

LES AMÉNAGEMENTS DE CLASSE ET LES OUTILS
FAVORISANT LES HABILITÉS SOCIALES CHEZ LES
ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE
L'AUTISME ET INCLUS EN CLASSE ORDINAIRE AU
CYCLE 1

RECHERCHE DE MASTER RÉALISÉE AUPRÈS D'ÉQUIPES D'ENSEIGNANTS
BIENNOIS DU CYCLE 1

Mémoire de Master en pédagogie spécialisée HEP-BEJUNE



Directeur de mémoire : M. Claude Alexandre Fournier
Expertise : José Rodriguez Diaz

Table des matières

1. Résumé	3
2. Introduction : Point de départ de ma réflexion et remise en question de ma pratique	6
2.1. Intérêt du sujet de recherche dans le cadre politique et institutionnel actuel	7
3. Problématique	8
3.1. Point de départ de la réflexion en lien avec la littérature	8
3.2. Conceptualisation du problème et de ses enjeux, éléments de réponses	8
4. Recherches récentes sur les études probantes	10
4.1. Troubles du spectre de l'autisme : définition	10
4.2. Préférences des enfants présentant un TSA	11
4.2.1. Les besoins fondamentaux des élèves avec TSA en classe ordinaire	11
4.2.2. Les aménagements généraux et du contexte-institutionnel favorisant ces besoins	11
4.3. Définition des habiletés sociales	15
4.4. Spécificités, outils et méthodes favorisant le développement des habiletés sociales chez les TSA	16
4.4.1. PIA : plan individuel d'apprentissage ; PEI : projet éducatif individualisé ; PPI plan pédagogique individualisé	17
4.4.2. La méthode ABA	18
4.4.3. Outils de communication alternatifs et augmentée	19
4.4.4. Outils issus de la méthode TEACCH pour favoriser le développement des habiletés sociales et de coopérations	21
4.4.5. La méthode GEHS : Groupe d'entraînement aux habiletés sociales	22
4.4.6. La méthode GACS : Groupe d'apprentissage à la communication et à la sociabilisation	23
5. Évaluation et sélection des recommandations de bonnes pratiques mise en avant dans la littérature récente	23
5.1. Sélection des aménagements	24
5.2. Sélection des méthodes et outils qui favorisent le développement des habiletés sociales	25
6. Question de recherche et objectifs du travail de mémoire	27
7. Méthodologie	28
7.1. Contexte et design de la recherche	28
7.1.1. Choix de l'approche	28
7.1.2. Visualisation des étapes de la recherche	29
7.2. Méthodologie d'expérimentation	29
7.2.1. Population et échantillon	29
7.2.2. Outil de récolte des données	30

7.2.3.	Passation	32
7.2.4.	Corpus	32
7.3.	Méthodologie d'analyse	32
8.	Analyse des données et résultats	34
8.1.	Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 1 / EP1	34
8.2.	Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 2 / EP2	35
8.3.	Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 3 / EP3	36
8.4.	Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 4 / EP4	37
8.5.	Analyse transversale thématique et mise en commun des résultats	38
9.	Résultats et discussion	50
9.1.	Résultats et interprétations	50
9.2.	Discussion de bilan avec les enseignants pour une approche EBP en boucle	69
10.	Discussion et conclusion	71
10.1.	Mise en lien des résultats avec la question de recherche	71
10.2.	Limites et difficultés rencontrées dans la réalisation et l'évolution du travail	82
10.3.	Limites et biais de la méthode et du travail	82
10.4.	Apports personnels et professionnels	83
10.5.	Propositions de recherches futures	84
11.	Bibliographie	85
12.	Annexes	88
12.1.	Canevas complet d'entretien « focus groupes »	88
12.2.	Feuille de consentement vierge	97

1. Résumé

Ce travail de mémoire se base sur une approche Evidence-Based-Practice qui vise à prendre en compte à la fois les apports les plus récents de la littérature, l'expertise des praticiens et les préférences de l'élève. L'objectif de ce travail consiste à réfléchir aux pratiques les plus efficaces permettant aux enseignants de cycle 1 d'aménager leur enseignement pour faire face aux difficultés d'interactions sociales que les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme peuvent rencontrer. Les résultats de cette recherche issus des trois piliers de l'Evidence-Based-Practice tendent à montrer que plusieurs aménagements du cadre et outils spécifiques sont efficaces dans le contexte de la présente étude et déjà appliqués par les équipes pédagogiques ayant participé à l'étude. En revanche, une partie des résultats tend à montrer que certaines pratiques pourraient être renforcées avec de nouveaux outils. Les conclusions du travail permettent également d'ouvrir sur de nouvelles perspectives de recherche et de formation.

Mots-clés :

- Trouble du spectre de l'autisme
- Habiletés sociales
- Outils favorisant l'inclusion
- Aménagements du cadre de classe
- Démarche basée sur les données probantes
- Autism spectrum disorder
- Social skills
- Inclusive Education
- Classroom settings
- Evidence based practice

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier M. Claude Alexandre Fournier, mon directeur de mémoire, pour ses relectures, ses suggestions et ses conseils sur la réalisation et l'évolution du travail.

Je remercie chaleureusement toutes les équipes pédagogiques de la région biennoise qui ont accepté de donner de leur temps et de leur expertise pour participer à cette recherche. Cela m'a été d'une grande aide et leur expertise m'a permis de développer de nouvelles compétences.

Je remercie également la HEP et ses formateurs. C'est notamment grâce aux connaissances et aux cours, en particulier ceux sur le TSA et l'inclusion, que j'ai pu puiser beaucoup de concepts et de notions pour construire ce mémoire et évoluer dans ma pratique ainsi que dans mes différentes postures professionnelles.

Enfin, je tiens à remercier toutes les personnes de mon entourage qui m'ont aidé et soutenu durant la réalisation du travail, surtout durant ma grossesse, où concilier vie privée, académique et professionnelle n'a pas toujours été de tout repos.

Acronymes

ABA : Applied behavior analysis, méthode ABA

BEP : Besoins éducatifs particuliers

CIM-10 : Classification internationale des maladies

DSM-5 : Diagnostic and Statistical Manual, 5ème version

EBP : Evidence-Based-Practice, pratique fondée sur les données probantes

ER : Enseignant-e-s régulièr-e-s

ES : Enseignant-e-s spécialisé-e-s

GACS : Groupe d'apprentissage à la communication et à la sociabilisation

GECS : Groupe d'entraînement aux habiletés sociales

PECS : Picture Exchange Communication System

PER : Plan d'étude romand

PODD : Pragmatic Organisation Dynamic Display

PPI : Projet pédagogique individualisé

TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped
Children

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

2. Introduction : Point de départ de ma réflexion et remise en question de ma pratique

Travaillant comme enseignante spécialisée depuis plusieurs années avec des élèves en projet d'intégration inclus en classe ordinaire, je me suis trouvée confrontée à des remises en question dans ma pratique ces dernières années. M'efforçant de tendre de plus en plus vers l'inclusion, je me suis parfois sentie en difficulté notamment concernant le suivi de deux élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. De ce fait, un intérêt particulier pour la question de l'autisme m'est apparu et j'ai décidé de m'intéresser plus en profondeur à ce fonctionnement. Ayant suivi ces élèves dès l'école enfantine, j'ai pu me rendre compte à quel point il était important pour leur développement et leur inclusion en classe, de proposer des outils et des aménagements permettant de développer entre autres les habiletés sociales en classe. J'ai également pu me rendre compte à quel point les enseignants expriment se sentir démunis en contexte ordinaire face au manque d'accès à des outils spécifiques permettant de développer les habiletés sociales chez cette population d'enfants mais également face au manque de connaissances propres aux TSA. C'est donc une thématique qui m'est chère et importante. Par la suite, de nombreuses lectures (cf. bibliographie) sur le sujet ainsi qu'une formation en ligne proposée par l'UNIGE (<https://moocs.unige.ch/offre/cours-ouverts/troubles-du-spectre-de-lautisme-interventions>) m'ont permis d'approfondir mes connaissances. J'ai alors pu constater qu'une des difficultés majeures dans la pratique, quant à l'aide à l'intégration des élèves présentant des troubles de ce type, se situe justement au niveau des habiletés sociales. En effet, en concordance avec les critères du DSM-5, il est possible de relever que les difficultés au niveau sociale des élèves avec TSA ont une grande importance dans l'intégration.

C'est dans ce cadre-là que je me suis posé ces questions de départ :

Comment pourrions-nous en tant qu'acteurs scolaires aider les élèves présentant un TSA et inclus en classe ordinaire à interagir de manière favorable avec leurs pairs ? Quelles formes et contextes d'activités seraient les plus pertinents pour le développement des habiletés sociales ?

Par ailleurs, en parallèle à ces intérêts, mes études m'ont permis de découvrir l'approche Evidence-Based-Practice (EBP) qui va dans le sens de mes questionnements et de mes remises en question. Il y a donc un intérêt premier pour ce travail qui concerne ma pratique quotidienne. Cette méthode et approche se base sur trois piliers qui seront la colonne vertébrale de ce travail : Les données probantes issues de la recherche scientifique, l'expertise pédagogique de l'enseignant et les caractéristiques de l'élève.

Ainsi, se basant sur l'approche EBP le travail se structurera de la manière suivante. Une première partie de recherche théorique visera à relever les données et les études scientifiques probantes sur les outils et aménagements favorisant au mieux le développement des habiletés sociales chez les enfants présentant un TSA. Ensuite, une partie pratique consistera au recueil de l'expertise de quatre équipes d'enseignants ayant un élève présentant un TSA inclus en classe ordinaire ainsi qu'au recueil des préférences générales de ces derniers. Cela constituera ainsi, les trois piliers de l'EBP.

2.1. Intérêt du sujet de recherche dans le cadre politique et institutionnel actuel

Les troubles du spectre de l'autisme, acronymisés TSA, semblent au centre de l'attention ces dernières années, notamment en lien avec la promotion de l'inclusion dans la société pour les enfants présentant des particularités (Tremblay, 2015).

En ce sens, un rapport mandaté par le Conseil Fédéral voit le jour en 2018 (<https://www.news.admin.ch/newsd/message/attachments/54034.pdf>) et met l'accent sur l'importance d'une meilleure prise en charge des personnes présentant un TSA. Dans ce rapport, les auteurs relatent que diverses études réalisées dans plusieurs pays différents arrivent à une prévalence d'environ 1% de personnes présentant un TSA dans la population générale. Ce rapport détaille les mesures à prendre pour l'amélioration du soutien et pour l'accompagnement des personnes présentant un TSA. Il insiste sur l'importance croissante de ce sujet dans la société actuelle.

Cela va de pair avec l'évolution ces quinze dernières années de la thématique de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire (Emery, 2013 ; Baggioni et al, 2017). Ces considérations laissent ainsi à penser que le sujet de ce travail est non seulement le fruit d'un intérêt personnel et d'un questionnement d'amélioration de ma pratique, mais qu'il revêt également un intérêt au regard de ce qui se passe aujourd'hui dans les politiques sociales et éducationnelles.

3. Problématique

3.1. Point de départ de la réflexion en lien avec la littérature

Le point de départ de cette réflexion en lien avec la recherche scientifique vient de plusieurs études et rapports récents sur la question. Les connaissances sur les TSA évoluent très rapidement ces dernières années et, dans un esprit EBP, il est nécessaire d'être au plus proche de ce qui se fait actuellement.

Tout d'abord, une méta-analyse de Baio et al. (2018) présente la possibilité d'une prévalence d'environ 1% de personnes présentant un TSA dans la population générale. Selon Thommen (2019) il ne s'agirait pas d'une augmentation réelle du nombre de cas mais plutôt de l'amélioration des critères diagnostiques qui tendraient à augmenter ce chiffre. De ce fait, il semble logique d'argumenter que les enseignant-e-s spécialisé-e-s seront confrontés de plus en plus souvent à des enfants avec un TSA et que donc cette recherche revêt une importance et une utilité grandissante.

Les études citées ci-dessus (Baio et al, 2018 ; Thommen et al, 2019) expliquent également que l'augmentation des cas diagnostiqués ont surtout lieu pour des enfants présentant un trouble du spectre autistique moyen et léger. Thommen (2019) explique même que « Nos enquêtes (...) ont permis de repérer les enfants avec autisme des cantons romands qui reçoivent des soutiens de l'enseignement spécialisé. Seul 1 enfant sur 238 nous a été signalé, alors que les dernières données des États-Unis font état de 1 sur 59 » (Thommen, 2019, p.10). Thommen (2019) ajoute qu'il ne s'agit pas d'erreur statistique « (...) mais simplement de la reconnaissance du trouble chez des personnes qui sont jusqu'ici passées sous les radars. C'est le cas d'individus qui ne présentent pas de déficience intellectuelle et peu de retard de langage, mais de nombreuses situations de handicaps dues à leurs difficultés à gérer les interactions sociales, leurs intérêts et leur sensorialité » (Thommen, 2019, p.10). Les conclusions de ces études permettent de justifier l'importance d'un travail et d'une réflexion sur les pratiques les plus efficaces afin de soutenir les élèves rentrant dans les critères d'un TSA, notamment sur la question des interactions sociales.

3.2. Conceptualisation du problème et de ses enjeux, éléments de réponses

Au regard des conclusions des études présentées brièvement dans ce préambule, il est possible de situer ce travail de mémoire dans le champ de la recherche, à la frontière entre la recherche en enseignement spécialisée et la recherche en éducation sociale. Des élèves inclus en classe ordinaire, présentant un TSA léger ou moyen, avec ou sans diagnostic, seraient potentiellement en difficultés dû à leur trouble et leurs besoins. Thommen remarquait d'ailleurs en 2019 que : « Nous avons repéré dans nos données les enfants avec le profil suivant : absence de déficience intellectuelle, peu de problèmes de langage et peu de problèmes de comportement (163 enfants sur les 695 documentés). Seule une grosse moitié de ces enfants est incluse dans l'école ordinaire, 77 d'entre eux sont scolarisés dans une école spécialisée (dans un lieu séparé de l'école ordinaire). À noter que l'on trouve 59 autres enfants scolarisés en école ordinaire alors qu'ils présentent davantage de difficultés. Un quart des enfants inclus en école ordinaire ne bénéficie d'aucune adaptation pour faciliter leur inclusion » (Thommen, 2019, p.11). L'idée de ce travail consiste donc

à proposer des outils favorisant une inclusion réussie des élèves ayant un TSA et permettant ainsi de démontrer l'importance du soutien dans ces situations.

De plus, aux vues des considérations ci-dessus, plusieurs hypothèses actuelles qui sous-tendent l'intérêt de cette recherche peuvent être formulées. D'abord, il est possible de déduire qu'un certain nombre d'élèves présentant un trouble du spectre autistique léger voir moyen ne sont pas encore diagnostiqués, mais sont intégrés et fréquentent l'école ordinaire.

Ensuite, il apparaît important de relever, aux vues des situations qui d'après Thommen (2019) passent sous les radars, qu'un focus sur le développement des habiletés sociales s'avère judicieux pour les élèves, notamment pour ceux ayant un TSA.

En outre, deux raisons majeures en lien avec l'apprentissage scolaire apparaissent fondamentales. Premièrement, plusieurs études ont montré que les processus d'apprentissage passent par le lien social. Depuis Vygotsky (1934) de nombreux auteurs ont relevé les interactions sociales comme condition constitutive de l'apprentissage et du développement. Ainsi, Veuthey et Maulini (2013) relèvent que : « (...) le jeune enfant apprend en observant et en imitant le plus souvent ses parents dans les actions de la vie quotidienne, les apprentissages scolaires s'opèrent par secondarisation des pratiques sociales et formalisation des savoirs inscrits dans les situations » (Veuthey et Maulini, 2013, p.1). On peut donc aisément rapporter qu'un développement insuffisant des habiletés sociales préjore les opportunités d'apprentissages des élèves.

Deuxièmement, les habiletés sociales se trouvent en filigrane dans plusieurs objectifs du PER et notamment dans la partie sur les compétences transversales. Il semble donc assez logique de penser que leur développement est une condition fondamentale pour une intégration scolaire suffisamment réussie.

En 2013, Emery expliquait que la question des relations sociales semblait être un obstacle majeur à l'intégration des élèves présentant un TSA. Dans cet article, il mettait en perspective les caractéristiques des TSA avec les exigences du PER en termes de compétences transversales. Par exemple, si la CIM-10 explique que l'on retrouve chez les personnes avec TSA une altération qualitative des interactions sociales réciproques, le PER demande à l'enfant de savoir reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre, d'accueillir l'autre avec ses caractéristiques et d'échanger des points de vue. Emery (2013) conclut son article en disant qu'« accroître les outils pédagogiques et didactiques des enseignant-e-s qui intègrent est une piste incontournable, de même que mettre en œuvre des dispositifs offrant un appui ou soutien véritables à l'intégration » (Emery, 2013, p.34). Pour aller dans le même sens, et cela permettra de discuter plus loin du deuxième objectif de cette recherche, selon Ayer (2018), comprendre les spécificités des troubles du spectre de l'autisme est une condition fondamentale pour permettre un soutien de qualité. Cette dernière relève que bien souvent « (...) les enseignants ordinaires accueillant un élève avec un TSA interviennent seuls et ont besoin de bénéficier de conseils et de soutien (Ayer, 2018, p.52). Il semble donc pertinent, aux vues de toutes ces considérations, de rechercher comment les enseignants ordinaires et spécialisés aménagent et travaillent avec des élèves présentant un TSA inclus dans leur classe afin d'observer de quelle manière des améliorations pourraient s'avérer pertinentes pour ces élèves-là.

Troisièmement, Dechambre, Thommen et Rossini (2020) insistent sur l'importance des interventions précoces chez les enfants présentant un TSA. Ces derniers relèvent que les études semblent montrer une amélioration d'autant plus significative et une évolution positive lorsque les difficultés sont prises en charge très tôt. Sachant que dans le cadre de la scolarité obligatoire,

l'âge d'entrée à l'école est de quatre ans, une focalisation sur les aménagements et outils favorisant le développement des habiletés sociales dès le cycle 1 revêt un intérêt important.

4. Recherches récentes sur les études probantes

Après avoir dégagé l'importance du sujet et conceptualisé les enjeux, il s'agit maintenant de proposer une revue de la littérature récente avec les résultats les plus probants sur le plan scientifique. Aux vues du type de recherche dont il s'agit dans ce travail de mémoire, il n'est bien évidemment pas possible d'être aussi exhaustif et systématique que dans le cadre d'une recherche scientifique plus importante. Ce travail ne prétend donc pas atteindre une revue totale de la littérature récente. L'objectif consiste toutefois à récolter suffisamment de données théoriques actuelles qui rapportent des aménagements généraux du cadre de la classe et des outils spécifiques reconnus comme pertinents et efficaces par la littérature actuelle.

En première partie, des éléments sur le sujet des aménagements généraux du cadre de la classe favorisant l'inclusion scolaire, l'apprentissage scolaire et sociale des TSA seront relevés. Puis, dans un second temps, des méthodes et outils plus spécifiques qui visent à favoriser de manière directe le développement des habiletés sociales seront proposés.

4.1. Troubles du spectre de l'autisme : définition

La définition de l'autisme a changé au fil du temps et on ne parle plus aujourd'hui de l'autisme mais des troubles du spectre de l'autisme. Ce terme implique une déclinaison plurielle des profils que l'on peut rencontrer chez cette population. Ce changement s'explique par la diversité des manifestations de l'autisme. La définition officielle peut se retrouver, puisqu'il s'agit d'un trouble que l'on retrouve à la fois dans le DSM-5 et dans la CIM-10. Il s'agit d'une « (...) dyade de symptômes, composée de difficultés d'interaction sociale et de communication ainsi que d'intérêts restreints et de comportements sensoriels atypiques » (Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, p.175). Selon ces considérations, l'autisme se voit désormais sur un large spectre (TSA) avec des manifestations dont l'intensité est variable, qui peuvent être subtiles et multiples. Ils ajoutent que cela est d'autant plus vrai pour les enfants en âge scolaire et ces différentes manifestations peuvent faire barrage à une inclusion réussie dans les classes dites ordinaires. Geurts, Buchet, Haelewyck (2022) décrivent quatre obstacles majeurs à l'inclusion et à l'intégration des élèves avec TSA en classe dite ordinaire : a) le déterminisme historique ; (b) la marginalisation par le gouvernement de la nécessité de l'éducation inclusive et l'énonciation d'une législation peu claire pour l'opérationnaliser ; (c) le manque de compréhension des parents et de la société à l'égard de l'éducation des enfants ayant des besoins spéciaux et (d) le manque d'équipement et de soutien des professionnels de l'éducation spécialisée. En ce qui nous concerne, c'est surtout le dernier point qui sera étudié. Mais il apparaît pertinent de mentionner les autres types d'obstacles qui ont un lien et un impact avec le sujet de ce travail.

