisager. Je pense qu'il faudrait que... Je pense que j'ai commis des impairs comme je suis

très gestuelle, je vais facilement prendre leurs affaires et les déplacer. J'ai vu avec mon élève en inclusion que c'est très compliqué, c'est la panique dès que je faisais ça. Je rentrais sur son territoire. Je me dis que ce doit être une caractéristique comme le relationnel compliqué. Si j'avais une idée de ce que l'autisme, ça aurait été... Ce genre de raté j'aurais pu éviter peut-être. Dans le relationnel il faut reconstruire après c'est compliqué. Peut-être que je suis allée trop proche, il y en a un surtout pour lequel c'est compliqué, on rentre dans son territoire. C'est un peu l'idée d'un codage, un monde à part, une petite bulle.

Si vous aviez d'autres élèves avec autisme par la suite, que feriez-vous...

Ça dépend si c'est avec une AVS ou pas. Avec une auxiliaire de vie scolaire, je vais dépendre de cette personne. Je ne peux pas imaginer des adaptations pratiques avant de voir les élèves c'est les AVS qui vont le gérer. Sans l'auxiliaire de vie scolaire, oui, je mettrais en place des choses. Le système de rattrapage des choses qui ne sont pas faites avec l'enseignant de l'Ulis, de manière plus cohérente et régulière que ce qu'on a fait cette année. Il faudrait que j'anticipe vraiment ; bon là il va venir je vais lui proposer cela en attendant qu'on corrige. Une demi-intégration ça demande un travail beaucoup plus important d'adaptation qu'une intégration avec un autre adulte. Mais des idées d'intégration, d'adaptation, si... pour des segmentations de raisonnement de résolution de problèmes oui. Je pense que c'est un travail qui devrait se faire en amont.

Le fait d'avoir eu cette formation, même dans une autre option, est-ce que ça vous a aidé d'une manière ou d'une autre ?

Oui. Ça aide à envisager les difficultés. Tout ce qui est adaptation, si j'étais dans un établissement, ça fonctionne très bien, il y a des adaptations qu'on pourrait faire avec l'outil informatique qu'on avait pratiqué en formation. Je pense que ça pourrait être utile pour un enfant autiste. De toutes les façons, ça met toujours dans la tête que certaines difficultés ne sont pas liées à un manque de concentration. Ce sont des difficultés dans l'enfant dont il ne peut pas se séparer : à nous de trouver un moyen de faire comprendre la chose malgré ses difficultés. Je crois que c'est la plus grande chose que ça puisse donner.

Le choix de l'option C...

C'est que je voulais travailler à l'hôpital avec les enfants malades. J'avais un petit élève qui avait une leucémie, j'allais lui donner les cours et je m'étais dit ce qui se serait bien c'est que j'ai un mi-temps à l'hôpital. Si je pouvais avoir un plein temps ça serait bien mais un

plein temps ça n'existe pas. Et on m'a dit qu'il y avait une restriction de budget, alors les classes d'hôpital... Mais je m'étais quand même engagée dans ce diplôme et quand j'ai fait le stage. Même si je me suis trouvée lamentable. Si je me suis dit que le fait que ce soit différent m'intéresse à la base. Ce système d'Erea, oui un brassage, valide non valide, comme ici : Ulis non Ulis. Je trouve cela très intéressant. Les deux parties gagnent, les enfants classiques, les enfants avec handicap. J'ai quand même persisté même si j'ai compris qu'à l'hôpital ce serait très compliqué d'obtenir un poste.

Quel est le gain à la fois pour les enfants sans handicap et avec ?

Au niveau du relationnel ce n'est pas le même gain. Pour les enfants non handicapés ça apprend à regarder. Avec un regard positif. Ils sont surpris par rapport à certaines réactions, de ce que l'enfant ne peut pas faire ça alors que pour nous c'est naturel. Et c'est dans la vie quelque chose d'impeccable. Et pour l'enfant handicapé, quand certains collégiens sont tuteurs, le relationnel, l'intégration, c'est bien. Et au niveau de l'intellect un enfant qui n'a pas de difficulté quand il peut aider un autre enfant ça développe aussi une certaine forme de raisonnement, une certaine forme d'expression. Et pour celui handicapé... C'est bien de s'apercevoir qu'on a une difficulté mais que ce n'est pas très grave en soi. C'est vraiment intéressant. Mais je ne sais pas si je suis pour une politique qui s'appelle l'intégration en structure classique. Je ne suis pas sûre que ce soit adapté à tout le monde. Je ne suis pas sûre que ce soit adapté à tout adulte qui accueille, à tout enfant qui est accueilli, à toute classe. Je suis un peu entre deux. J'ai dit tout à l'heure, ils ont perdu un quart d'heure mais en vérité ce n'est pas grave. Ils ont compris quel était son désespoir, sa situation difficile. Et c'est très positif pour eux. Et pour le petit aussi c'était positif pour voir que les autres, il n'y avait pas de problème. Mais avoir une sorte de livret de formation, les grands classiques, les grandes erreurs à ne pas commettre ce serait très bien. Les grandes adaptations classiques et ça fonctionne à tous les coups... mais aucun enseignant standard ne va pas forcément y penser. Si on pouvait toujours avoir ça ce serait super. Parce que sinon c'est un peu... Et c'est pas bien parce que moi je sais que je ne suis pas contente de mon heure de maths. J'ai pas obtenu ce que je voulais. Je ne dirais pas sensibiliser parce que ce n'est pas le bon mot mais plutôt une sorte de répertoire des grands classiques si vous êtes confrontés à la situation... Voilà le minimum de ce que vous pouvez faire. Si on me demandait de faire une description qui porte sur les deux élèves il faudrait vraiment que je mette un certain temps pour formaliser. Mais c'était un plaisir de travailler avec eux. Mais je vais faire ce travail inconsciemment je pense pendant l'été. Si je suis encore là et qu'on me dit qu'il y a un enfant

intégré je vais me poser, je vais faire mon point. Mais ce n'est pas comme ça que j'ai pris la tâche cette année.

Et les élèves autistes dans l'établissement, c'est un sujet de discussion entre profs ?

Non. Moi j'entends plutôt je ne sais pas faire. Mais quand je dis, moi je vais travailler à l'Erea on me dit Oulala. On est pas du tout habitué à avoir ce genre d'élèves. Mais donc la véritable intégration est très compliquée. Elle est belle pour les parents, pour les autorités. S'il y a un message à faire passer : L'intégration à 100 % elle n'est efficace que si elle est bien préparée et bien coachée ; ce qui n'est pas le cas. C'est trop compliqué sinon.