4.2. Préférences des enfants présentant un TSA

4.2.1. Les besoins fondamentaux des élèves avec TSA en classe ordinaire

Dans leur étude très récente, Geurts, Buchet, Haelewyck (2022) relèvent quatre besoins fondamentaux pour les élèves TSA inclus en classe ordinaire ; l'individualisation, la visualisation, la structure et la cohérence.

Concernant l'individualisation d'abord, les auteurs notent son importance fondamentale afin de permettre une adaptation à chaque profil potentiellement très hétérogène et complexe que l'on retrouve chez les enfants TSA. Ils rappellent notamment l'idée d'un niveau de tolérance au changement très variable et de sensibilités sensorielles très diverses. Ainsi, pour ces derniers, « (...) soumettre à un groupe d'élèves comprenant au moins un enfant présentant un TSA la même activité peut s'avérer inadéquat tant les intérêts, les niveaux de compréhension ainsi que le traitement moteur, sensoriel et cognitif sont disparates » (Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, p.178).

Ensuite, la visualisation vise à permettre aux personnes TSA d'enregistrer, d'intégrer et de conserver dans la durée une information donnée. Ainsi, pour les auteurs de cette étude, « (...) montrer l'information, favoriser l'observation et utiliser des supports concrets adaptés s'avère indispensable » (Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, p.178).

Un autre besoin fondamental relevé par les auteurs est lié à la perception du monde environnant comme ayant trop de stimulations. Il s'ensuit un besoin de structure très important. Ils expliquent qu'il est fortement suggéré, « (...) au regard des preuves d'efficacité, d'adapter l'environnement avec structuration du temps et de l'espace. Cette structure doit également être présente dans l'information transmise. À titre d'exemple, les personnes avec TSA apprécient les tableaux à double entrée et les cartes conceptuelles, ces formats s'appuyant sur leurs forces en raisonnement visuel » (Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, p.178).

Finalement, la cohérence est décrite par les auteurs comme le dernier besoin fondamental. Il est nécessaire pour ces derniers que les personnes avec TSA aient de l'aide et du soutien, une continuité dans toutes les interventions et dans toutes les sphères et contextes de leur vie. En ce sens, les études récentes (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022 ; Liratni et Blanchet 2019 ; Gilmer, 2016, Rogé, 2015) soulignent l'importance d'un contact régulier et d'une cohérence entre parents – enseignants, et entre les structures d'accueil de jour et l'école.

Il s'agit maintenant de détailler, avec ces quatre besoins fondamentaux en toile de fond, quels aménagements du cadre, outils et méthodes spécifiques sont préconisés par la littérature.

4.2.2. Les aménagements généraux et du contexte-institutionnel favorisant ces besoins

Programme et méthode TEACCH

TEACCH est une méthode et un programme qui, selon Gilmer (2016), peut être défini comme « l'éducation structurée ». Cette méthode a une place un peu particulière dans ce travail puisqu'elle propose à la fois des aménagements généraux du cadre de la classe et à la fois des outils spécifiques visant à favoriser, entre autres, le développement des habiletés sociales. Ainsi, dans cette partie du travail seront détaillés surtout les aménagements généraux et ceux visant le contexte institutionnel. La partie suivante sera elle consacrée justement aux méthodes et outils permettant directement de favoriser le développement des compétences sociales.

Cette méthode a été inventé dans les années 1960 par un psychologue, Éric Schopler lorsqu'il « (...) eut l'occasion d'observer que des activités non structurées entraînaient des comportements déviants d'une extrême intensité et d'une grande fréquence (...) (Rogé, 2015, p.175). Ainsi, selon Rogé (2015) ce programme se base sur l'idée que l'éducation devrait s'appuyer sur un cadre structuré qui apporte à l'enfant les repères qui lui font défaut. La structuration devrait s'appliquer à trois niveaux différents : l'espace, le temps et les activités.

L'organisation de l'espace vise à prévenir le risque de confusion et de stress qui pourrait péjorer le développement des habiletés sociales. L'objectif consiste à délimiter clairement des espaces spécifiques grâce à des soutiens visuels clairs, notamment des pictogrammes et ce pour le travail individuel, le repos, la détente, les activités libres et les activités de groupe.

L'organisation du temps est importante suite aux difficultés à anticiper et à appréhender les différentes successions d'activités. Des horaires sur des supports visuels avec des repères clairs permettent l'anticipation des activités et le développement de l'autonomie. Le planning de chaque enfant est adapté à son niveau (tableau écrit, succession de photos, d'images, succession d'objets).

En ce qui concerne la structuration des activités, le concept développé dans ce programme consiste à proposer des aides visuelles lorsque le contenu de ce qui va être enseigné n'est pas encore connu pour l'enfant. De plus, il s'agit également de proposer pour l'enfant des objectifs atteignables et individualisés.

Par ailleurs, le programme s'appuie sur des interventions spécifiques à plusieurs fonctions comme notamment « L'attention, l'imitation, la motricité, la perception, les capacités cognitives, le langage et les autres formes de communication » (Rogé, 2015, p.135).

Structuration de l'espace

De manière précise et concrète, Deprez (2018) relève un grand nombre d'espaces distincts à aménager selon les possibilités du cadre institutionnel et à rendre visible par des supports visuels. L'aménagement de l'espace en structures liées aux activités menées permet aux élèves de clarifier et de rendre explicite le déroulement des séquences en termes de lieu. En réduisant le stress et la confusion spatiale et en ancrant chaque activité dans un lieu distinct, les élèves sont plus au clair avec ce qui est attendu d'eux dans les espaces respectifs et les interactions sociales ont de meilleures chances de se dérouler positivement. Ci-dessous les espaces proposés dans la littérature :

- Un espace d'apprentissage
- Des espaces de travail autonome
- Un espace dédié aux activités collectives
- Un espace de loisirs
- Plusieurs espaces de rangement
- Une table de collation
- Un espace cuisine
- Un espace accueil
- Un espace hygiène

La structuration du temps et des activités

De nombreux auteurs (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, Gilmer, 2016 ; Rogé, 2015 ; Liratni et Blanchet, 2019) relèvent également l'importance d'une structuration du temps. En effet, un grand nombre de personnes et d'enfants présentant un TSA semblent rencontrer des difficultés au niveau de la planification, de l'anticipation et de l'organisation de leur temps et de leurs activités. Plusieurs aménagements sont proposés ici.

1. Des horaires individualisés

Gilmer (2016) et Deprez (2018) rapportent l'utilité d'un horaire individualisé. Ce dernier aurait deux facettes. D'une part et en écho à la structuration de l'espace, il révèle également que tous les élèves ne font pas la même activité au même moment. D'autre part, cet horaire va prendre une forme différente selon le niveau de compréhension actuel de l'élève. L'horaire prend une forme physique qui peut être un support différent selon les besoins de l'élève. Cela peut être notamment, un objet, des dessins, des pictogrammes, une forme mixte avec de l'écrit, etc. L'horaire indique à chaque élève où et quelle activité ils doivent faire à quel moment. Pour les élèves avec TSA, il y a l'idée de pouvoir ritualiser un passage vers la forme physique de son horaire entre chaque activité.

2. La planification et la structuration des activités

Deprez (2018) relève plusieurs éléments à prendre en compte afin de planifier et de structurer les activités : la prise en compte d'un temps de concentration très variable entre les individus, des objectifs qui ne concernent pas que le cognitif mais également la socialisation et la communication notamment. Il relève la place centrale que doivent prendre les objectifs du projet pédagogique individualisé (PPI) qui sera discuté dans le chapitre sur les outils et méthodes. Et enfin, il rappelle l'importance de proposer des activités variées au niveau des modalités : seul, en groupe, jeux collaboratifs, dirigés etc.

3. Gestion de la durée

Les auteurs mentionnés ci-dessus (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, Gilmer, 2016 ; Rogé, 2015 ; Liratni et Blanchet, 2019) s'accordent pour témoigner de l'importance de la gestion du temps avec les personnes présentant un TSA. Deprez (2018) relève que pour ces dernières, la durée est une notion abstraite et qu'il est donc nécessaire de prévoir des outils pour les aider à gérer le temps. Il propose d'utiliser un time – timer ou un sablier.

L'organisation du temps est importante suite aux difficultés à anticiper et à appréhender les différentes successions d'activités. Des horaires sur des supports visuels avec des repères clairs permettent l'anticipation des activités et le

développement de l'autonomie. Le planning de chaque enfant est adapté à son niveau (tableau écrit, succession de photos, d'images, succession d'objets).

La conception et la préparation des activités

Deprez (2018) ainsi que Geurts, Buchet, Haelewyck (2022), reprennent les idées nouvelles développées à partir de la méthode TEACCH décrit plus haut dans ce travail, afin de proposer une conception et une préparation de toutes les activités scolaires qui seraient centrées sur les besoins et les usages des enfants atteints de TSA. D'une manière générale, les auteurs reprennent l'importance de la structure et des supports visuels pour toute activité scolaire proposée. Deprez (2018) relève l'importance que chaque activité soit préparée d'une manière dans laquelle elle serait immédiatement comprise par les élèves avec TSA.

Ainsi, les auteurs mentionnés ci-dessus repèrent :

- 1) Du matériel présenté dans des contenants structurés.
- 2) Un modèle visuel ou réel présenté pour chaque activité.
- 3) Une structuration de l'espace et du temps et une organisation très claire des séances et des activités, même dans des environnements moins formels comme la piscine par exemple.
- 4) Un système de travail avec des espaces clairement délimités : par exemple, des activités à réaliser à gauche du bureau puis un système de rangement à droite pour celles qui sont terminées.
- 5) Une planification et une structuration des activités collectives : d'après les auteurs et suggestions venant de la recherche, il est également important de bien planifier et structurer à l'avance les activités collectives, notamment à l'aide de repères visuels clairs, voire présentés avant l'activité.

La collaboration parents-équipe éducative

Pour reprendre brièvement ce qui est dit dans la première partie, un des besoins fondamentaux relevé par la littérature (Deprez, 2018) consiste en un besoin de cohérence. Cela se reflète entre autres dans l'importance d'une très bonne collaboration parents – professionnels autant qu'interprofessionnels. Il y a un besoin prononcé pour l'enfant avec TSA de retrouver des mêmes actes éducatifs, cohérents les uns avec les autres, dans les différents milieux. En ce sens, il serait par exemple intéressant d'imaginer qu'à la maison également les différentes structures proposées par l'école soit installées ou inversement, ce qui renforce l'idée d'une collaboration particulière avec les parents. Deprez (2018) en se basant sur le modèle TEACCH suggère la création d'un contrat explicite à poser par écrit entre professionnels et parents, lorsque cela est possible.

La coordination de l'équipe

Deprez (2018) mentionne ici l'importance d'un échange clair et constant entre tous les professionnels qui gravitent autour de l'élève avec TSA. Il relève pour cette raison notamment deux points importants :

1. Des réunions fréquentes et où les objectifs individualisés sont constamment réfléchis par les intervenants. Cela implique toutefois une constance temporelle et des rencontres entre tous les intervenants sur l'année scolaire.
2. Une répartition claire du rôle et des tâches de chaque intervenant auprès de l'élève avec TSA.

4.3. Définition des habiletés sociales

Fallourd et Madieu (2020) relèvent qu'aujourd'hui, des dizaines de mots et de définitions différentes existent pour tenter d'expliquer la manière dont un individu s'intègre à son environnement social. L'idée consiste donc à identifier les différentes définitions et manières de concevoir et conceptualiser cette notion. Premièrement, un consensus semble se dégager sur la notion d'habiletés sociales avec cette large définition : « Les habiletés sociales renvoient à une variété de compétences interpersonnelles permettant à un individu une intégration optimale dans l'ensemble de ses milieux de vie » (Fallourd & Madieu, 2020, p.14). Il semble en revanche qu'il soit désormais communément admis de penser les différents éléments des habiletés sociales par une forme de catégorisation en cinq axes, retravaillés ici par Fallourd & Madieu (2020) :

- 1) *Les capacités intrapersonnelles* désignant la connaissance et la maîtrise de soi. Cette catégorie inclut notamment la reconnaissance et l'expression des émotions propres, leur régulation ainsi que la capacité à les ajuster au contexte.
- 2) *Les capacités interpersonnelles* : il s'agit des aptitudes à pouvoir tisser mais aussi et surtout entretenir des liens sociaux. Il s'agira par exemple de la capacité à manier et réceptionner, dans un contexte relationnel, les valorisations tangibles (cadeaux) et sociales (compliments, marques d'affection).
- 3) *Les capacités de communication* qui concernent les aptitudes propres à ce qu'il est d'usage de nommer l' « art de la conversation » tant sa maîtrise est complexe. Ce groupe renvoie donc aux habiletés conversationnelles aussi bien expressives que réceptives. Il s'agit des facultés à initier, maintenir et achever une conversation (respect des tours de rôle, des aspects infra verbaux de la communication, de la cohérence interne du discours) mais aussi des capacités à démontrer d'une écoute active à son interlocuteur (signaux verbaux tels que les relances, demandes de précision et infra verbaux tels que l'adressage du regard, ou encore l'ajustement de la posture).
- 4) *Les capacités d'affirmation* renvoyant aux habiletés à agir selon ses propres intérêts et faire respecter ses droits sans pour autant porter atteinte à ceux des autres. Par exemple, formuler

une demande ou émettre une critique sont quelques-uns des savoirs impliqués dans cette catégorie.

- 5) *Les capacités d'adaptation collective* : il s'agit de la dernière catégorie qui concerne notamment la gestion du travail et des interactions de groupe. Par exemple, les habiletés à manier contextuellement les diverses positions qu'un individu peut adopter au cours de ses relations de groupe.

Une revue de la littérature effectuée cette fois par Liratni et Blanchet (2019) leur permet de proposer un découpage en six grandes catégories semblables :

- 1) Comprendre le discours verbal et non-verbal d'un pair ou d'un groupe de pairs ainsi que leurs intentions (notamment l'écoute et l'analyse de situations) ;
- 2) Exprimer de manière compréhensible ses besoins et ses pensées (par exemple raconter quelque chose à quelqu'un de manière synthétique et compréhensible) ;
- 3) Identifier des émotions chez soi et chez les autres, les exprimer, les réguler et comprendre ce qui peut provoquer telle ou telle émotion chez les autres ;
- 4) Connaître les règles de vie en société (notamment les codes de politesse et les conventions sociales) ;
- 5) Se socialiser et s'épanouir avec autrui (par exemple s'intégrer dans un groupe, jouer, nouer des relations amicales ou encore amoureuses)
- 6) S'autonomiser dans la vie domestique et sociale (notamment savoir téléphoner ou faire une petite course).

Enfin, il semble important de faire remarquer qu'évidemment, ces catégorisations sont liées les unes aux autres et donc interdépendantes.

4.4. Spécificités, outils et méthodes favorisant le développement des habiletés sociales chez les TSA

Comme nous l'avons vu précédemment, les personnes se situant sur le trouble du spectre de l'autisme souffrent toutes et tous, à un degré plus ou moins important, de difficultés au niveau des interactions sociales. La question se pose donc de savoir comment les enseignants ordinaires et les enseignants spécialisés mettent en place des dispositifs pédagogiques et des interventions spécifiques pour favoriser le développement d'habiletés sociales lorsque des élèves présentant un TSA sont inclus dans leur classe.

En faisant une revue de la littérature sur le sujet des interventions et des méthodes visant à favoriser les habiletés sociales chez les enfants présentant un TSA, plusieurs éléments ressortent assez rapidement. D'abord, il existe des dizaines d'interventions et de méthodes différentes. Il ne s'agira donc pas ici d'atteindre une exhaustivité. Ensuite, pour beaucoup, l'efficacité de ces méthodes et interventions dépend de nombreux facteurs différents, comme l'âge, l'hétérogénéité du groupe ou encore le type de trouble autistique. Enfin, Gilmer (2016) relève ce qu'elle appelle le « piège de l'approche unique » (Gilmer, 2016, p.43). Elle relève que, bien que ces différentes approches soient « à la mode » actuellement, l'idée qui consisterait à penser que cela fonctionne dans toutes les situations est utopique. Gilmer (2016) explique ensuite qu'il ne faut pas oublier qu'il existe non pas un autisme mais des autismes et qu'il s'agit de rechercher une variété qui s'adapte à des besoins pluriels.

Par ailleurs, Liratni et Blanchet (2019) expliquent que « malgré leur grand nombre, aucune étude ni publication scientifique n'a pu affirmer qu'une seule modalité d'intervention était formellement efficace pour « traiter » tous les symptômes pour tous les profils autistiques, même si les interventions structurées (telles que l'ABA et le TEACCH) semblent montrer de meilleurs résultats que les autres approches » (Liratni et Blancher, 2019, p.23).

Quelques-unes des méthodes les plus connues et les plus documentées en termes d'efficacité, vont être présentées afin de tenter d'en extraire les éléments qui paraissent les plus importants pour favoriser le développement des habiletés sociales dans le cadre d'élèves présentant un TSA au cycle 1.

4.4.1. PIA : plan individuel d'apprentissage ; PEI : projet éducatif individualisé ; PPI plan pédagogique individualisé

Plusieurs auteurs (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022 ; Liratni et Blanchet 2019) mentionnent de manière directe ou indirecte l'outil « plan individuel d'apprentissage ». Cela répond d'ailleurs en partie à deux des besoins fondamentaux des enfants avec TSA mentionné ci-dessus : le besoin d'individualisation et le besoin de cohérence. Avant d'entrer dans les détails, il est à noter qu'en Suisse, le terme prête actuellement à confusion. En effet, un article d'Emery & Pelgrims (2016) soulève ce problème intercantonal. Pour la suite du travail, il s'agira d'utiliser le terme du canton de Berne, PPI : Projet pédagogique individualisé. En effet, puisqu'il s'agira d'une démarche EBP, le contexte a toute son importance et il est nécessaire que les enseignants puissent reconnaître ce dont il s'agit. Toutefois, il est à noter qu'ailleurs le terme diffère.

Deprez (2018) relève donc l'intérêt pour lui très pertinent de constituer un PPI avec des étapes particulières pour les élèves avec TSA inclus en classe ordinaire. Pour ce dernier, le rôle d'un PPI est de répondre à la question suivante : A ce moment-là de la vie de l'enfant, « (...) qu'est-ce qui pourrait contribuer le plus à faire en sorte d'améliorer la qualité de vie de l'élève ainsi que de son entourage ? » (Deprez, 2018, p.13). Afin de répondre à cette question et de construire le PPI il propose quatre phases distinctes.

Dans la première phase, il s'agit de proposer un portrait de l'enfant dans lequel figure ses intérêts, ses besoins et les apprentissages à envisager. Ce portrait est alors rempli par l'élève, mais également par ses parents et par tous les intervenants et professionnels autour de lui. Il consiste dans la réponse à trois questions :

- Qu'est-ce qui va bien, de quoi suis-je content (points forts) ?
- Qu'est-ce qui pose problème ou pourrait être amélioré (difficultés) ?
- Quels seraient les apprentissages les plus utiles (besoins) ?

Une fois toutes ces informations consignées par écrit, Deprez (2018) suggère un passage à l'étape suivante.

La deuxième étape vise à choisir les priorités des apprentissages et des besoins sur lesquels travailler. De plus, puisque chaque intervenant a pu définir les forces, les difficultés et les besoins, cela permet ici non seulement de répondre à un besoin d'individualisation mais

aussi à un besoin de cohérence parmi les quatre besoins fondamentaux mentionnés en introduction de ce chapitre.

L'étape suivante consiste alors à proposer des objectifs précis, mesurables et formulés de manière positive. Voici un exemple sous forme de tableau issu de l'article de Deprez (2018, p.18).

Besoins prioritaires	Objectifs	Moments	Moyens
Moduler son activité physique de manière autonome	Rester assis durant au moins 15 minutes lors des activités à table	Travail individuel du matin + Collation + repas + travail collectif après-midi	Pictogramme « rester assis » devant lui. Au début : timer. Renforteur : smiley avec cadeau en fin de semaine si 15 smileys obtenus
	Avoir 3 périodes de 15 minutes d'activité physique chaque jour (vélo d'appartement, trampoline, tours de cour ou de salle de gym en courant)	Après le travail individuel du matin, avant et après le travail collectif	Pictogramme à insérer dans son horaire + timer
	Passer dans les classes pour faire le relevé des présences chaque matin	Avant le T.I. du matin	Pictogramme à insérer dans son horaire

La dernière phase consiste alors en une évaluation. Soit une auto-évaluation soit une évaluation par l'intervenant, avec des smileys ou des + par exemple.

4.4.2. La méthode ABA

La méthode ABA (Applied Behavior Analysis), consiste dans l'utilisation des principes de la thérapie cognitive et comportementale. Cette méthode a eu beaucoup d'écho positifs dans le sens d'une efficacité reconnue et validée mais est également controversée sur un plan éthique (Gilmer, 2016). Il s'agit d'une approche comportementale à base de renforteurs positifs lorsqu'un comportement souhaité apparaît et d'extinction, c'est-à-dire d'absence de réaction, lorsque le comportement voulu n'est pas souhaitable. Il s'agit ensuite de découper les comportements visés en partie, et d'utiliser la théorie de l'apprentissage.

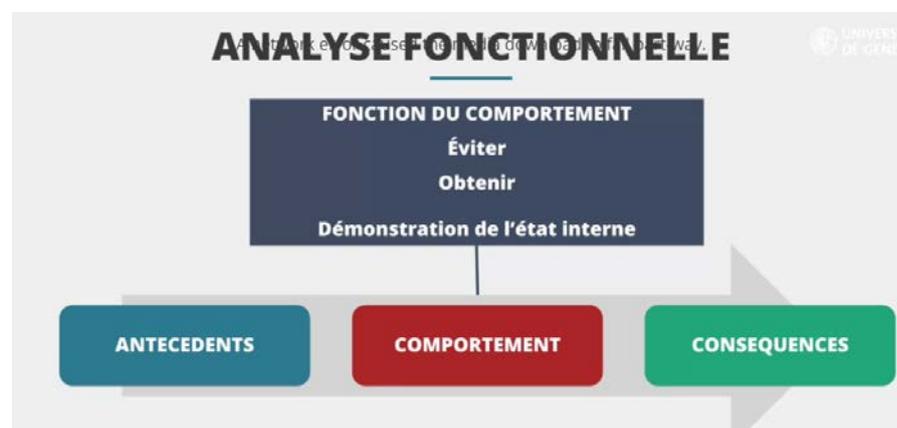
Elle est toutefois une des méthodes d'apprentissage de compétences pour les personnes avec TSA les plus étudiées et les plus validées actuellement (Daniolou, Pandis & Znoj, 2022). De cette méthode peuvent découler plusieurs outils qui ont un intérêt particulier pour le développement des habiletés sociales.

D'abord le schéma ABC (antécédent, comportement et conséquence) dont voici un exemple proposé par Deprez (2018). Il s'agit d'un outil qui vise à modifier un comportement donné ou à développer un nouveau comportement. Par exemple, un élève avec TSA qui n'arrive pas à se moucher spontanément, sans que les autres ne lui demandent.

Antécédent : Rappel concret et constant d'un paquet de mouchoir devant l'élève et d'un pictogramme de quelqu'un qui se mouche.

Behavior (comportement) : Le comportement à acquérir, se moucher de lui-même.

Conséquence : Il s'agit ici de récompenser le comportement lorsqu'il a eu lieu en tenant compte des intérêts de l'élève. Puisqu'il aime le foot, une carte d'un joueur de foot lui sera donné à chaque fois qu'il se mouche de lui-même.



Deprez (2018) relève également plusieurs outils qui découlent de la méthode ABA et qui ont une validité scientifique pour favoriser le développement des habiletés sociales.

1. Il souligne l'importance de l'utilisation de l'intérêt des élèves pour favoriser l'apprentissage. Cela se voit bien ici à travers l'utilisation d'un renforçateur lié à son intérêt.
2. Puis, il relève une méthode très importante : l'analyse des tâches et le découpage en plusieurs mini-étapes, en ciblant un niveau atteignable.
3. Enfin, Deprez (2018) souligne l'importance de l'utilisation de renforçateurs.

4.4.3. Outils de communication alternatifs et augmentée

Comme nous l'avons vu précédemment, les personnes présentant un TSA ont généralement des difficultés dans la communication. Il est aisé de comprendre qu'un individu qui se trouve privé de moyens pour exprimer ses besoins, adresser des demandes et partager sa pensée, puisse développer un sentiment de frustration et des troubles du comportement. En fonction du déficit de communication que présente l'enfant, il semble primordial que le milieu scolaire puisse proposer des outils et moyens qui soutiennent, complètent ou remplacent le langage oral afin que l'enfant puisse être compris par son entourage. Deprez (2018) ainsi que Geurts, Buchet, Haelewyck (2022), suggèrent alors

certains outils augmentatifs, lorsque l'élève avec TSA a accès au langage verbal, ou alternatifs lorsque ce n'est pas le cas.

Parmi la littérature sur la communication, les auteurs ci-dessus relèvent deux grands types de communication : réceptive et expressive.

1. La communication réceptive

Selon les auteurs, il y aurait une tendance à surestimer les capacités de compréhension du langage oral chez l'enfant avec TSA, notamment lorsqu'il a accès à la parole et qu'il comprend parfois les consignes. Or, les différentes recherches sur les TSA tendent à montrer que les personnes atteintes seraient plus sensibles aux indices visuels présents et aux routines qu'aux mots utilisés. Ceci a donc plusieurs implications :

- La communication avec un élève avec TSA semble plus efficace lorsqu'on utilise en parallèle des supports visuels.
- Il est important d'identifier les formes de communication qui sont comprises par l'élève avec TSA. Cela permet ainsi de déterminer lesquelles sont les plus pertinentes et accessibles pour lui. Il peut s'agir des gestes naturels, d'objets, d'images, de photos, de pictogrammes, de signes, de mots isolés, de phrases simples ou complexes.
- Lorsque nous utilisons des énoncés verbaux, il est recommandé, selon les auteurs, de les simplifier au maximum.
- La littérature suggère également d'adapter son attitude, par exemple : de se placer près de l'enfant et à son niveau. De commencer par l'appeler par son prénom et de patienter s'il ne réagit pas tout de suite, plutôt que de répéter plusieurs fois la même chose.

2. La communication expressive

Deprez (2018) souligne que, de la même manière que ce qui vient d'être dit, la communication expressive devrait utiliser le support qui correspond le mieux au besoin et au niveau actuel de l'enfant avec TSA. Une méthode de plus en plus utilisée et validée par la recherche semble être la méthode PECS, qui sera détaillée plus loin dans le texte. Toutefois, il est déjà possible d'avancer que pour les enfants avec TSA, la communication expressive doit pouvoir être rapidement à disposition de l'enfant, peu importe le support utilisé.

3. Utilisation des nouvelles technologies

Deprez (2018) décrit l'intérêt de l'utilisation de nouvelles technologies, notamment des tablettes, pour favoriser la communication expressive. Cela implique toutefois que l'enfant ait pu développer les compétences nécessaires à l'utilisation de pictogrammes, d'images ou de photos.

Par ailleurs, pour aller dans le même sens que les suggestions de bonnes pratiques ci-dessus, il est possible de rajouter deux méthodes pour favoriser la communication : la PECS et la PODD.

La méthode PECS

Selon Dupin (2018), le PECS est un outil qui se base sur un système d'échange d'images pour communiquer. Il s'appuie sur l'ABA et a été développé en 1985 par Bondy et Frost aux Etats-Unis. Le programme consiste dans un premier temps à apprendre à l'individu à donner l'image de l'objet souhaité à son partenaire de communication. Ce dernier verbalise toujours le message réceptionné

afin d'offrir un modèle parlé à l'enfant ou l'adulte en face de lui. Il apprend ensuite progressivement à choisir la bonne image en fonction de son souhait, à associer plusieurs images pour former des phrases et à diversifier les types de messages. La méthode PECS suppose un enseignement structuré en 6 phases et nécessite une formation. Il existe plus de 3000 pictogrammes PECS dans la banque de données qui peut également être enrichie de photos ou pictogrammes différents. Lorsque l'outil manipulable est bien maîtrisée, il est possible de proposer l'emploi numérique de la méthode via une application sur tablette.

La méthode PODD

Selon Cataix-Nègre (2017), Le PODD est un système de classeur de communication mis au point par Gayle Porter (2009). Dans ce classeur les items sont organisés par thèmes et par arborescence en fonction de leur contexte d'utilisation. Il est dynamique et composé de plusieurs pages qui offrent un vocabulaire étendu et spécifique et permet d'exprimer toutes sortes de messages en plus des demandes. Le PODD est personnalisable en fonction des intérêts et besoins de communication de la personne. L'interlocuteur pointe les symboles pour accompagner sa parole ce qui permet de renforcer la compréhension du langage. Pour qu'il soit efficace il est important que le PODD soit utilisé par tous les partenaires de communication et dans tous les milieux que l'individu fréquente. Une formation à la pratique de l'outil est également nécessaire.

4.4.4. Outils issus de la méthode TEACCH pour favoriser le développement des habiletés sociales et de coopérations

Le développement de la socialisation

Comme discuté plus haut dans le texte, une caractéristique dominante des personnes TSA consiste à présenter des troubles et des difficultés au niveau des interactions sociales. Des déficits dans ces domaines peuvent engendrer des difficultés d'intégration au groupe. En ce sens, les auteurs (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022 ; Liratni et Blanchet 2019) reprenant certaines recommandations provenant du TEACCH relèvent plusieurs éléments importants à prendre en compte par les accompagnants des élèves concernés :

- Demander à l'élève un effort modéré
- Partir de ses intérêts
- Faire le choix d'un partenaire qui lui convient particulièrement
- Penser à un renforçateur
- Avertir de ce qui va se passer

Liratni et Blanchet (2019) suggèrent également l'utilisation :

- D'un carnet de règles
- Des scénarios sociaux proposés par Carol Gray

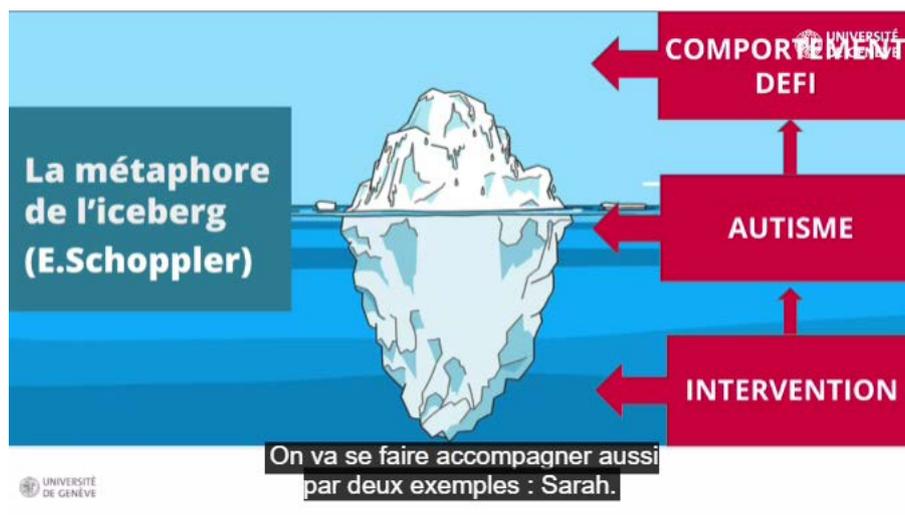
Les comportements-défis

Deprez (2018) explique que « Les personnes qui ont une connaissance superficielle de l'autisme ont tendance à croire que les problèmes de comportement sont inhérents à ce syndrome. Ceux-ci sont en fait une conséquence des déficits caractéristiques de l'autisme dans le domaine de la communication et de la socialisation, du traitement des informations sensorielles et cognitives notamment » (Deprez, 2018, p.73).

Ainsi, le terme « comportements-défi » a été développé afin de souligner le défi que représente l'acquisition de ces attitudes et comportements pour l'entourage.

Les auteurs évoquent également des pistes pour prendre en charge les comportements-défi :

- Construire des règles de vie pour le groupe avec les élèves tout en faisant attention à sélectionner un nombre restreint de règles, à les formuler sous la forme positive et à les afficher durant les séances.
- Établir un protocole clair en cas de non-respect d'une règle : par exemple en cas d'agitation trop forte, prévoir un temps en salle calme pour l'élève qui en a besoin et utiliser des supports visuels permettant aux élèves de situer leur comportement (par exemple un système de feu vert, orange ou rouge).
- Utiliser des renforcements par système de points pour travailler sur les comportements défis
- Utiliser des aides externes pour gérer l'agitation ou le besoin de stimulation (balles sensorielles, hand spinner etc.)
- Analyser le comportement-défi afin d'en comprendre le sens et ainsi pouvoir proposer une intervention qui prennent en compte la cause du comportement.



La métaphore de l'iceberg est utilisée ici par Schopler (1995) et reprise par tous les auteurs mentionnés jusqu'ici pour expliciter que le comportement – défi est la face visible de l'iceberg. L'idée consiste à pouvoir proposer une intervention qui cherche la cause du comportement, c'est-à-dire ce que l'enfant cherche à obtenir ou à éviter par telle ou telle attitude et réaction.

4.4.5. La méthode GEHS : Groupe d'entraînement aux habiletés sociales

Liratni et Blanchet (2019) citent Chambon et al. (1993 ; 1995) afin de définir le GEHS, c'est-à-dire un groupe d'entraînement aux habiletés sociales. Ils expliquent qu'il s'agit d'une « méthode structurée qui vise à enseigner les habiletés sociales nécessaires dans les relations interpersonnelles et à promouvoir le maintien et la généralisation et de ces habiletés dans la vie concrète du patient » (Liratni et Blanchet, 2019, p.25). Selon les auteurs, ce type d'intervention serait issu d'un mélange entre le TEACCH et l'ABA, visant spécifiquement les habiletés sociales. Ainsi, la plupart des outils, méthodes et

aménagements suggérés dans ces groupes sont déjà décrits et découpés dans le texte ci-dessus. Il s'agira ici de voir si de nouveaux outils peuvent être extraits de cette méthode très récente. Toutefois, en ce qui concerne le GECS, comme son nom l'indique, il s'agit d'entraîner des compétences sociales à un groupe particulier regroupant souvent un âge similaire et une pathologie semblable. Le setting est donc d'emblée différent de ce que l'on retrouve avec des enfants TSA inclus en classe ordinaire. De plus, le GEHS a été conçu pour les adultes et les adolescents. Il sera donc logiquement plus intéressant de se baser sur son adaptation pour les enfants, créée par les mêmes auteurs : le GACS.

4.4.6. La méthode GACS : Groupe d'apprentissage à la communication et à la sociabilisation

Liratni et Blanchet (2019) ont inventé une méthode et un protocole appelé le groupe d'apprentissage à la communication et à la sociabilisation. Utilisable avec les enfants, spécifique à la question de l'autisme, c'est la méthode qui apparaît la plus actuelle puisque datant de 2019.

Le protocole de cette méthode se fait sur 3 ans. On y retrouve ainsi 30 séances par an, en respectant les vacances scolaires et en débutant à la rentrée. Puisque cette méthode se base sur un mélange entre la méthode TEACCH et ABA, seuls les éléments nouveaux par rapport à ces deux méthodes seront décrits et relevés ici. Il s'agit de mettre sur le focus sur :

- L'apprentissage explicite des règles de socio-communication
- L'utilisation de la discussion de groupe libre et semi-dirigé

5. Évaluation et sélection des recommandations de bonnes pratiques mise en avant dans la littérature récente

En suivant une démarche EBP et dans la perspective qui consiste à créer une grille d'entretien pour la confrontation des études probantes à l'expertise pédagogique des enseignants, il s'agit ici de sélectionner les bonnes pratiques d'aménagements de la classe, les outils et méthodes qui font sens dans le cadre de la recherche.

Tout d'abord, comme vu précédemment, quatre grands besoins fondamentaux sont relevés par plusieurs auteurs (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, Gilmer, 2016).

- **Besoin d'individualisation**
- **Besoin de visualisation**
- **Besoin de structure**
- **Besoin de cohérence**

Selon la majorité des recherches décrites dans la partie précédente, ces besoins sont vus comme un socle de base nécessaire au développement des compétences sociales et de l'apprentissage chez les élèves TSA. Elles apparaîtront en filigrane tout au long du travail.

5.1. Sélection des aménagements

Dans un premier temps, il semble important de relever les aménagements du cadre de classe, de l'environnement général dans lequel l'enfant présentant un TSA évolue et apprend et de savoir comment il va pouvoir au mieux favoriser son développement psycho-éducatif.

Les recherches issues de la littérature conduisent à penser que plusieurs aménagements s'avèrent efficaces, se basant sur la méthode TEACCH (Liratni et Blanchet, 2019 ; Gilmer, 2016 ; Rogé, 2015) et sur les considérations issues des études de Geurts, Buchet, Haelewyck, (2022) et de Deprez (2018). Il semble donc légitime de considérer qu'il s'agit, du point de vue de la littérature actuelle, d'éléments importants pour favoriser le développement des compétences sociales chez des élèves présentant un TSA et inclus en classe ordinaire.

La structuration de l'espace

- **Délimitation claire des différents espaces avec aide visuelle**
 - **Un espace d'apprentissage**
 - **Des espaces de travail autonome**
 - **Un espace dédié aux activités collectives**
 - **Un espace de loisirs**
 - **Plusieurs espaces de rangement**
 - **Une table de collation**
 - **Un espace cuisine**
 - **Un espace accueil**
 - **Un espace hygiène**

La structuration du temps et des activités

Pour rappel, la structuration du temps est un élément constitutif important de la méthode TEACHH et repris par la suite par de nombreux auteurs mentionnés ci-dessus. Les études récentes sur le sujet préconisent notamment trois éléments :

4. Des horaires individualisés
5. Planification et structuration des activités
6. Gestion de la durée

La préparation et la conception des activités

A la fois selon la méthode TEACCH et selon l'état actuel de la recherche sur le sujet, la préparation et la conception d'activités dites « autism friendly » (Deprez, 2018) s'avère importante afin de favoriser l'apprentissage et également les habiletés sociales. Dans la pratique, tous les auteurs mentionnés ci-dessus relèvent plusieurs points importants.

1. Du matériel présenté dans des contenants bien structurés avec à chaque fois un modèle visuel ou réel.
2. Une structuration et une organisation très claire des séances et des activités, même dans des environnements moins formels comme la piscine par exemple.
3. Un système de travail clair : par exemple, des activités à réaliser à gauche du bureau puis un système de rangement à droite pour celles qui sont terminés.

4. Activités collectives : d'après les auteurs et suggestions venant de la recherche, il est également important de bien planifier et structurer à l'avance les activités collectives, par exemple et notamment à l'aide de repères visuels clairs voir présenté avant l'activité.

Collaboration entre professionnels et parents

Il a été relevé par la totalité des auteurs cette fois-ci l'importance d'une suffisamment bonne collaboration interprofessionnels et avec les parents, dans une prise en charge des difficultés propre à un enfant avec TSA. Cela répond au besoin de cohérence énoncé par Geurts, Buchet, Haelewyck, (2022) et Deprez (2018). Tous les auteurs s'accordent quant aux bénéfices sur le développement de compétences et habiletés sociales par ce biais.

1. Contrat explicite. Pour rappel, l'étude récente des auteurs mentionnés ci-dessus relève l'intérêt de formuler un contrat explicite avec les parents.

Coordination de l'équipe

Les auteurs prônent ici l'importance d'un échange suffisamment régulier et d'une répartition claire des rôles entre les professionnels. Ils relèvent deux points potentiellement fondamentaux pour cette coordination :

1. **La mise en place de réunion fréquentes avec le réseau**
2. **Une répartition claire du rôle de chaque intervenant**

5.2. Sélection des méthodes et outils qui favorisent le développement des habiletés sociales

PPI ; PEI ; PIA

Comme discuté au chapitre précédent, Deprez (2018) ainsi que d'autres auteurs se basant notamment sur le programme TEACCH (Liratni et Blanchet 2019 ; Gilmer 2016 ; Rogé, 2015), proposent et relèvent l'importance d'un projet pédagogique individualisé particulier pour les élèves avec TSA. Il s'agit d'un outil qui vise à répondre aux besoins d'individualisation mais aussi de cohérence. Par ailleurs, il permet également de travailler sur les habiletés et compétences sociales de manière générale.

Pour rappel, Deprez (2018) propose un PPI en quatre étapes :

1. **Portrait de l'élève par lui-même, ses parents et les professionnels**
2. **Choix des priorités sur lesquelles travailler**
3. **Opérationnalisation des objectifs**
4. **Évaluation**

Aux vues de l'intérêt relevé par les études, il apparaît important de sélectionner le PPI comme une méthode probante pour ce travail. Il s'agira donc de questionner les enseignant-e-s expert-e-s son utilisation et sa forme.

Méthode ABA

Au regard du nombre important de méta-analyse qui soutiennent l'efficacité de la méthode pour le développement de compétences chez les enfants avec TSA, il fait sens de sélectionner cette méthode pour la recherche.

Voici les outils utilisés au sein de la méthode qui s'avèrent, selon la littérature, potentiellement efficaces pour le développement d'habiletés sociales.

- **Utilisation des intérêts de l'élève pour favoriser l'apprentissage de nouvelles compétences**
- **Analyse de tâche avec pictogramme et découpage en mini-étapes atteignables et intégrables.**
- **Utilisation de renforçateurs**

Méthode TEACCH

Sans revenir trop en détail sur la partie précédente, il est possible de faire remarquer que la méthode est désormais largement validée au sein de la communauté scientifique (Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022 ; Deprez, 2018 ; Liratni et Blanchet 2019 ; Gilmer 2016 ; Rogé, 2015). Les outils spécifiques pour développer les habiletés sociales et de communication qu'il est possible de relever et de sélectionner ici sont :

- **Outils de communication alternatifs et augmentée**
 - **Communication réceptive : support visuel, niveau et adaptation des formes de la communication réceptive, simplification maximale des énoncés, adaptation de son attitude.**
 - **Communication expressive : PECS et PODD**
 - **Utilisation des nouvelles technologies si les intérêts et le niveau de l'élève le permettent**
- **Développement de la socialisation**
 - **Choix d'un partenaire qui convient particulièrement à l'élève**
 - **Penser à un renforçateur**
 - **Scénarios sociaux de Carol Gray (1990)**
- **Les comportements-défis**
 - **Analyse fonctionnelle ou schéma ABC pour identifier la cause d'un comportement-défi**

Méthode GECS et GACS

Bien que les méthodes GECS et GACS soient les plus récentes (Liratni et Blanchet, 2019, 2021, 2022), elles sont toutes les deux composées d'un mélange entre la méthode TEACCH et la méthode ABA. De plus, elles sont constituées pour des groupes d'enfants présentant un TSA d'un même âge et ayant des déficits similaires, ce qui les éloignent de notre objet d'étude. Toutefois, il est possible de retirer deux outils qui semblent pertinents à utiliser :

- **L'apprentissage des règles de socio-communication**
- **La discussion de groupe semi-dirigé**

Bien que ces deux outils soient mentionnés dans les méthodes, Liratni et Blanchet (2019 ; 2021 ; 2022) ont le mérite de les avoir posés comme des éléments entiers et importants au regard notamment du développement des habiletés sociales et de communication.

6. Question de recherche et objectifs du travail de mémoire

La question de recherche se base sur la démarche EBP qui sera expliquée plus en détail au chapitre suivant sur la méthodologie. Néanmoins, avant d'entrer dans les détails de la méthode puis dans l'analyse des données, il convient de redéfinir, de préciser et d'opérationnaliser la question de recherche après revue de la littérature. Cette dernière se présente et se structure désormais de la façon suivante :

- Quels sont les aménagements du cadre de la classe, les outils et les méthodes spécifiques, en partant des données probantes, de l'expertise pédagogique des enseignants et des préférences des enfants qui favorisent les habiletés sociales des élèves présentant un trouble du spectre autistique en classe ordinaire au cycle 1 ?

Cette question de recherche comprend trois sous-questions qui suivent les différentes dimensions de l'Evidence-Based-Practice (EBP).

- 1) Quels sont les aménagements / outils / méthodes préconisés dans la revue de littérature qui soutiennent le mieux le développement des habiletés sociales ?
 - Quels sont les outils et dispositifs pédagogiques préconisés par la littérature pour soutenir le développement d'habiletés sociales ?
 - Que préconise la recherche pour permettre aux enfants avec TSA de développer des compétences sociales ?
- 2) Quels sont les aménagements / outils / méthodes utilisés dans la pratique par les enseignants biennois du cycle 1 lorsqu'un élève avec TSA est intégré dans la classe ?
 - Quels outils et dispositifs pédagogiques sont ordinairement utilisés par les enseignants de cycle 1 à Bienne pour favoriser le développement d'habiletés sociales chez leurs élèves ?
 - Quels sont les aménagements ou les outils spécifiques que les enseignants mettent en place dans leur enseignement pour permettre aux élèves avec TSA d'interagir et de coopérer avec leurs pairs ?
- 3) Quels sont les aménagements, outils, méthodes, qui semblent les plus efficaces en conclusion d'une approche EBP, à la convergence des trois piliers discutés ci-dessus.
 - Les outils actuellement utilisés correspondent-ils à la recherche scientifique et à la littérature actuelle sur le sujet ?
 - Quels sont les recommandations de bonnes pratiques (pour la recherche, le terrain et la formation) qu'il est possible de tirer de l'analyse des données et de la confrontation entre la littérature scientifique actuelle et la pratique de terrain ?

7. Méthodologie

Ce chapitre va consister en une explication de la méthode choisie, des différentes étapes de cette dernière jusqu'à la méthode d'analyse sélectionnée. Il s'agira pour ce travail d'utiliser une méthodologie qualitative. Kohn & Christiaens (2014) expliquent que, bien qu'il n'y ait pas de définition claire et absolue de la recherche qualitative, on peut toutefois en extraire certaines caractéristiques.

D'abord, selon les auteurs mentionnés, la recherche qualitative consiste globalement dans toutes les formes de recherche sur le terrain contenant des mots et du récit. Ensuite, ils expliquent que le but de « (...) la recherche qualitative s'inscrit dans la « description grossière » et la compréhension ancrée dans le terrain et en profondeur de l'objet de l'enquête. (...) Elle vise non seulement à décrire, mais aussi à aider à obtenir des explications plus significatives sur un phénomène » (Kohn & Christiaens, 2014, p.69). Enfin, pour Kohn & Christiaens (2014) la troisième particularité et force de la recherche qualitative consiste dans le fait qu'elle étudie les personnes dans leur milieu naturel et qu'il ne s'agit pas d'une situation créée artificiellement.

Pour caractériser les éléments un peu différemment, il est possible de reprendre Imberg (2010) qui décrit les choses sur deux plans. D'une part sur le plan épistémologique, il explique que ce type de recherche « (...) appréhende l'objet d'étude de manière globale, proximale, directe et interprétative (Muchielli, 2009). Elle vise à explorer la connaissance du phénomène à l'étude ». (Imberg, 2010, p.25). Ensuite, Imberg (2010) explique que sur le plan méthodologique, ce type de recherche rentre dans une logique compréhensive, visant la description du phénomène et non l'explication des causes. Il décrit une démarche inductive où la compréhension du phénomène étudié apparaît progressivement. Il y explique également une certaine souplesse puisqu'on ne trouve pas ou peu de rigidité dans la démarche puisqu'elle est justement inductive.

7.1. Contexte et design de la recherche

7.1.1. Choix de l'approche

Après réflexions et discussions et comme mentionné brièvement dans l'introduction, l'idée s'est portée sur l'utilisation de la méthode Evidence Based Practice aussi appelée pratique fondée sur les données probantes. Il s'agit à la base d'une approche développée en médecine, qui s'étend désormais à d'autres champs de recherche (Durieux, Étienne & Willems, 2017, p.16). Elle repose sur plusieurs piliers différents mais en interaction réciproque :

1. Les données probantes issues de la recherche scientifique : résultats valides, actuels, et pertinents.
2. L'expertise pédagogique de l'enseignant : Sa capacité à utiliser ses connaissances scientifiques accumulées et son expérience
3. Les caractéristiques de l'élève : ses valeurs, sa situation, ses préférences et ses objectifs.

Selon Durieux, Etienne & Willems (2017) l'EBP a pour objectif de promouvoir une pratique de qualité en apportant une réponse aux praticiens qui veulent appuyer leur pratique sur les progrès théoriques, méthodologiques et techniques les plus récents. Cette approche sera donc le squelette et le design de ce travail de mémoire. Cette démarche semble pertinente pour la recherche puisqu'elle vise à l'amélioration des pratiques en faisant des allers-retours entre théorie actuelle et pratique. Elle permet une mise à jour constante et tente donc de se situer au plus proche des pratiques les plus efficaces. De plus, cette méthode prend en compte l'expertise et les pratiques des enseignants et tient compte des

préférences de l'élève. En ce sens, cette approche paraît bienveillante et non-jugeante et se veut au plus près des pratiques de l'enseignant et de la réalité de l'élève.

7.1.2. Visualisation des étapes de la recherche

Une visualisation des différentes étapes de la recherche est proposée ici selon les cinq étapes de la démarche EBP relevés par Durieux, Etienne & Willems (2017) :

La première étape de l'approche vise à poser une question structurée et précisée. C'est un travail qui a été fait dans les chapitres précédents, en transformant une question de départ en question de recherche.

La deuxième étape consiste dans la recherche des meilleures données issues de la recherche, que l'on retrouve au chapitre quatre.

La troisième étape consiste en la sélection et l'évaluation de ces données pour la recherche et au regard de leur validité scientifique. C'est l'objectif et le contenu du chapitre cinq du présent travail.

L'étape quatre consiste cette fois à confronter les résultats de l'analyse de la littérature aux résultats relevés dans la pratique, c'est-à-dire à l'expertise pédagogique des enseignants.

Enfin, la dernière étape vise à l'évaluation et la confrontation des résultats théoriques et pratiques afin de pouvoir proposer une recommandation des meilleures pratiques actuelles dans un contexte donné. Il s'agira ici de la partie résultats, discussion et conclusion retrouvé en fin de travail. Dans ce cadre-là, et afin de correspondre le plus possible à une démarche EBP, dans un jeu d'aller et de retour théorique – pratique, un entretien de retour des résultats et d'approfondissement avec les enseignants a également été effectué.

7.2. Méthodologie d'expérimentation

7.2.1. Population et échantillon

Le choix de la population s'est porté sur les enseignants du cycle 1 car c'est notamment dans ces classes que je travaille et que j'ai pu repérer un besoin de réflexion sur les enjeux propres à l'inclusion de cette population d'élèves dans les classes. En outre, comme mentionné dans la problématique, les interventions les plus précoces possibles sont préconisées par la recherche pour soutenir le développement d'habiletés sociales chez les enfants avec TSA. Ceci rend pertinent de s'intéresser de plus près à l'enseignement et aux dispositifs mis en place dans les classes de 1H-2H et de 3H-4H. Rappelons que dans le canton de Berne, les élèves diagnostiqués avec TSA ont la possibilité de bénéficier d'un soutien scolaire individualisé au travers de la mise en place d'un projet d'intégration de type POOL2 (nouvellement mesures ordinaires de soutien élargi; SE). Cette mesure d'accompagnement scolaire permet à un enseignant spécialisé d'accompagner l'élève dans sa scolarité, généralement durant 4 à 6 périodes. Un de ses rôles consiste alors à participer à la réflexion et à la mise en place d'aménagements au sein de l'enseignement et de la classe afin de permettre à l'élève de s'inclure socialement et de progresser dans la classe.

Choix des participants

Le choix s'est porté sur quatre team d'enseignant-e-s (n=4), c'est-à-dire des duos ou équipes formés au minimum d'un enseignant spécialisé et d'un enseignant ordinaire. Ces derniers ont actuellement, ou ont eu récemment, un élève avec TSA en projet d'intégration dans leur classe. La démarche de participation est volontaire et s'est faite suite à une demande spécifique, à l'aide d'un formulaire de consentement éclairé.

7.2.2. Outil de récolte des données

Pour la récolte des données, dans cette étude, le choix s'est porté sur les entretiens semi-directifs de recherche. Toutefois, il a été décidé de proposer des entretiens collectifs aux équipes d'enseignants sous forme de focus groupe. Kivits et al. (2016) définissent l'outil en relevant que « (...) souvent désigné sous le terme de *focus groupe*, cette technique vise à identifier les motivations subjectives derrière des choix pratiques auxquels sont confrontés réellement ou imaginaires des individus « représentatifs » » (Kivits et al, 2016, p.102). Selon ces derniers, la particularité consiste à aller chercher collectivement dans les vécus des sujets de l'étude, des représentations et des attitudes. Dans le cadre de cette étude, l'objectif du choix de cette méthode vise à permettre une co-construction entre les subjectivités de l'enseignant régulier et spécialisé.

Pour quelle raison envisager d'utiliser l'entretien collectif semi-structuré ou focus groupe pour répondre à la question de recherche ? D'abord bien sûr, en rapport aux considérations sur l'EBP et sur la recherche qualitative mentionnées ci-dessus. En effet, l'idée étant de co-construire une amélioration des pratiques pour une meilleure inclusion des élèves TSA dans les apprentissages collectifs, la pertinence de l'utilisation d'entretiens semi-structurés s'avère intéressante. Ensuite, ce dernier étant à la fois orienté sur le thème de la recherche, et en même temps flexible, il permet une certaine liberté au discours de l'interviewé-e et donc d'étoffer la réflexion sur les pratiques au fur et à mesure de la recherche, sans rater de potentiels outils ou pratiques qui n'auraient pas été répertoriés dans la littérature.

Par ailleurs, il s'agit également de voir comment s'appliquent les concepts théoriques dans la pratique en ayant la possibilité de prendre en compte également les limites perçues par les enseignant-e-s de certains concepts théoriques et leurs éventuels aménagements ou écarts par rapport aux prescriptions de la littérature.

Enfin, il y a un certain nombre d'arguments liés aux types de données qu'il sera possible d'obtenir. L'idée sera de pouvoir extraire des thèmes et des catégories d'aménagements et d'outils pédagogiques de l'analyse du contenu des discours des participants à l'étude. Cela a pour objectif une confrontation et une comparaison à la littérature afin d'enrichir les outils et pratiques dans le futur.

Un guide d'entretien a été élaboré à partir de la question de recherche et il se base notamment sur Blanchet et Gotman (2005) qui détaillent dans leur ouvrage la manière de construire un guide d'entretien pour la recherche qualitative.

Le protocole de base, au début de chaque entretien consistera en plusieurs éléments : s'identifier, expliciter la raison de l'étude et la démarche EBP, le sens de l'entretien, détailler la durée de l'entretien, demander l'autorisation d'enregistrement de la conversation et garantir l'anonymat et la confidentialité.

Dans le cadre de cette recherche, il y avait un risque à ce que les équipes pédagogiques puissent se sentir jugées ou en posture d'évaluation de leur pratique. Afin de réduire au minimum ce risque, la démarche EBP a été explicitée avec soin et bienveillance et en insistant sur le fait que l'intérêt est porté sur leur expertise pédagogique et en valorisant cette dernière.

Finalement, tel que décrit et suggéré par Blanchet et Gotman (2005), l'idée sera de pouvoir utiliser des techniques conversationnelles visant à amener des éléments discursifs supplémentaires de la part des participants. Il s'agira notamment d'utiliser le questionnement ouvert et la relance, sous forme d'écho ou de reflet.

Grille d'entretien semi-directif pour focus groupe avec les équipes pédagogiques

La grille d'entretien pour les entretiens semi-directifs est directement basée sur la sélection des points 5.1 et 5.2. On retrouve donc dans la colonne de gauche les thèmes issus de la sélection des données probantes actuelle. En parallèle, les trois dimensions de l'EBP en étroite interrelation se retrouvent dans les autres colonnes : l'expertise des enseignants, les caractéristiques spécifiques de l'enfant et du contexte institutionnel. Ainsi, pour chaque élément sélectionné dans la littérature, la grille d'entretien cherchera à évaluer et avoir des données sur chacune des dimensions, pour autant que cela soit possible et que cela ait du sens. Voici un extrait de la grille d'entretien, qui se retrouve dans son intégralité en annexe.

Questions ouvertes et pistes de relance	Expertise de l'enseignant-e	Caractéristiques spécifiques de l'enfant	Contexte institutionnel - environnemental
Questions générales d'ouverture afin de laisser un maximum de fluidité au discours des expert-e-s enseignant-e-s			
Questions générales et ouvertes sur les troubles du spectre de l'autisme	A quel point est-ce que vous vous sentez à l'aise avec les connaissances sur les troubles du spectre de l'autisme ? Est-ce que vous pouvez m'en dire plus ? De quelle manière est-ce que vous avez pu vous former aux particularités du TSA ?	Quels sont les traits particuliers de votre élève avec TSA ?	D'après vous, à quel point est-ce que le contexte institutionnel et politique de la ville vous permet de travailler avec les élèves TSA inclus en classe ?
	Quelle est votre représentation de l'autisme ?	Quelle est sa culture ? Son âge, ses intérêts ?	D'après vous, quelles sont les limitations actuelles du cadre institutionnel offert par le canton de Berne ? Auriez-vous besoin de plus d'espace ? De plus de matériel particulier ?
	Comment faites-vous pour favoriser l'intégration dans le groupe classe des élèves présentant un TSA ?	Quels sont ses points forts ?	Comment évaluez-vous le soutien qui vous est donné pour l'aide à l'inclusion d'un élève avec TSA ?

7.2.3. Passation

Un entretien pré-test a été proposé à une enseignante de 5-6H qui a eu un élève TSA inclus dans sa classe deux ans auparavant. Cela avait pour objectifs de vérifier la pertinence de la grille d'entretien et des questions d'une part, mais également de s'assurer que la formulation et la dynamique des questions n'engendrent pas de sentiment de jugement de l'expertise pédagogique des enseignants, d'autre part. Ce dernier point a été validé par l'enseignante testée et a permis également de modifier certaines questions de la grille d'entretien.

Les passations ont eu lieu, pour trois équipes d'enseignant-e-s sur quatre, dans les classes des enseignants réguliers en dehors des heures de cours. Pour la dernière équipe, la passation a eu lieu au domicile de l'enseignante régulière, toujours accompagnée de l'enseignante spécialisée. Les entretiens ont duré environ 1h.

7.2.4. Corpus

Il s'agit ici de décrire précisément l'ensemble des données sur lesquelles l'analyse va s'exercer. Cela consiste pour cette recherche dans la totalité des quatre retranscriptions des focus groupes. Les transcriptions se trouvent en totalité dans les annexes, afin de faciliter la lecture de ce travail. Les normes de transcription utilisées sont les suivantes :

Pauses courtes : / (une barre = 1 seconde)

Pauses longues : 4sec (à partir de 4 secondes, indication du nombre de secondes)

Chevauchement d'énoncés :

Exp : souligner le chevauchement

S : chevauchement

Langage non verbal : mis entre parenthèses (mime un cercle avec la main)

Segment inaudible : XXX

Ébauche de mots : ébau-

De plus, chaque ligne de l'entretien est numérotée pour permettre, lors de l'analyse des entretiens, de situer rapidement où les données ont été trouvées.

7.3. Méthodologie d'analyse

Désormais, il s'agit d'explicitier le choix de la méthode d'analyse. Aux vues de tout ce qui précède, le choix s'est porté sur l'utilisation d'une analyse thématique de contenu. Selon Paillé & Mucchielli (2012) il est possible de définir l'analyse thématique par le fait que la « (...) thématization constitue l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition du corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé » (Paillé & Mucchielli, 2012, p.231). Par ailleurs, selon les auteurs il est ensuite nécessaire de relever la fréquence d'un thème. Pour cette étude, un thème est considéré comme commun lorsqu'il apparaît avec une fréquence de 3/4 et de 4/4. Dans le cas contraire, le thème est extrait et discuté dans la partie finale mais en prenant en compte sa faible fréquence.

La méthode d'analyse des données provenant du corpus discuté ci-dessus va donc être la suivante :

1. Construction d'une grille d'analyse thématique de contenu
2. Détecter et relever les thèmes et sous-thèmes importants en rapport à la sélection des données issues de la littérature grâce à la grille d'analyse et aux tableaux thématiques.
3. Mise en commun des thèmes de tous les entretiens sous forme de tableau transversal
4. Discussion

Voici la grille d'analyse préalable :

Questions	Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim	Interprétation

8. Analyse des données et résultats

A travers ce chapitre, il s'agit de présenter le processus de l'analyse des données à travers la méthode mentionnée ci-dessus et à l'aide de la grille d'analyse préconstruite. L'idée consiste à présenter un extrait de chaque grille d'analyse (que l'on retrouve en totalité dans les annexes).

8.1. Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 1 / EP1

Extrait du tableau d'analyse thématique de contenu d'une ES (S2) et d'une ER (S) exerçant en 1-2H EE du Châtelet, 2502 Bienne, 13.02.2023.

<p>Pouvez-vous décrire les interactions observées entre élèves TSA et les autres ?</p>	<p>Interactions sociales entre pairs</p>	<p>Recherche de contact mais manque d'outils / déséquilibre dans la réciprocité des échanges</p> <p>Particularités cognitives et décalage avec les pairs</p> <p>Gestion émotionnel difficile dans le relationnel, débordement qui peut mener à des situations dangereuses</p>	<p>S : I.292-294 : souvent par besoin ou par intérêts, envie de jouer avec l'autre mais assez centré sur soi</p> <p>S2 : I.301-302 :il avait aussi quand même un haut potentiel, alors c'était gênant, il se fâchait beaucoup avec les autres à propos de ça</p> <p>S2 : I.312-313 : il se mettait souvent en colère, il se bloquait, il pouvait se mettre en danger</p> <p>S2 : I.317 : ou bien il était dans un état où il était frustré</p> <p>S2 : I.319 : par exemple tout à coup il pouvait courir dehors sans regarder, tomber, ou se faire du mal mais parce qu'il était dans un état où il n'avait pas le contrôle vraiment</p>	<p>Selon les observations des enseignants les élèves avec TSA cherchent le contact avec leurs pairs mais manquent d'outils et d'habiletés sociales pour entrer en lien de manière efficiente. Les interactions sociales mentionnées semblent caractérisées par un défaut de réciprocité sociale et émotionnelle. Tenant compte des difficultés propres au critère A de la dyade autistique, il est rationnel de formuler l'hypothèse qu'ayant du mal à interpréter les signaux verbaux et non verbaux de la communication sociale et ayant donc un accès diminué à la compréhension des codes et des situations sociale (référence), les élèves avec TSA se trouvent en situation de handicap pour décrypter et comprendre le monde social qui les entoure. Il peut logiquement en résulter des malentendus, de la frustration mais également un sentiment d'angoisse chez eux (référence). Ces éléments expliquent sans doute les débordements émotionnels observés par les enseignantes. Il semble alors qu'un autre point nodal de l'accompagnement de ces élèves se joue autour de la mise en place d'outils, de dispositifs ou d'aménagements permettant aux élèves avec TSA une compréhension facilitée du fonctionnement social du monde mais qui permettent également de soutenir le développement émotionnel ceci dans le but d'améliorer leur participation sociale (possibilité de collaboration etc.)</p> <p>L'ER relève également que selon les particularités de l'élèves</p>
--	--	---	--	---

8.3. Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 3 / EP3

Extrait du tableau d'analyse thématique de contenu de deux ER (S1 et S2) et d'une ES (S3) exerçant en 3-4H et d'une ES (S3) intervenant en classe pour élève TSA, EP Boujean, 2502 Bienne, 20.02.2023

<p>Au niveau de la coordination du réseau les ER disent qu'elles préfèrent quand l'ES coordonne le réseau, est-ce aussi ton cas ? (<u>adressé à l'ES</u>)</p>	<p>Collaboration entre enseignants (ER-ES) :</p> <p>Lead et mangement du réseau</p>	<p>Coordination par l'ES</p>	<p>S3 : l.180-183 : absolument pour ce qui est administratif aussi (...) les enseignants réguliers on en déjà assez comme ça et je trouve effectivement que c'est beaucoup plus favorable pour tout le monde que ce soit une personne de référence qui centralise tout plutôt qu'on intervienne tous / oui oui</p> <p>S2 :l.313-318 :: on a eu une grande réflexion sur la mise en page (...) mais à part ça moi personnellement <u>j'adapte pas</u> forcément mon programme bien qu'une fois qu'il est préparé j'en discute avec les enseignantes spécialisées et je regarde avec / enfin c'est elles qui vont analyser et qui vont adapter ce programme-là /</p>	<p>Concernant la collaboration entre ER-ES, telle que mentionné plus haut les enseignantes sont toutes d'avis que le plus pertinent est que l'ES la prenne en charge. Concernant les adaptations du travail scolaire à faire pour l'enfant, les ER expriment en grande partie laisser l'ES les prendre en charge également. Elles n'adaptent pas en amont leur programme mais expliquent discuter des possibilités d'adaptations à posteriori avec l'ES. Elles semblent estimer que c'est l'ES qui possède les compétences afin d'analyser et modifier les exercices pédagogiques proposés. Etant donné que les</p>
	<p>Adaptations</p>	<p>Les adaptations faites pour l'élève passent par l'ES</p>		

8.4. Tableau d'analyse de l'entretien : Équipe pédagogique 4 / EP4

Extrait du tableau d'analyse thématique de contenu d'une ER (S1) et d'une ES (S2) exerçant en 1-2H EE
Boujean, 2502 Bienne, 23.02.2023

Question	Thèmes	Sous-thèmes	Verbatim	Interprétation
<p>Selon votre expertise qu'est-ce qui fonctionne bien / ne fonctionne pas bien au niveau de la collaboration directe avec les parents ?</p>	<p>Collaboration Enseignants parents :</p>	<p>Différences de ressources en fonction des familles et de la trajectoire parcourue :</p> <p>Différents stades que traversent les parents face aux TSA de leurs enfants</p> <p>Stade de déni</p> <p>Stade de questionnement / prise de conscience des particularités</p> <p>Stade de deuil</p>	<p>S2 : 1.508-515 : déjà pour des parents qui se doutent que leur enfant fonctionne différemment c'est beaucoup plus facile qu'un parent qui fait un déni à ce niveau-là / et qui a déjà de la peine à accepter qu'on dise qu'il y a quelque chose de différent ou de compliqué / qu'on aimerait investiguer qui pourrait amener à un diagnostic / il y a beaucoup de parents qui ne sont pas encore à ce stade-là / et c'est là que j'ai l'impression qu'en fait souvent ça peut être difficile / parce qu'il faut qu'ils fassent un deuil d'avoir un enfant entre guillemets normal d'accord / parce que tout parent voudrait un</p>	<p>Les enseignantes mettent en avant des différences dans la qualité de la collaboration pouvant être mis en place avec les parents en fonction de leur trajectoire face au TSA de leur enfant. L'ES cite différents stades par lesquels passent les parents selon elle. A partir de son discours il est possible de dégager un stade de déni des difficultés / particularités, un stade de reconnaissances des particularités et un stade de deuil vécu par le parent. L'ES observe que lorsque le travail de reconnaissance des particularités de l'enfant et du deuil par rapport à la</p>

8.5. Analyse transversale thématique et mise en commun des résultats

Pour que l'analyse transversale apparaisse la plus lisible possible, l'idée consiste à proposer pour chaque question principale, le thème, les sous-thèmes et la fréquence des sous-thèmes sous la forme d'un tableau.

Questions	Thèmes	Sous-thèmes	Fréquence
Comment vous êtes-vous senti face à l'intégration d'un élève avec TSA au sein de votre classe ?	Connaissances préalables sur les TSA	Manque de connaissance théorique chez les ER	4/4
		Connaissances construites sur un mode empirique, face à la pratique	2/4
		Stratégies adoptées : recherches personnelles sur internet	2/4
		Stratégies adoptées : collaboration avec les parents	1/4
		Stratégies adoptées : s'appuyer sur des éléments de formation antérieures	3/4
		Sentiment de peur	2/4
		Manque dans la formation initial	4/4
		ER compte sur ES comme personne-ressource	2/4
		Limite de la théorie : l'individualité des élèves TSA dépasse la catégorisation des symptômes	1/4
Que ressortez-vous comme traits particuliers et besoins des élèves avec TSA ?	Représentation sur les spécificités des TSA	Pluralité des fonctionnements propres aux TSA	3/4
		Critère A du DSM-V : Difficulté dans les interactions sociales et de gestion émotionnelle	4/4
		Critère B du DSM-V : Intérêts restreints,	4/4

		difficultés de transition et changement	
		Forces relevées : regards spéciaux sur l'environnement et intérêts spécifiques dans le domaine de la nature	3/4
		Difficultés psychomotrices	2/4
		Difficulté à se mettre au travail seul et mobiliser la motivation	2/4
		Difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires	3/4
		Nécessité d'entrer dans les apprentissages par les intérêts de l'enfant	4/4
Quels sont les préférences, particularités, intérêts de l'élève TSA inclus dans votre classe ?	Profil particulier des élèves TSA inclus dans les classes ordinaires de la présente recherche	Connaissances approfondies sur leurs intérêts restreints	3/4
		Bonnes ressources cognitives	2/4
		Bonnes compétences verbales	4/4
		Difficulté dans le domaine de la communication sociale	4/4
		Manque de réciprocité dans les échanges	4/4
		Difficulté de gestion émotionnelle lors des interactions	4/4
		Envie de jouer avec l'autre mais maladresse dans la prise de contact	2/4

		Critère A et B du DSM-V présents	4/4
		Fragile potentiel de participation sociale	1/4
		Fatigabilité	1/4
		Intérêts spécifiques touchant au domaine de la nature	2/4
		Rigidité cognitive	1/4
Pouvez-vous m'en dire plus sur votre manière d'aménager le temps et l'espace dans la classe ?	Structuration de l'espace et du temps	Utilisation de nombreux supports visuels / pictogrammes pour toute la classe	4/4
		Rituels de structuration de la journée	3/4
		Séparation de l'espace en fonction du type d'activité	4/4
		Accès aux différents espaces organisé par un système d'inscription	1/4
		Transition : utilisation de l'intérêt de l'élève pour les temps d'attente	1/4
		Utilisation d'objets sensoriels	3/4
		Gestion du temps : time-timer et sablier utilisé	4/4
		Réajustements constants durant l'année selon les besoins	1/4
		Horaires individualisés utilisés	2/4

		PPI utilisé, connu et positif	1/4
Quels types de collaboration avec les parents vous semble le plus adéquat ?	Collaboration avec les parents	Bonne collaboration importante avec partage de pistes, informations, documentations	4/4
		Importance de donner des feedback réguliers et positifs aux parents sous forme oral	3/4
		Attention particulière aux inquiétudes des parents et à la valorisation de l'enfant	2/4
		Transparence importante sur les difficultés	4/4
		Encourage une collaboration où des objectifs sont travaillés en commun de manière écrite et formelle	1/4
		Différence dans la collaboration en fonction de la trajectoire d'acceptation des parents sur le TSA de leur enfant	3/4
		Construction de la confiance avec les parents nécessaire	3/4
		La collaboration avec les parents passe par le lien privilégié de l'ES avec la famille	1/4
		Tension entre respect de la temporalité de la famille et besoin perçus de l'enfant	3/4

Comment faites-vous pour gérer la collaboration avec les professionnels qui gravitent autour de l'élève ?	Collaboration avec le réseau de professionnels	ER coordonne le réseau	1/4
		ES s'adapte aux préférences des enseignants	2/4
		Rôles devraient être bien définis à l'avance	3/4
		Échanges réguliers avec le réseau	3/4
		Organisation et échanges avant les leçons	2/4
		Partage d'observation	3/4
		Posture d'ouverture de la part de l'ER	2/4
		ES coordonne le réseau	3/4
		Réflexion commune pour aménagements du temps et de l'espace	2/4
		Confiance entre collègues	2/4
D'après vous, quelles sont les limitations actuelles du cadre institutionnel offert par le canton de Berne ? Auriez-vous besoin de plus d'espace ? De plus de matériel particulier ?	Contexte d'inclusion des élèves TSA du canton de Berne	Contexte de classe ordinaire adapté pour les élèves avec TSA	3/4
		Nombre de leçons pas assez élevés	4/4
		Locaux et équipements pas assez adaptés	3/4
		Manque d'outils de dépistage précoce	1/4
		Trop d'élèves à besoin éducatifs particuliers dans les classes	3/4
		ER seule en classe une grande partie du temps	4/4

		Temps des démarches pour obtention d'une aide trop long	2/4
		Proposition d'un autre modèle : système en duo temps plein au sein de la classe	4/4
		Point d'attention sur un trop grand nombre d'intervenants différents en classe	1/4
Comment faites-vous pour favoriser l'inclusion des élèves au sein de la classe ?	Favoriser l'inclusion	Travail de fond sur les dynamiques et les valeurs de la classe : compétence d'entraide et de collaboration	4/4
		Thématisation de la différence à la classe par petits groupes	2/4
		Aborder les différences de l'élève TSA en classe : décrit le fonctionnement de l'élève avec TSA aux autres élèves de la classe avec des images	4/4
		Ne nomme pas le TSA	2/4
		Intervention de l'ES le plus possible en contexte classe	3/4
		Moment en petit groupe et en individuel	3/4
		Jeux de collaboration et de contact	2/4
		Activité à l'extérieur et pour créer de la rencontre	2/4
		Valorisation de la créativité des élèves avec TSA	3/4

		Un seul élève avec TSA par classe	1/4
		Favoriser la rencontre avec un petit groupe	2/4
		Donner un rôle de responsabilité dans la classe à l'élève avec TSA	1/4
D'une manière générale, comment préparez-vous et concevez-vous les activités pédagogiques au regard du fait qu'un élève présentant un TSA et inclus en classe ?	Préparation des activités pédagogiques	Préparation : anticipation des difficultés de collaboration	4/4
		Réflexion sur la composition des groupes	4/4
		Plus petits groupes pour les élèves avec TSA	2/4
		Composition du groupe en fonction des chances de succès	1/4
		Sélection d'élèves avec de bonnes ressources sociales pour travailler avec l'élève ayant un TSA	4/4
		Sélection en fonction de l'amitié	4/4
		Penser des dispositifs qui permettent à l'élève de prévoir le déroulement de l'activité	1/4
		Utilisation des scénarios sociaux pour préparer à l'activité et au comportement attendu	1/4
		Guidance de supervision prévue pour l'activité pédagogique	3/4

		Sélections d'enfants avec BEP pour confronter l'élève	1/4
Quels sont les aménagements du cadre que vous proposez lorsqu'un élève présentant un TSA et inclus en classe ordinaire ?	Aménagements individuels	Horaires individualisés utilisés, horaire plus léger	2/4
		PPI utilisé, connu et positif	1/4
		PPI pas actuel dans le canton de Berne, pas formé à la base	4/4
		Objectif mesurable et guidance de l'action pédagogique	4/4
		Traces des progrès de l'enfant et meilleure organisation	1/4
		Modification du programme et adaptation de manière spontanée selon les besoins des élèves	2/4
		Réflexion commune ER / ES et modification pour rendre le contenu plus accessible	1/4
		Objectifs fixés par l'ES mais pas de PPI	2/4
		Travail autour du sens des apprentissages	2/4
		Comment est-ce que vous définiriez les habiletés sociales ?	Définition des habiletés sociales
Base du fonctionnement d'une classe et des apprentissages scolaires	4/4		

		Désir d'apprendre passe par le lien social et lié aux émotions	2/4
		Apprentissage des stratégies de gestion de conflits	2/4
		Règlement de comportement de gestion de conflits	1/4
Quels outils utilisez-vous pour développer les habiletés sociales ?	Outils pour développer les habiletés sociales	Apprentissages par étapes	2/4
		Différents types d'étayage : par enseignant et par élève plus âgé	2/4
		Travail sur les émotions	4/4
		Système de parrainage entre élèves : tutorat avec élèves plus âgés	2/4
		Valorisation des élèves	3/4
		Apprentissage de stratégies de gestion de conflit en respectant les tours de paroles	4/4
		Utilisation de jeux de sociétés	2/4
		Outils utilisés pour toute la classe et pas de manière individuelle avec l'élève TSA	2/4
		Discussion commune en conseil de coopération	1/4
		Variabilité de l'efficacité des outils en fonction de l'individualité de l'élève	2/4

		Utilisation des intérêts de l'élève pour favoriser l'initiation de l'apprentissage des habiletés sociales	3/4
		Apprentissage des règles de classe et de socio-communication avec supports visuels	4/4
		Utilisation de support manipulable	3/4
		Renforceurs positifs mais aussi négatifs	2/4
		Laisser du temps à l'élève pour construire sa maturité émotionnelle	1/4
		Analyse des situation sociales et discussion d'abord en individuel puis en petit groupe avec l'ES	1/4
		Utilisation du message clair : outil de communication non violente	1/4
		Posture flexible et accordage affectif	2/4
		Travail en petit groupe avec sélection des élèves / intervention de l'ES en situation sociale	4/4
		Utilisation des situations sociales du quotidien	3/4
		Pas de sanction → ABA	2/4
		Activités sociales semi-dirigé puis libre	1/4
Comment faites-vous pour favoriser la participation sociale	Outils pour stimuler la participation des	Encourager l'attente	2/4
		Rappeler les règles	2/4

dans le groupe classe des élèves présentant un TSA ?	élèves TSA dans le groupe		
		Utilisation de la discussion libre et semi-dirigé	3/4
		Apprentissage des stratégies de gestion de conflits	2/4
		Règlement de comportement de gestion de conflits	3/4
		Utilisation de plus petits groupes	1/4
		Respect de l'envie de participation de l'élève	1/4
Quelles sont les difficultés que vous éprouvez pour transmettre les habiletés sociales aux élèves présentant un TSA ?	Difficultés dans la transmission des habiletés sociales	Rythme d'apprentissage plus lent	1/4
		Nécessaire de proposer plus de supports	1/4
		Nécessaire d'avoir plus de moments d'étayage par l'adulte	4/4
		Les enseignantes doivent initier les interactions	3/4
		Manque de réciprocité et de flexibilité	2/4
		Besoin de l'implication de l'ES	2/4
		Temps nécessaire	1/4
		Lorsque l'ER est seule en classe	2/4
		Intervenants externes non-formés	2/4
Quels sont les outils spécifiques et les		Utilisation d'éléments de la méthode ABA :	4/4

<p>méthodes particulières que vous utilisez pour développer les habiletés lorsqu'un élève présentant un TSA est inclus dans votre classe ?</p>	<p>Outils spécifiques pour développer les habiletés sociales</p>	renforceurs positifs, feedback	
		Utilisation d'éléments de la méthode TEACCH	4/4
		Utilisation d'outils pour la communication : langage des signes, dessins et tablette	2/4
		Utilisation de l'analyse fonctionnelle et de l'analyse des causes pour les comportements-défis	1/4
		Exploration de la zone émotionnelle et espace pour décharger	1/4
		Utilisation des scénarios sociaux	4/4

9. Résultats et discussion

9.1. Résultats et interprétations

Cette partie marque le passage entre la description, l'analyse des résultats et l'interprétation de ces derniers. La discussion sera proposée par regroupement des thèmes les plus saillants.

Synthèse et interprétation pour le thème connaissance préalables sur les TSA :

Trois sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et peuvent être qualifiés de commun :

- Manque de connaissances théoriques à propos des TSA chez les ER
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Stratégies adoptées : s'appuyer sur des éléments de formation antérieures
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Manque dans la formation initiale
 - o EP1/ EP2/ EP3 / EP4 fréquence 4/4

Ces trois sous-thèmes, qui vont dans le même sens, sont à prendre en compte selon les deux autres piliers de l'EBP :

- 1) *Le contexte : il est possible d'avancer, aux vues de la fréquence des sous-thèmes, que les enseignants réguliers des écoles de Bienne ne se sentent pas suffisamment formés sur le sujet actuel des TSA*
- 2) *La revue récente et non exhaustive de la littérature : Tous les auteurs mentionnés dans le travail relèvent explicitement ou implicitement, un prérequis de connaissance théorique à propos des TSA suffisant pour permettre un développement des habiletés sociales avec des élèves TSA inclus en classe ordinaire.*

Un autre sous-thème avec une fréquence de 2/4 vient appuyer l'idée du besoin de formation pour les ER :

- *Sentiment de peur*

Résultats : Connaissance préalable sur les TSA

- *Les enseignantes régulières de la région biennoise se sentent en manque de connaissance théorique sur les TSA et rapportent, selon elle, un manque dans la formation initial sur ce thème. Une des stratégies adoptées consiste à s'appuyer sur les connaissances des ES issus de la formation de ces dernières*

Plusieurs autres sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 1/4, 2/4 et de 3/4 et concernent des stratégies de gestion des problèmes identifiés ci-dessus :

- Connaissances construites sur un mode empirique, face à la pratique
 - o EP1 / EP4 fréquence 2/4
- Stratégies adoptées : recherches personnelles sur internet
 - o EP1 / EP4 fréquence 2/4

- Stratégies adoptées : Demande de collaboration avec les parents sur les connaissances et besoins des TSA
 - EP1 fréquence 1/4
- Appui de de l'ER sur ES comme personne-ressource
 - EP3/ EP4 fréquence 2/4

Du point de vue de la fréquence des thèmes, cela laisse à penser que la stratégie d'appui sur les enseignantes spécialisées qu'elles considèrent comme mieux formés en la matière est pertinente aux vues du sentiment de manque de formation des enseignantes régulières concernant les TSA.

- 1) *Le contexte : il est possible d'avancer, aux vues de la fréquence du sous thème : Appui sur les formations antérieures et appui sur l'ES, que les enseignants spécialisés des écoles de Bienne peuvent s'appuyer sur leur formation antérieure pour soutenir les enseignants réguliers.*
- 2) *La revue récente et non exhaustive de la littérature : Tous les auteurs mentionnés dans le travail relèvent explicitement ou implicitement, un prérequis de connaissance théorique concernant les TSA suffisant pour permettre un développement des habiletés sociales avec des élèves TSA inclut en classe ordinaire.*

Une dernier sous-thème, ressort dans l'expertise des praticiennes mais est absent de la revue de la littérature effectuée est à relever :

- Limite de la théorie : l'individualité des élèves TSA dépasse la catégorisation des symptômes
 - EP4 fréquence 1/4

Ce thème ne semble pas revenir avec une fréquence suffisante pour être considéré comme un résultat pertinent, mais il relève un décalage entre théorie et pratique qui renseigne sur la diversité des manifestations des TSA que la théorie ne pourrait que tenter d'approcher.

Synthèse et interprétation pour le thème représentations sur les TSA

Six sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et peuvent être qualifiés de commun :

- Pluralité des fonctionnements propres aux TSA
 - EP1 / EP2 / EP4 fréquence 3/4
- Critère A du DSM-V : Difficulté dans les interactions sociales et de gestion émotionnelle
 - EP1 / EP2/ EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Critère B du DSM-V : Intérêts restreints, difficultés de transition et face au changement
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Forces relevées : regards spéciaux sur l'environnement et intérêts spécifiques dans le domaine de la nature
 - EP1 / EP2 / EP3 fréquence 3/4
- Difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires
 - EP2 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Nécessité d'entrer dans les apprentissages par les intérêts de l'enfant
 - EP1/ EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4

Combinés aux deux autres piliers de l'EBP :

- 1) *Le contexte : il est important de rappeler que les représentations des enseignantes ER & ES proviennent en majorité de l'observation des élèves TSA inclus en classe ordinaire et qui ont un*

profil particulier sur le spectre des troubles de l'autisme, comme cela sera décrit au point suivant.

- 2) *La revue récente et non exhaustive de la littérature : Tous les auteurs mentionnés dans le travail relèvent : Les critères A et B du DSM, la pluralité et la grande diversité des fonctionnements TSA, des intérêts spécifiques et des particularités sensorielles.*

Ainsi, il est possible de relever que les enseignants relèvent tous les points mentionnés par la revue de la littérature sur les données probantes. Ils y ajoutent deux points qui peuvent être considérés comme pertinents par l'expertise des praticiennes avec une fréquence de 3/4 au minimum : La difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires et la nécessité d'entrer dans les apprentissages par les intérêts de l'enfant.

Résultats :

- **Malgré un sentiment de manque de formation et de connaissances concernant les TSA, la plupart des équipes pédagogiques rapporte une définition et une représentation des TSA très proche de la littérature récente. Selon les résultats de l'expertise des praticiennes, une bonne définition et représentation des TSA, dans le contexte d'un profil d'élève inclus en classe ordinaire, devrait contenir à la fois la connaissance des critères A & B du DSM-IV mais également**
 - o **La difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires**
 - o **La nécessité d'entrer dans les apprentissages par les intérêts de l'enfant**

Il est possible de relever deux autres sous-thèmes :

- Difficultés psychomotrices
 - o EP1 / EP2 fréquence 2/4
- Difficulté à se mettre au travail seul et à mobiliser la motivation
 - o EP3 / EP4 fréquence 2/4

Synthèse et interprétation pour le thème profil particulier des élèves avec TSA inclus en classe ordinaire au cycle 1 dans les classes des écoles de Bienne

Ce thème est important car une approche EBP ne revêt du sens qu'avec une description précise du contexte et des profils particuliers des sujets. Selon les auteurs, ce n'est que dans ce cadre-là qu'une approche EBP peut tenter de proposer des résultats sous forme de suggestion de bonnes pratiques.

Plusieurs sous-thèmes permettent de cerner les contours du profil des élèves avec TSA inclus en classe ordinaire et sélectionnés pour cette recherche :

Cinq sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 4/4 et peuvent être qualifiés de commun :

- Bonnes compétences verbales
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Difficulté dans le domaine de la communication sociale
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Manque de réciprocité dans les échanges
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4

- Difficulté de gestion émotionnelle lors des interactions
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Critère A et B du DSM-V présents
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4

Ces cinq sous-thèmes de l'analyse thématique de contenu ont une fréquence de 4/4 et permettent donc de dresser un profil particulier des élèves avec TSA inclus en classe ordinaire, vis-à-vis desquels les résultats de recommandation de bonnes pratiques actuelles sont considérés comme pertinents.

Profil particulier des élèves avec TSA inclus en classe ordinaire et sujets de la présente étude avec lesquels considérer que les bonnes pratiques relevées sont pertinentes :

- Critères A & B de la dyade décrite par le DSM-V sont présents
- Compétences approfondies sur leurs intérêts
- Bonnes compétences verbales
- Difficulté dans le domaine de la communication
- Manque de réciprocité dans les échanges
- Difficulté de gestion émotionnelle lors des interactions

Il est ensuite possible de repérer quatre thèmes qui décrivent le profil de certains sujets avec une fréquence de 2/4 et de 3/4 :

- Connaissances approfondies sur leurs intérêts restreints
 - EP1 / EP2 / EP3 fréquence 3/4
- Bonnes ressources cognitives
 - EP1 / EP2 fréquence 2/4
- Envie de jouer avec l'autre mais maladresse dans la prise de contact
 - EP1 / EP4 fréquence 2/4
- Intérêts spécifiques touchant au domaine de la nature
 - EP2 / EP3 fréquence 2/4

Puis, trois sous-thèmes qui ne sont mentionnés qu'avec une fréquence de 1/4 :

- Fragile potentiel de participation sociale
 - EP1 fréquence 1/4
- Fatigabilité
 - EP3 fréquence 1/4
- Rigidité cognitive
 - EP4 fréquence 1/4

Une interprétation et une inférence possible à ces sous-thèmes consiste à penser que cela montre effectivement la pluralité des fonctionnements avec TSA et leurs particularités parfois uniques. Une pratique tenant compte de ces différents aspects peut donc avoir un effet pédagogique et éducatif positif avec un élève présentant un TSA mais pas avec un autre.

Résultat :

- Bien connaître toutes les particularités et intérêts du fonctionnement TSA de l'élève inclus en classe ordinaire, aux vues de la pluralité de ces derniers, afin de proposer des outils éducatifs pertinents et supposément efficaces

Synthèse et interprétation pour le thème structuration du temps et de l'espace

Trois sous-thèmes ressortent avec une fréquence 4/4 et peuvent être qualifiés de commun :

- Utilisation de nombreux supports visuels / pictogrammes pour toute la classe
 - o EP1 / EP2/ EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Gestion du temps : time-timer et sabliers utilisés
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Séparation de l'espace en fonction du type d'activité
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4

Mise en lien avec la théorie :

Ces trois sous-thèmes laissent à penser qu'une partie de la méthode TEACCH (Deprez, 2018 ; Geurts, Buchet, Haelewyck, 2022, Gilmer, 2016 ; Rogé, 2015 ; Liratni et Blanchet, 2019) au moins est déjà utilisé par toutes les équipes pédagogiques. Il s'agit surtout de la structuration de l'espace et du temps avec l'utilisation d'un time-timer ainsi que la séparation de l'espace de classe en plusieurs coins délimités par des supports visuels pour faciliter la compréhension de la structuration.

Un sous-thème ressort à une fréquence de 3/4 et vient cette fois évoquer de la structuration du temps mais aussi de celle des activités.

- Rituels de structuration de la journée
 - o EP1 / EP2 / EP4 fréquence 3/4

Résultats : L'expertise des praticiennes correspond à l'utilisation des recommandations théoriques pour certains éléments du TEACCH

- Structuration de l'espace avec différents espaces délimité par des supports visuels
- Structuration du temps à l'aide du time-timer et de rituels
- Structuration des activités à l'aide de rituels notamment

Par ailleurs, il est possible de repérer plusieurs sous-thèmes différents qui pourraient être vu comme des suggestions d'aménagements de structure :

- Utilisation d'objets sensoriels
 - o EP1 / EP2 / EP4 fréquence 3/4
- Réajustements constants durant l'année selon les besoins
 - o EP3 fréquence 1/4
- Accès aux différents espaces organisés par un système d'inscription
 - o EP1 fréquence 1/4
- Transition : utilisation de l'intérêt de l'élève pour les temps d'attente
 - o EP1 / EP4 fréquence 2/4

Résultats : L'expertise des équipes pédagogiques met en avant des éléments qui ne sont pas directement retrouvés dans la revue de la littérature

- Des réajustements constants durant l'année sur la structure selon les besoins identifiés
- Un accès aux différents espaces à l'aide d'un système d'inscription
- L'utilisation de l'intérêt de l'élève pour les temps de transition et d'attente entre les activités

En revanche, il est possible de relever que certains éléments mentionnés dans la revue de littérature théorique sont absents des réponses des praticiennes :

- Horaires individualisés utilisés
 - o EP1 / EP4 : Oui
 - o EP2 / EP3 : Non
- Place centrale du PPI dans la création d'objectifs relevant de la socialisation
- PPI utilisé, connu et positif
 - o EP1 fréquence 1/4
 - o EP2 / EP3 / EP4 : Pas d'utilisation du PPI jusque là

Résultats : les équipes pédagogiques ne relèvent pas de manière suffisamment significative les éléments suivants pourtant recommandés par la littérature :

- Utilisation d'horaires individualisés avec les élèves TSA
- Utilisation des objectifs posés dans le PPI, notamment au niveau de la socialisation et de la communication, pour planifier et structurer les activités

Synthèse et interprétation pour le thème collaboration avec les parents

Plusieurs sous-thèmes ressortent avec une fréquence élevée de 3/4 ou de 4/4 et relèvent l'importance reconnues par la revue de la littérature d'une bonne collaboration et cohérence avec les parents :

- Bonne collaboration importante avec partage de pistes, informations, documentations
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Importance de donner des feedback réguliers et positifs aux parents sous forme oral
 - o EP1 / EP2 / EP3 fréquence 3/4
- Transparence importante sur les difficultés
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4

Résultats : L'expertise des praticiennes correspond à l'utilisation des recommandations théorique pour certains éléments de la littérature concernant une bonne collaboration avec les parents :

- Une bonne collaboration est importante et doit inclure le partage de pistes, d'informations et de documents
- Il est important de donner des retours positifs et réguliers aux parents sous forme oral
- Une transparence sur les difficultés des élèves TSA doit être présente

Par ailleurs, il est possible de repérer plusieurs sous-thèmes différents qui ne sont pas directement mentionnés par la revue de la littérature mais qui ressortent chez presque toutes les équipes pédagogiques :

- Attention particulière portée aux inquiétudes des parents et à la valorisation de l'enfant
 - o EP1 / EP2 fréquence 2/4
- Différence dans la collaboration en fonction de la trajectoire d'acceptation des parents sur le TSA de leur enfant
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Construction de la confiance avec les parents nécessaire
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Tension entre respect de la temporalité de la famille et besoin perçus de l'enfant
 - o EP2 / EP3 / EP4 fréquence 2/4

La plupart des sous-thèmes qui ressortent ici concerne un point intéressant qui sera repris dans la discussion finale : les difficultés vécues par les praticiennes dans la collaboration avec les parents d'un élève avec TSA.

Résultats : L'expertise des équipes pédagogiques met en avant des éléments qui ne sont pas directement retrouvés dans la revue de la littérature

- Une attention particulière doit être porté aux inquiétudes des parents, à la valorisation de leur enfant
- Une différence perçue dans la qualité de la collaboration selon la trajectoire d'acceptation des parents autour du TSA de leur enfant
- La construction d'une confiance avec les parents est nécessaire
- Les praticiennes ressentent une tension interne entre respecter la temporalité de la famille et répondre aux besoins de l'élève TSA

Ensuite, il est possible de relever que deux éléments mentionnés dans la revue de littérature théorique ne sont pas significatifs dans les réponses des praticiennes :

- Encourage une collaboration où des objectifs sont travaillés en commun de manière écrite et formelle → PPI
 - o EP1 fréquence 1/4

Une seule équipe pédagogique utilise un PPI et travaille des objectifs communs avec les parents de manière écrite et explicite.

Résultats : les équipes pédagogiques ne relèvent pas de manière suffisamment significative les éléments suivants pourtant recommandés par la littérature :

- Utilisation d'un PPI en collaboration avec les parents
- Contrat explicite posé en commun avec les parents

Synthèse et interprétation pour le thème collaboration avec le réseau

Mise en lien avec la théorie :

Deprez (2018) mentionne ici l'importance d'un échange clair et constant entre tous les professionnels qui gravitent autour de l'enfant avec TSA. Il relève pour cette raison notamment deux points importants :

1. Des réunions fréquentes et où les objectifs individualisés sont constamment réfléchis par les intervenants. Impliquant une constance temporelle des rencontres entre tous les intervenants sur l'année scolaire
2. Une répartition claire du rôle et des tâches de chaque intervenant auprès de l'enfant avec TSA.

Plusieurs sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 2/4 et de 3/4 et relèvent l'importance reconnue par la revue de la littérature d'une bonne collaboration entre les professionnels :

- Rôles devraient être bien définis à l'avance
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Échanges réguliers avec le réseau
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Organisation et échange avant les leçons
 - o EP1 / EP3 fréquence 3/4
- Partage d'observation
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Réflexion commune pour aménagements du temps et de l'espace
 - o EP3 / EP4 fréquence 2/4
- Confiance entre collègues
 - o EP3 / EP4 fréquence 2/4

Il est possible de relever ici que la majorité des équipes pédagogiques relèvent les mêmes éléments que ceux proposés par la revue de la littérature :

Résultats : L'expertise des praticiennes correspond à l'utilisation des recommandations théorique concernant une bonne collaboration avec le réseau de professionnel :

- Rôles de chacun définis à l'avance
- Organisation, échange, partage et réflexion sur les aménagements et les activités pédagogiques
- Échanges fréquents avec le réseau et confiance entre collègues nécessaire

Par ailleurs, il est possible de repérer deux sous-thèmes différents qui ne sont pas directement discutés par la revue de la littérature mais qui relèvent du pilier contextuel : La répartition des rôles entre l'enseignante régulière et l'enseignante spécialisée.

- ER coordonne le réseau
 - o EP1 fréquence
1/4
- ES s'adapte aux préférences des enseignants
 - o EP1 / EP4 fréquence
2/4
- Posture d'ouverture nécessaire de la part de l'ER
 - o EP1 / EP4 fréquence
2/4
- ES coordonne le réseau
 - o EP2 / EP3 / EP4 fréquence
3/4

Résultats : L'expertise des équipes pédagogiques met en avant des éléments qui ne sont pas directement discutés dans la revue de la littérature, probablement pour des raisons liées au contexte :

- Les enseignantes dans leur majorité relèvent l'importance, dans la répartition des rôles, que ce soit l'enseignante spécialisée qui coordonne le réseau
- L'enseignante spécialisée s'adapte aux préférences de l'enseignante régulière
- Une bonne collaboration nécessite une posture d'ouverture de l'enseignante régulière

Synthèse et interprétation pour le thème contexte d'inclusion des élèves TSA du canton de Berne

Ce thème vient cette fois viser à une interprétation de l'expertise des praticiennes face au pilier contextuel de l'EBP. Il vise donc à décrire le contexte actuel dans lequel les enseignants reçoivent en classe ordinaire un élève avec TSA et les difficultés éprouvées.

Plusieurs sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Contexte de classe ordinaire adapté pour les élèves avec TSA
 - o EP1 / EP2 / EP3
- Nombre de leçons pas assez élevés
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4
- Locaux et équipements pas assez adaptés
 - o EP1 / EP2 / EP3
- Trop d'élèves à besoins éducatifs particuliers dans les classes
 - o EP1 / EP3 / EP4
- ER seule en classe une grande partie du temps
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4
- Proposition d'un autre modèle : système en duo temps plein au sein de la classe
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4

Il est possible de relever ici que la majorité des équipes pédagogiques relèvent que :

Résultats : Possibilités actuels et difficultés perçues du contexte d'inclusion des élèves avec TSA dans les classes de Bienne, canton de Berne

- Les enseignantes relèvent toutes que le contexte de la classe ordinaire est adapté pour y inclure les élèves avec un TSA mais :
- Elles notent un nombre de leçons spécialisées trop faible et par conséquent relèvent le fait que l'enseignante ordinaire est trop souvent seule en classe
- Elles notent que les locaux et les équipements ne sont pas assez adaptés actuellement
- Elles rapportent qu'il y aurait trop d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les classes
- Elles proposent toutes un nouveau modèle : un système de duo enseignantes ordinaire et spécialisée à un taux de travail beaucoup plus élevé pour l'enseignante spécialisée

Par ailleurs, il est possible de repérer trois sous-thèmes différents mais qui ont une fréquence d'occurrence moins élevés pour être pris comme significatif :

- Manque d'outils de dépistage précoce
 - o EP4
- Temps des démarches pour obtention d'une aide trop long

- EP1 / EP4
- Point d'attention sur un trop grand nombre d'intervenants différents en classe
 - EP3

Synthèse et interprétation pour le thème favoriser d'inclusion des élèves TSA

Pour rappel, ce thème avait pour objectif de générer du matériel à travers les réponses spontanées des enseignantes sur le sujet très général des meilleures potentialités de favoriser l'inclusion des élèves avec TSA. Il y a donc des liens à faire avec la revue de la littérature mais plutôt de manière transversale.

Plusieurs sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Travail de fond sur les dynamiques et les valeurs de la classe : compétence d'entraide et de collaboration
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Aborder les différences de l'élèves TSA en classe : décrit le fonctionnement de l'élève avec TSA aux autres élèves de la classe avec des images
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Intervention de l'ES le plus possible en contexte classe
 - EP1 / EP2 / EP3 fréquence 3/4
- Moment en petit groupe et en individuel
 - EP1 / EP2 / EP3 fréquence 3/4
- Valorisation de la créativité des TSA
 - EP2 / EP3 / EP4 fréquence 3/4

Lien avec la théorie :

Résultats : Favoriser l'inclusion dans le groupe classe des élèves avec TSA

- Les enseignantes relèvent toutes un travail de fond avec l'ensemble de la classe sur les valeurs et les différences entre les individus et leur fonctionnement
- Elles relèvent également toutes l'importance de la valorisation de la créativité des élèves avec TSA devant les autres et une alternance de moments en petit groupe et en individuel

Il est également possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Thématization de la différence à la classe par petits groupes
 - EP3 / EP4 fréquence 2/4
- Ne nomme pas le TSA
 - EP1 / EP4 fréquence 2/4

Synthèse et interprétation pour le thème préparation des activités pédagogiques

Ce thème est à mettre en lien avec la théorie issue de la littérature retrouvée au chapitre cinq. Pour rappel, il s'agit selon l'état actuel de la recherche sur le sujet, de réfléchir à la préparation et la conception d'activités dites « autism friendly » (Deprez, 2018). Selon les auteurs, cela s'avère important afin de favoriser l'apprentissage et également les habiletés sociales. Dans la pratique, tous les auteurs mentionnés ci-dessus relèvent plusieurs points importants.

1. Matériel présenté dans des contenants bien structurés avec à chaque fois un modèle visuel ou réel.
2. Une structuration et une organisation très claire des séances et des activités, même dans des environnements moins formels comme la piscine par exemple.
3. Un système de travail clair : par exemple, des activités à réaliser à gauche du bureau puis un système de rangement à droite pour celles qui sont terminées.
4. Activités collectives : d'après les auteurs et suggestions venant de la recherche, il est également important de bien planifier et structurer à l'avance les activités collectives, par exemple et notamment à l'aide de repères visuels clairs voire présentés avant l'activité.

En confrontant ces considérations à l'expertise des praticiennes :

Quatre sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Préparation : anticipation des difficultés de collaboration
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Réflexion sur la composition des groupes
 - o EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Sélection d'élèves avec de bonnes ressources sociales pour travailler avec l'élève TSA
 - o EP1/ EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Guidance de supervision prévue pour l'activité pédagogique
 - o EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4

Il est possible ici de relever des liens entre expertise et théorie. En effet, dans la pratique, les équipes pédagogiques préparent, anticipent et réfléchissent aux difficultés potentielles de collaboration, à travers notamment la composition des groupes, le choix spécifique des élèves pour travailler avec l'enfant présentant un TSA et supervisent les activités pédagogiques.

Il est également possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Plus petits groupes pour les élèves avec TSA
 - o EP1 / EP2 fréquence 2/4
- Composition du groupe en fonction des chances de succès
 - o EP3 fréquence 1/4
- Sélection en fonction de l'amitié
 - o EP3 fréquence 1/4
- Penser des dispositifs qui permettent à l'élève de prévoir le déroulement de l'activité

- EP1 fréquence 1/4
- Utilisation des scénarios sociaux pour préparer à l'activité et au comportement attendu
 - EP1 fréquence 1/4
- Sélections d'enfants avec BEP pour confronter l'élève
 - EP3 fréquence 1/4

Il est possible ici de confronter ces résultats à la littérature et de relever notamment que :

Seule une équipe pédagogique explique penser des dispositifs clairs et structurés qui permettent à l'élève de prévoir le déroulement de l'activité. Il est également possible de constater qu'une équipe pédagogique propose l'utilisation de scénarios sociaux pour préparer l'activité et le comportement attendu. Tous les autres thèmes concernent une réflexion pointue chez les praticiennes sur la manière de constituer les groupes. Ceci est intéressant car bien que notre corpus théorique mentionne l'importance de sélectionner un ou des partenaires adaptés pour accompagner l'élève avec TSA durant les travaux, la revue de la littérature de la présente étude n'aborde pas de manière aussi complexe cette question.

Résultats : Préparation des activités pédagogiques avec un élève présentant un TSA inclus en classe ordinaire au cycle 1

- Les équipes pédagogiques utilisent dans leur pratique une réflexion sur la préparation des activités collectives qui rejoint les recommandations issues de la littérature.
 - Anticipation des difficultés de collaboration dans les activités collectives
 - Réflexion et sélection particulière des élèves pour une composition des groupes cohérente avec l'élève présentant un TSA
 - Guidance de supervision prévue du groupe avec élève présentant un TSA
- La théorie issue de la littérature recommande un matériel présenté dans des contenants très structurés avec des repères visuels, ce qui n'est pas utilisé dans la pratique par les équipes pédagogiques participant à cette étude
- L'utilisation d'un système de travail clair avec une structure très importante ne ressort pas de manière significative dans les pratiques des enseignantes

Synthèse et interprétation pour le thème aménagements individuels

Ce thème est à mettre en lien avec la théorie issue de la littérature retrouvée au chapitre 5. Pour rappel, il s'agit selon l'état actuel de la recherche sur le sujet de réfléchir à des aménagements afin de favoriser le développement individuel de l'élève. Il comprend notamment l'utilisation d'un PPI, l'utilisation d'horaires individualisés, l'opérationnalisation d'objectifs atteignables, clairs et mesurés.

En confrontant les éléments issus de la littérature à l'expertise des praticiennes :

Deux sous-thème ressort avec une fréquence de 4/4 et peuvent donc être considérés comme des thèmes communs :

- PPI pas actuel dans le canton de Berne, pas formé à la base
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4
- Objectif mesurable et guidance de l'action pédagogique
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4

Il est toutefois possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Horaires individualisés utilisés, horaire plus léger
 - o EP1 / EP4 : Oui
 - o EP2 / EP3 : Non
- PPI utilisé, connu et positif
 - o EP1
 - o EP2 / EP3 / EP4 : Pas d'utilisation du PPI
- Traces des progrès de l'enfant et meilleure organisation
 - o EP1
- Modification du programme et adaptation de manière spontanée selon les besoins des élèves
 - o EP3 / EP4
- Réflexion commune ER / ES et modification pour rendre le contenu plus accessible
 - o EP3 /
- Objectif fixé par l'ES mais pas de PPI
 - o EP3 / EP4
- Travail autour du sens des apprentissages
 - o EP3 / EP4

La première remarque qu'il est possible de faire en confrontant théorie et pratique concerne l'utilisation du Plan Pédagogique Individuel. Recommandé par la littérature et les recherches actuelles sur le sujet, il n'est en revanche pas utilisé et même inconnu de la majorité des équipes pédagogiques participant à cette étude.

Ensuite, il est également possible d'observer qu'une diversité importante dans la manière de réfléchir et d'agir dans les aménagements individuels est présente dans les résultats. Si certaines équipes relèvent des points et des éléments effectivement prônés par la littérature, leur fréquence d'occurrence est assez faible. Ainsi, en termes de résultats lorsque confronté à la pratique et à l'expertise des enseignant-e-s, il est possible d'observer que :

Résultats : Aménagements individuels

- Bien que largement recommandé par la littérature actuelle, l'utilisation d'un plan individuel d'apprentissage ne se retrouve pas dans les pratiques actuelles des enseignantes participant à l'étude
- Il existe une diversité importante dans la manière de suivre les progrès individuels et les objectifs d'apprentissage de l'élève qui ne permet de manière significative de tirer une recommandation de bonne pratique.

Synthèse et interprétation pour le thème outil pour développer les habiletés sociales

Ce thème entame le vif du sujet sur les outils spécifiques utilisés pour développer les habiletés sociales.

En confrontant ces considérations à l'expertise des praticiennes :

Plusieurs sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Travail sur les émotions et leurs gestions
 - EP1 / EP2/ EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Système de parrainage entre élèves : tutorat avec élèves plus âgés
 - EP1 / EP2 /EP4 fréquence 3/4
- Valorisation des élèves
 - EP1 / EP2/ EP3 fréquence 3/4
- Apprentissage des émotions et d'une gestion de ces dernières en reconnaissant et nommant les émotions
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Utilisation des intérêts de l'élève pour favoriser l'initiation de l'apprentissage des habiletés sociales
 - EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
 - ES EP3 : Attention lorsque les intérêts restreints ne sont pas au service de son inclusion sociale
- Apprentissage des règles de classe et de socio-communication avec supports visuels
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Utilisation de support manipulable
 - EP1 / EP3 / EP4 fréquence 3/4
- Travail en petit groupe avec sélection des élèves / intervention de l'ES en situation sociale
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4 fréquence 4/4
- Utilisation des situations sociales du quotidien
 - EP2 / EP3 / EP4 fréquence 3/4

Il est également possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Apprentissages par étapes
 - EP1 / EP4
- Différents types d'étayage : par enseignant et par élève plus âgé
 - EP1 / EP4
- Apprentissage de stratégies de gestion de conflit en respectant les tours de paroles
 - EP1 / EP2
- Utilisation de jeux de sociétés
 - EP1 / EP4
- Outils utilisés pour toute la classe et pas de manière individuelle avec élève TSA
 - EP1 / EP4
- Discussion commune en conseil de coopération
 - EP3
- Variabilité de l'efficacité des outils en fonction de l'individualité de l'élève
 - EP1 / EP4
- Renforceurs positifs mais aussi négatifs
 - EP1 / EP2
- Laisser du temps à l'élève pour construire sa maturité émotionnelle

- EP3
- Analyse des situation sociales et discussion d'abord en individuel puis en petit groupe avec l'ES
 - EP3
- Utilisation du message clair : outil de communication non violente
 - EP3
- Posture flexible et accordage affectif
 - EP3 / EP4
- Pas de sanction → ABA
 - EP3 / EP4
- Activités sociales semi-dirigé puis libre
 - EP2

En confrontant ces résultats aux études récentes de la littérature sur le sujet, il est possible d'observer un grand nombre de techniques et outils qui sont effectivement utilisés par les enseignants dans leur pratique et dans leur expertise quotidienne.

Résultats : Outils pour développer les habiletés sociales

- Les équipes pédagogiques utilisent dans leur pratique de nombreux outils recommandés dans la littérature récente :
 - Travail sur les émotions et leur gestion
 - Système de parrainage entre élèves
- D'autres méthodes et outils sont relevés par les enseignantes mais de manière non significative du point de vue de la fréquence. Cela pourrait laisser à penser qu'une meilleure connaissance des outils spécifiques pourrait s'avérer intéressant.

Synthèse et interprétation pour le thème favoriser la participation et le développement des habiletés sociales dans le groupe

Ce thème est à mettre en lien avec la théorie issue de la littérature retrouvée au chapitre 5. Pour rappel, il s'agit d'outils issus des méthodes GECS et GACS.

En confrontant ces considérations à l'expertise des praticiennes :

Deux sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Utilisation de la discussion libre et semi-dirigée
 - EP1 / EP2 / EP3
- Règlement de comportement de gestion de conflits
 - EP1 / EP2 / EP4

Il est possible ici de relever des liens entre expertise et théorie. En effet, dans la pratique, les équipes pédagogiques utilisent en majorité une discussion de groupe semi-dirigée et l'apprentissage des règles de socio-communication.

Il est également possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Encourager l'attente
 - EP1 / EP2
- Rappeler les règles
 - EP1 / EP2
- Apprentissage des stratégies de gestion de conflits
 - EP1 / EP4
- Utilisation de plus petits groupes
 - EP3
- Respect de l'envie de participation de l'élève
 - EP3

Bien que ces thèmes ne ressortent pas avec une fréquence suffisante pour être considérés comme significatifs, il est toutefois possible de remarquer une diversité dans les techniques utilisées pour favoriser le développement des habiletés sociales dans les discussions de groupe.

Résultats : Stimulation de la participation dans le groupe des élèves avec TSA afin de favoriser le développement des habiletés sociales

- Les équipes pédagogiques utilisent dans leur pratique deux outils supplémentaires proposés par les méthodes GECS et GACS : apprentissage des règles de socio-communication et utilisation de la discussion semi-dirigé
- Les enseignants présentent une diversité de techniques pour favoriser ou non la participation des élèves avec TSA

Synthèse et interprétation pour le thème difficulté dans la transmission des habiletés sociales

Ce thème est issu de l'expertise pratique des équipes pédagogiques et visent à identifier les obstacles et les difficultés auxquels ils sont confrontés dans la transmission des habiletés sociales pour les élèves ayant un TSA inclus dans leur classe.

Quatre sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 3/4 et de 4/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Nécessaire d'avoir plus de moments d'étayage par l'adulte
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4
- Les enseignantes doivent elles-mêmes initier les interactions
 - EP1 / EP3 / EP4

Il est également possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Rythme d'apprentissage plus lent
 - EP1 / EP3

- Nécessaire de proposer plus de supports
 - EP1
- Manque de réciprocité et de flexibilité
 - EP3 / EP4
- Besoin de l'implication de l'ES
 - EP3 / EP4
- Lorsque l'ER est seul-e en classe
 - EP3 / EP4
- Intervenants externes non-formés
 - EP2 / EP4

Résultats : Difficultés dans la transmission des habiletés sociales

- Les équipes pédagogiques constatent en commun qu'il y a une nécessité de s'appuyer sur l'adulte dans les interactions sociales avec les pairs et que ce sont les enseignantes elles-mêmes qui doivent initier les interactions
- Elles relèvent ensuite des difficultés diverses qui ne sont pas significative en termes de fréquence. Ces difficultés sont toutefois intéressantes à noter :
 - Rythme plus lent d'apprentissage des habiletés sociales
 - Besoin de proposer des supports pour le lien social
 - Manque de réciprocité et de flexibilité dans les interactions sociales
 - Besoin de l'ES
 - Difficultés de l'ER lorsque l'ES est absente
 - Difficultés face à des intervenants externes parfois non-formés

Synthèse et interprétation pour le thème méthodes spécifiques pour développer les habiletés sociales

Ce thème vise à observer si les équipes pédagogiques utilisent dans leurs pratiques quotidiennes les méthodes les plus connues et pertinentes au regard de la littérature actuelle afin de favoriser le développement des habiletés sociales. Pour rappel ces méthodes sont :

- Méthodes ABA, TEACCH, GECS, GACS
- Outils de communication alternatifs et augmentés, notamment PECS et PODD
- Analyse fonctionnelle et schéma ABC pour les comportements-défis
- Utilisation des scénarios sociaux

Trois sous-thèmes ressortent avec une fréquence de 4/4 et sont donc considérés comme des thèmes communs :

- Utilisation d'éléments de la méthode ABA : renforçateurs positifs, feedback
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4
- Utilisation d'éléments de la méthode TEACCH
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4
- Utilisation des scénarios sociaux
 - EP1 / EP2 / EP3 / EP4

Il est également possible de relever d'autres sous-thèmes avec une fréquence moindre de 1/4 et de 2/4 :

- Utilisation d'outils pour la communication : langage des signes, dessins et tablette
 - EP1 / EP2
- Utilisation de l'analyse fonctionnelle et de l'analyse des causes pour les comportements-défis
 - EP1
 - EP2 / EP3 : Démuni face aux comportements - défis
- Exploration de la zone émotionnelle et espace pour décharger
 - EP1

Résultats : Méthodes spécifiques pour développer les habiletés sociales

- Les équipes pédagogiques utilisent toutes des éléments de la méthode TEACCH, de la méthode ABA ainsi que les scénarios sociaux. Elles n'utilisent toutefois pas forcément tous les outils ni la démarche entière de la méthode. De plus, le nom des méthodes n'est pas forcément connu.
- Ensuite, il n'y pas de fréquence suffisante dans les autres méthodes pour considérer que cela est significatif au regard de cette étude. Toutefois, certains éléments ou certaines méthodes sont relevées par un ou l'autre équipe pédagogique :
 - Utilisation d'outils alternatifs et augmentés pour la communication : pas de méthode PECS et/ou PODD
 - Utilisation de l'analyse fonctionnelle et schéma pour une des équipes. Deux autres équipes rapportent en revanche le sentiment d'être démuni face aux comportements-défis
 - Exploration, reconnaissance des émotions et espace pour décharger pour une seule équipe

9.2. Discussion de bilan avec les enseignants pour une approche EBP en boucle

Afin de proposer une approche de discussion sur les résultats qui s'insère au plus près possible de l'EBP, un entretien d'échange sur les résultats a été proposé à chaque équipe pédagogique afin de coconstruire une discussion sur les bonnes pratiques.

Lors du bilan avec enseignants, la démarche EBP a été rappelée en expliquant que ce retour était préconisé par la recherche mais dans une logique de co-construction. En préambule, il a donc été à nouveau expliqué qu'il s'agissait de discuter ensemble du rapport entre les recommandations issues de la théorie et la discussion sur la possibilité d'application dans la pratique. Cette explication avait pour objectif d'éviter de tomber dans une posture perçue comme jugeante.

Ensuite, un bilan de la confrontation entre les recommandations théoriques et leur expertise pratique a été proposé avec d'une part les points de similitudes (en vert dans les résultats) et les points de divergences (rouge et orange dans les résultats), d'autre part.

Ce bilan a d'abord été fait par équipe, puis de manière transversale en explicitant au fur et à mesure les retours des équipes précédentes.

Une discussion approfondie et une tentative de co-construction de sens a pu prendre place sur les points des résultats où des divergences entre recommandations issues du corpus théorique et expertise pratique apparaissent.

La discussion a permis de faire ressortir plusieurs éléments :

- Toutes les équipes pédagogiques ont apprécié la démarche d'échange sur les résultats. Elles ont mis en avant que cela permettait d'être plus au clair avec ce qui est préconisé dans la littérature. Elles ont aussi relevé que cela permettait de réfléchir et de remettre en question certains éléments de leur pratique. En effet, il y a eu plusieurs moments où, en abordant certaines thématiques, elles se sont questionnées et ont élaboré de nouvelles idées pour leur pratique en direct.

De plus, elles ont également expliqué qu'ayant déjà participé à des études de Master, cette fois-ci le retour était facilement accessible et apportait un feed-back et des idées nouvelles sur leur pratique.

- **Connaissances préalables sur les TSA :** Les équipes pédagogiques ont toutes confirmé avoir eu le profil général des élèves présentant un TSA actuellement inclus dans les classes et apparaissant dans les résultats.
- **Collaboration avec les parents :** Les enseignantes des équipes pédagogiques ont toutes relevé qu'il leur semblait trop coûteux de poser des objectifs et un contrat écrit avec les parents en termes de temps et de charge de travail. Selon elles, dans la pratique avec le temps à disposition, c'est rajouter de la charge administrative pour elles et également pour les parents. De plus, une équipe pédagogique a ajouté que cela ne paraissait pas nécessaire lorsque la collaboration avec les parents est déjà bonne.
- **Collaboration du réseau :** Le point qui ressort pour toutes les équipes concerne une répartition des rôles peu claire entre l'ER et l'ES. Selon elles, il manque des documents officiels qui clarifient les rôles de chacun. La confusion des rôles entre ER et ES ressort souvent. Un autre point a été relevé par une équipe pédagogique : les services de soutien, notamment le service psychologique pour enfants ou logopédique, contactent parfois automatiquement les ER au

lieu des ES. Elles regrettent qu'il n'y ait pas de directives plus claires de la part des directions. Une équipe pédagogique a également relevé que la collaboration était délicate lorsque l'entente n'est pas bonne. De plus, certaines ER ne se permettent pas de demander à l'ES de prendre certaines choses en charge si ces dernières ne le font pas spontanément. Concernant les réunions, les équipes relèvent à nouveau la charge de travail. Une des équipes pédagogiques considère important de mettre en place une réunion par trimestre, avec la gestion par l'ES de la mise en place des séances.

- **Structuration du temps et des activités** : Horaires individualisés : les équipes pédagogiques relèvent toutes à quel point l'application pratique de l'utilisation de l'horaire individualisé est difficile. Elles pensent notamment à l'allègement de l'horaire. Un des arguments donnés concerne le fait que parfois les parents ne sont pas preneurs. Il y aurait aussi dans la tête des parents et des enfants le fait de vouloir que l'enfant fasse la même chose que les autres. Selon une équipe pédagogique, c'est à l'enseignante spécialisée de veiller à l'apprentissage d'un espace bien structuré chez l'élève TSA. Elle relève l'idée d'une guidance particulière pour aider l'enfant à se structurer avec son matériel scolaire.
- **Préparation des activités pédagogiques** : Concernant la présentation de contenants clairs et structurés avec aide visuel, une des équipes a dit qu'elle le faisait alors que ce n'était pas ressorti dans les focus groupes. Les autres ont toutes rapporté que cela semblait important et que cela devrait être fait si possible.
- **PPI** : Les enseignantes expliquent toutes que le PPI n'est pas encore un document officiel du canton de Berne, même si ce dernier est en cours d'introduction officielle actuellement. Elles rapportent toutefois que les documents qu'elles utilisaient jusque-là étaient plus légers administrativement et fonctionnaient bien. Une partie des équipes pédagogiques considère qu'au vu du temps à disposition, des rencontres plus fréquentes obligerait à un travail plus conséquent et à une collaboration plus étroite qui demanderait plus de temps de rencontre. Une autre équipe pédagogique rapporte qu'elle pense que c'est une bonne chose, mais que dans l'opérationnalisation des objectifs, l'ER a besoin de soutien. C'est là que la collaboration avec l'enseignante spécialisée s'avère importante selon cette équipe pédagogique.
- **Méthode ABA** : Découpage des tâches en mini-étapes : les équipes pédagogiques relèvent dans l'ensemble que le travail sur les compétences psychomotrices par exemple est découpé en étapes. A nouveau, elles trouvent que le séquençage par mini-étape est une bonne idée mais pas applicable pour tout, pour des questions de temps.
- **Communication alternative et augmentée** : Les équipes pédagogiques n'ont jamais utilisé le PECS et le PODD mais elles voient une limite : les autres doivent aussi l'utiliser et connaître cette méthode. Pour une partie des équipes pédagogiques cela ne leur semble pas viable dans la pratique car cela demande un accompagnement trop important.
- **Comportement-défi** : Analyse fonctionnelle et technique ABC : Toutes les équipes trouvent pertinent même si elles ne connaissent pas ou n'utilisent pas la technique. Elles expliquent toutefois déjà réfléchir au sens du comportement d'un élève, bien qu'elles ne disposent pas d'outils spécifiques en main pour le gérer.

10. Discussion et conclusion

La conclusion de ce travail se structurera de la manière suivante : dans un premier temps, il s'agira de reprendre de manière synthétique les résultats et de les mettre en lien avec les questions de recherches. Cela mènera notamment à la possibilité de se demander si le travail de recherche a permis de répondre aux questionnements initiaux. Dans un second temps, une partie sur les limites et les biais de ce travail sera proposée. Enfin, une conclusion liée aux apports personnels, professionnels et aux pistes pour la suite sera suggérée.

10.1. Mise en lien des résultats avec la question de recherche

La question de recherche générale visait à déterminer à l'aide d'une approche EBP quels sont les aménagements généraux et les outils spécifiques qui semblent les plus efficaces pour favoriser le développement des habiletés sociales chez les élèves présentant un TSA et inclus en classe ordinaire au cycle 1. Elle se présentait de la manière suivante :

- Quels sont les aménagements, les outils et les méthodes, en partant des données probantes, de l'expertise pédagogique des enseignants et des préférences des enfants qui favorisent les habiletés sociales des élèves présentant un trouble du spectre autistique en classe ordinaire au cycle 1 ?
 - Quels sont les outils et dispositifs pédagogiques préconisés par la littérature pour soutenir le développement d'habiletés sociales ?
 - Que préconise la recherche pour permettre aux enfants avec TSA de développer des compétences sociales ?
 - Quels outils et dispositifs pédagogiques sont ordinairement utilisés par les enseignants de cycle 1 à Bienne pour favoriser le développement d'habiletés sociales chez leurs élèves ?
 - Quels sont les adaptations ou les outils spécifiques que les enseignants mettent en place dans leur enseignement pour permettre aux élèves avec TSA d'interagir et de collaborer avec leurs pairs ?

A cette question générale et à ces sous questions, il apparaît possible de prendre position en disant que les résultats de la recherche de ce travail de mémoire permettent effectivement de mettre en avant des aménagements du cadre de la classe et des outils spécifiques qui peuvent être considérés comme des recommandations de bonnes pratiques dans le contexte et le cadre dans lequel a eu lieu la présente recherche. En revanche, à certaines sous-questions de recherche, il est possible de voir des écarts entre théorie et pratique et d'envisager des pistes pour la suite.

De plus, la question du contexte est tout à fait fondamentale dans les résultats positifs à la question de recherche. C'est par ce dernier point, la question du contexte et du cadre, qu'il apparaît important de commencer la discussion sur les résultats. En effet, comme décrit tout au long du travail, la présente

recherche de mémoire ne peut être considérée pertinente que dans un contexte donné, il en va de même pour les résultats dits positifs à la question de recherche.

Il est envisageable de relever deux niveaux de contextes différents. D'une part, les caractéristiques individuelles de l'élève qui, avec la revue de la littérature et l'expertise pédagogique des enseignantes constituent les trois piliers de l'EBP en interaction réciproque. Un profil général des élèves avec TSA inclus en classe ordinaire chez les quatre équipes pédagogiques peut être extrait de nos résultats.

Profil particulier des élèves avec TSA inclus en classe ordinaire et sujet de la présente étude avec lesquels considérer que les bonnes pratiques relevées sont pertinentes :

- Critères A & B de la dyade décrite par le DSM-V sont présents
- Bonnes compétences liées aux intérêts spécifiques
- Bonnes compétences verbales
- Difficulté dans le domaine de la communication
- Manque de réciprocité dans les échanges
- Difficulté de gestion émotionnelle lors des interactions

Cet aspect de la présente recherche est tout à fait important, notamment parce que les manifestations des TSA présentent une grande diversité. Il est possible d'observer que dans le profil dégagé ici, les critères A & B de la dyade autistique sont présents, mais sans difficultés langagières et verbales. Il apparaît que c'est surtout au niveau de la communication et des interactions sociales, ainsi que dans la gestion émotionnelle que se posent la majorité des difficultés. Ces considérations ont des implications majeures pour ce travail de mémoire car ce n'est qu'avec ce profil d'élève-là qu'il est possible de se positionner en faveur des recommandations de bonnes pratiques qui seront proposées ci-dessous. Par ailleurs, il est possible de se positionner en faisant l'hypothèse que c'est une des raisons pour lesquelles les enseignant-e-s n'utilisent pas ou ne connaissent pas pour l'instant les méthodes PECS et PODD.

Par ailleurs, un autre niveau contextuel est à prendre compte : le niveau géographique, institutionnel et politique de la ville de Bienne dans lequel la présente étude s'inscrit. Cela a également des implications puisqu'on peut faire l'hypothèse que selon le fonctionnement local en termes de difficultés ou de soutien à l'inclusion, certaines recommandations issues de la littérature ne sont peut-être pas envisageables ou au contraire le sont ici mais pas ailleurs. De surcroît, il est possible de relever les difficultés actuelles du contexte institutionnel et politique auxquelles peuvent être confrontées les équipes pédagogiques de la région de Bienne. Cela permet de penser des pistes éventuelles en termes de développement futur pour le soutien des mesures d'enseignement spécialisé. Les résultats issus de l'analyse des focus groups sont les suivants :

Résultats : Possibilités actuelles et difficultés perçues du contexte d'inclusion des élèves avec TSA dans les classes de Bienne, canton de Berne

- Les enseignantes relèvent toutes que le contexte de la classe ordinaire est adapté pour y inclure les élèves avec un TSA mais :
- Elles notent un nombre de leçons spécialisées trop faible et par conséquent relèvent le fait que l'enseignante ordinaire est trop souvent seule en classe
- Elles notent que les locaux et les équipements ne sont pas assez adaptés actuellement
- Elles rapportent qu'il y aurait trop d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les classes

La discussion issue de ces résultats permet de réfléchir à l'idée que, bien que certaines recommandations de la littérature puissent être pertinentes et efficaces dans un certain contexte, ce n'est pas toujours applicable selon les situations actuelles locales.

Pour la suite de la discussion et de la conclusion, l'idée consiste à proposer dans un premier temps les résultats qui vont dans le sens des intentions et de la question de recherche. Dans un second temps, cela permettra de discuter des résultats qui ne vont pas dans le sens d'une réponse claire aux questions mais qui, justement, soulèvent des interrogations, des questionnements et qui amèneront aux limites de ce travail ainsi qu'aux pistes potentielles de recherches futures. Ces réflexions sont à mettre en lien avec notamment les sous-questions de recherche suivantes :

- Quels sont les aménagements, outils, méthodes, qui semblent les plus efficaces en conclusion d'une approche EBP, à la confluence des trois piliers discutés ci-dessus.
 - Les outils actuellement utilisés correspondent-ils à la recherche scientifique et à la littérature actuelle sur le sujet ?
 - Quels sont les recommandations de bonnes pratiques qu'il est possible de tirer de l'analyse des données et de la confrontation entre la littérature scientifique actuelle et la pratique de terrain ?

Résultats qui vont dans le sens de la question de recherche et qui permettent d'envisager des recommandations de bonnes pratiques pour le sujet du travail

Malgré un sentiment de manque de formation et de connaissance de la part des enseignants réguliers, les équipes pédagogiques participant à l'étude relèvent toutes les éléments d'une représentation et d'une définition actuelle des TSA. Le travail a permis de coconstruire une définition qui contient les éléments considérés par l'expertise pédagogique des enseignant-e-s.

Recommandation de bonne pratique

- Une bonne définition et représentation des TSA, dans le contexte d'un profil d'élève inclus en classe ordinaire, devrait contenir à la fois la connaissance des critères A & B du DSM-IV mais également
 - o La difficulté à donner du sens aux apprentissages scolaires
 - o La nécessité d'entrer dans les apprentissages par les intérêts de l'enfant

Par ailleurs, plusieurs résultats vont dans le sens des questionnements et permettent de poser, dans le contexte particulier cité ci-dessus, des recommandations de bonnes pratiques. En effet, la récurrence des thèmes et des sous-thèmes issue de l'analyse, ainsi que le rapport positif avec les recommandations issues de la littérature permettent de se positionner en faveur des aménagements, outils et méthodes suivantes :

Résultats : L'expertise des praticiennes correspond à l'utilisation des recommandations théorique pour certains éléments de la littérature concernant une bonne collaboration avec les parents :

- Une bonne collaboration est importante et doit inclure le partage de pistes, d'informations et de documents
- Il est important de donner des retours positifs et réguliers aux parents sous forme oral
- Une transparence sur les difficultés des élèves TSA doit être présente

Résultats : L'expertise des praticiennes correspond à l'utilisation des recommandations théorique pour certains éléments du TEACCH en ce qui concerne les aménagements du cadre

- Structuration de l'espace avec différents espaces délimités par des supports visuels
- Structuration du temps à l'aide du time-timer et de rituels
- Structuration des activités à l'aide de rituels notamment

Résultats : L'expertise des praticiennes correspond à l'utilisation des recommandations théorique concernant une bonne collaboration avec le réseau de professionnel :

- Rôles de chacun définis à l'avance
- Organisation, échange, partage et réflexion sur les aménagements et les activités pédagogiques
- Échanges fréquents avec le réseau et confiance entre collègues nécessaire

Résultats : Préparation des activités pédagogiques avec un élève présentant un TSA inclut en classe ordinaire au cycle 1

- Les équipes pédagogiques utilisent dans leur pratique une réflexion sur la préparation des activités collectives qui rejoint les recommandations issues de la littérature.

Résultats : Favoriser l'inclusion dans le groupe classe des élèves avec TSA

- Les enseignantes relèvent toutes un travail de fond avec l'ensemble de la classe sur les valeurs et les différences entre les individus et leur fonctionnement

Recommandation de bonnes pratiques issus des résultats afin de favoriser le développement des habiletés sociales à l'aide d'outils et de méthodes spécifiques

- Travail sur les émotions et leurs gestions
- Système de parrainage entre élèves : tutorat avec élèves plus âgés
- Valorisation des élèves
- Apprentissage des émotions et d'une gestion de ces dernières en reconnaissant et nommant les émotions
- Utilisation des intérêts de l'élève pour favoriser l'initiation de l'apprentissage des habiletés sociales
- Apprentissage des règles de classe et de socio-communication avec supports visuels
- Utilisation de support manipulable
- Travail en petit groupe avec sélection des élèves / intervention de l'ES en situation sociale
- Utilisation des situations sociales du quotidien
- Utilisation de la discussion libre et semi-dirigé
- Règlement de comportement de gestion de conflits
- Utilisation d'éléments de la méthode ABA : renforçateurs positifs, feedback

Les encadrés présentés ci-dessus, qui viennent permettre la création de recommandations de bonnes pratiques dans un contexte donné à un temps donné, sont appuyés par l'échange de bilan sur les résultats avec les équipes pédagogiques. En effet les enseignantes ont toutes relevé être d'accord et ont manifesté de l'intérêt à l'écoute des résultats sous forme de recommandations de bonnes pratiques. En revanche, et c'est justement le point de la suite de la conclusion, il y a des écarts pertinents à relever entre théorie et pratique sur les autres points.

Résultats qui ouvrent sur des questionnements

Dans le deuxième temps de retour sur les questions de recherche, il est possible de nuancer les réponses discutées ci-dessus. En effet, s'il est envisageable de se positionner en disant que les résultats

sont à la hauteur des attentes de la question de recherche, il est également important de remarquer toutes les différences et les écarts aux intentions formulées initialement, notamment en prenant en compte une des sous-questions de recherches ;

« Les outils actuellement utilisés correspondent-ils à la recherche scientifique et à la littérature actuelle sur le sujet » ?

L'absence de clarté à certains questionnements et l'écart entre la théorie issue de la littérature et l'expertise des enseignantes soulèvent des points importants et permettent de penser les limites de ce travail mais également la potentialité de nouvelles pistes de recherche et de réflexion. En prenant du recul sur le présent travail, il est possible de remarquer trois situations différentes qu'il convient de réfléchir. Ces situations ne sont pas exhaustives et il serait probablement envisageable d'en trouver d'autres. Toutefois, pour les besoins de ce travail j'en proposerai trois :

- Les pratiques pertinentes selon les équipes pédagogiques mais qui ne sont pas directement préconisées par la recherche théorique de ce travail
- Les limites relevées par les enseignantes de l'application en pratique de certains éléments théoriques
- Les recommandations théoriques qui ne sont pas connues ou relevées par les praticiennes

Recommandations issues du corpus théorique inconnues ou non relevées de manière significative par les équipes pédagogiques

- Le développement des habiletés sociales pour les élèves présentant un TSA et inclus au cycle 1, dans le contexte des écoles de la ville de Bienne de cette présente étude, nécessite des connaissances théoriques sur les TSA suffisantes de la part des équipes pédagogiques.
 - Les enseignants réguliers ne sentent pas assez formés sur les résultats des recherches actuelles sur les TSA

Recommandation de bonne pratique

- Proposer aux enseignants réguliers du cycle 1 de la région biennoise d'envisager une formation continue sur les TSA

Recommandation de bonne pratique

- Proposer aux enseignants réguliers qui ne se sentent pas suffisamment formés de s'appuyer sur l'expertise des enseignantes spécialisés.

Il y a ici un des enjeux qui n'a pas pu être exploré par ce travail, mais qui apparaît comme un terrain de réflexion utile pouvant mener à des recherches futures : Comment se répartir les rôles entre enseignant régulier et enseignant spécialisé ? Les enseignants réguliers peuvent-ils se sentir libre de s'appuyer sur les enseignants spécialisés ? les enseignants spécialisés arrivent-ils à prendre assez de place ? Il s'agit probablement de tout un champ de recherche fertile et en lien avec le sujet de notre étude. Ce lien n'a pas pu être exploré plus en profondeur dans cette étude. De plus, cela fait partie d'un des points importants qui ressort du bilan avec les enseignantes. Certaines enseignantes régulières ont en effet relevé que selon le lien avec l'enseignant-e spécialisé-e, il était difficile d'oser discuter de la collaboration ou de s'appuyer sur cette dernière.

De plus, en ce qui concerne la formation, une recommandation de ce travail dans la pratique concernant la formation pourrait consister à suggérer, voire à fortement recommander, une formation continue sur les TSA aux enseignants notamment du cycle 1 de la région Biennoise.

Résultats : les équipes pédagogiques ne relèvent pas de manière suffisamment significative les éléments suivants pourtant recommandés par la littérature :

- Utilisation d'horaires individualisés avec les élèves TSA
- Utilisation des objectifs posés dans le PPI, notamment au niveau de la socialisation et de la communication, pour planifier et structurer les activités

Ces résultats sont également à discuter au regard du retour des enseignants. En effet, la raison évoquée par la majorité des équipes pédagogiques sur l'absence d'utilisation des horaires individualisés concerne la complexité d'application dans la pratique en classe ordinaire. Pour les enseignant-e-s participant à l'étude, cela demande un travail beaucoup trop conséquent par rapport aux possibilités actuelles.

Résultats : les équipes pédagogiques ne relèvent pas de manière suffisamment significative les éléments suivants pourtant recommandés par la littérature :

- Utilisation d'un PPI en collaboration avec les parents
- Contrat explicite posé en commun avec les parents

Résultats : Aménagements individuels

- Bien que largement recommandé par la littérature actuel, l'utilisation d'un plan individuel d'apprentissage ne se retrouve pas dans les pratiques actuelles des enseignantes participant à l'étude
- Il existe une diversité importante dans la manière de suivre les progrès individuels et les objectifs d'apprentissage de l'élève qui ne permet de manière significative de tirer une recommandation de bonne pratique.

Un commentaire s'impose pour donner suite aux deux encadrés ci-dessus. Le bilan avec les équipes pédagogiques a permis de relever deux raisons à l'absence de l'utilisation du PPI. D'une part, toutes les enseignantes relèvent l'absence de document officiel dans le canton de Berne. D'autre part, elles argumentent un temps de travail administratif trop élevé que demanderait l'idée de poser un contrat et des objectifs écrits.

Résultats : Préparation des activités pédagogiques avec un élève présentant un TSA inclut en classe ordinaire au cycle 1

- La théorie issue de la littérature recommande un matériel présenté dans des contenants très structurés avec des repères visuels, ce qui n'est pas utilisé dans la pratique par les équipes pédagogiques participant à cette étude
- L'utilisation d'un système de travail clair avec une structure très importante ne ressort pas de manière significative dans les pratiques des enseignantes

Pour donner suite au retour fait aux équipes pédagogiques deux éléments ressortent. Une équipe pédagogique explique effectivement proposer les activités dans des contenants très structurés mais ne pas l'avoir mentionné lors de l'entretien. D'autres équipes mentionnent qu'elles ne l'ont pas de cette manière-là mais que cela semble une bonne option de le faire suite à la discussion et à l'échange de bilan.

Résultats : Outils pour développer les habiletés sociales

- D'autres méthodes et outils sont relevés par les enseignantes mais de manière non significative du point de vue de la fréquence. Cela pourrait laisser à penser qu'une meilleure connaissance des outils spécifiques pourrait s'avérer intéressante.

Il est probablement intéressant ici d'élaborer des hypothèses sur ces résultats. Comme décrit ci-dessous, les enseignantes utilisent des outils spécifiques qui ne sont pas directement relevés par la littérature. Il est possible de faire au moins deux commentaires sur ces questions. Le fait qu'elles utilisent des techniques spécifiques qui ne sont pas directement préconisées par la littérature (en sachant que la revue de la littérature de cette étude n'a pas de prétention à une exhaustivité) ne permet ni d'affirmer ni d'infirmer leur efficacité. En revanche, on peut penser à deux choses. Une certaine marge de manœuvre et d'adaptation individuelle des outils issus de la littérature est nécessaire et positive. Mais, il est également possible de poser l'hypothèse qui consisterait à dire qu'à la suite d'un manque de formation et de connaissance, les équipes pédagogiques utiliseraient des techniques inventées spontanément avec un résultat en termes d'efficacité pratique discutable. Cela tendrait à soutenir l'importance d'une formation sur les TSA et l'inclusion.

Résultats : Méthodes spécifiques pour développer les habiletés sociales

- Les équipes pédagogiques utilisent toutes des éléments de la méthode TEACCH, de la méthode ABA ainsi que les scénarios sociaux. Elles n'utilisent toutefois pas forcément tous les outils ni la démarche entière de la méthode. De plus, le nom des méthodes n'est pas forcément connu.
- Ensuite, il n'y pas de fréquence suffisante dans les autres méthodes pour considérer que cela est signifiant au regard de cette étude. Toutefois, certains éléments ou certaines méthodes sont relevé par un ou l'autre équipe pédagogique :
 - o Utilisation de l'analyse fonctionnelle et schéma pour une des équipes. Deux autres équipes rapportent en revanche le sentiment d'être démunis face aux comportements-défis
 - o Exploration, reconnaissance des émotions et espace pour décharger pour une seule équipe

Enfin, un commentaire s'impose sur l'utilisation spécifique de l'entièreté des méthodes actuelles réputées par la littérature comme étant pertinentes. Il est intéressant de constater que, dans la pratique, la majorité des équipes pédagogiques utilisent des aménagements et des outils spécifiques pour favoriser le développement des habiletés sociales. Toutefois, il n'est pas commun dans les résultats de cette recherche que les enseignantes connaissent le nom spécifique des méthodes ou prétendent les utiliser directement. Cela pourrait laisser à penser deux choses. D'une part, que les outils, techniques et aménagements issus des recommandations de la littérature se sont introduits dans le système de pensées des enseignantes. Mais d'autre part, il pourrait y avoir une perte d'efficacité si certains outils sont mal compris ou pas utilisés en combinaison avec d'autres.

Par ailleurs, il apparaît encore important de relever le point sur les comportements-défis. La moitié au moins des équipes pédagogiques relèvent se sentir démunies face à ces comportements. Or, la théorie met en avant une technique qui était, non-utilisée ou inconnue pour la plupart des équipes pédagogiques : l'analyse fonctionnelle et technique ABC. Lors du retour fait aux équipes pédagogiques, les enseignants réguliers rapportent ne pas connaître cette technique. Il est toutefois possible de se positionner ici en argumentant un intérêt à l'apprentissage de cette dernière afin de favoriser le développement des habiletés sociales chez l'élève avec TSA.

Limites perçues par les enseignantes de l'application pratique de la littérature de la présente étude

Un point est relevé dans les résultats par une des équipes pédagogiques concernant la limite de la théorie

- Limite de la théorie : individualité des élèves TSA dépasse la catégorisation des symptômes

Résultats : Possibilités actuelles et difficultés perçues du contexte d'inclusion des élèves avec TSA dans les classes de Bienne, canton de Berne

- Elles notent un nombre de leçons spécialisées trop faible et par conséquent relèvent le fait que l'enseignante ordinaire est trop souvent seule en classe
- Elles notent que les locaux et les équipements ne sont pas assez adaptés actuellement
- Elles rapportent qu'il y aurait trop d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers dans les classes

Il est possible de rajouter aux limites perçues par les enseignantes, le point le plus souvent retrouvé lors du retour aux enseignants des résultats de l'étude : le manque de temps et la charge de travail importante que demanderait l'utilisation de certains outils. C'est l'argument principal qui ressort pour l'absence d'utilisation d'un PPI, des horaires individualisés ou de l'idée de poser un contrat explicite écrit avec les parents.

Par ailleurs, la répartition des rôles entre ER et ES qui est perçue et vécue comme peu claire par les enseignantes peut être considérée comme une limite à l'application de certains aménagements ou outils.

Pratiques des équipes pédagogiques mais qui ne sont pas directement recommandés par le corpus de littérature de cette recherche

Résultats : L'expertise des équipes pédagogiques met en avant des éléments qui ne sont pas directement retrouvés dans la revue de la littérature

- Des réajustements constants durant l'année sur la structure selon les besoins identifiés
- Un accès aux différents espaces à l'aide d'un système d'inscription
- L'utilisation de l'intérêt de l'élève pour les temps de transition et d'attente entre les activités

Un point tout à fait important qui ressort des résultats de cette étude, concerne l'adaptabilité que les enseignantes et les équipes pédagogiques relèvent toutes. C'est-à-dire, la nécessité de se réajuster constamment sur la structure et le cadre selon les besoins identifiés.

Ensuite, deux précisions sur des outils spécifiques sont rapportées par des équipes pédagogiques. Ce degré de précision et de spécificité n'est pas retrouvé dans la partie théorique de ce travail. Il est possible par conséquent de faire une remarque. Cela pourrait montrer la créativité et l'adaptabilité dont font preuve les équipes pédagogiques, pour transformer des outils théoriques et les adapter à des situations pratiques. De plus, cela pourrait être un argument pour une approche EBP qui valorise les pratiques et l'expertise des professionnels dans le sens où la pratique permet et demande une faculté d'adaptation des outils théoriques. Une rigidité trop importante issue des concepts théoriques pourrait aussi avoir des limites et des résultats négatifs en termes d'efficacité.

Résultats : L'expertise des équipes pédagogiques met en avant des éléments qui ne sont pas directement retrouvés dans la revue de la littérature

- Une attention particulière doit être portée aux inquiétudes des parents, à la valorisation de leur enfant
- Une différence perçue dans la qualité de la collaboration selon la trajectoire d'acceptation des parents autour du TSA de leur enfant
- La construction d'une confiance avec les parents est nécessaire
- Les praticiennes ressentent une tension interne entre respecter la temporalité de la famille et répondre aux besoins de l'élève TSA

Un autre élément qui apparaît important à relever concerne le soin avec lequel les équipes pédagogiques travaillent le lien et la collaboration avec les parents. Dans une logique de réflexion et de tension potentielle entre théorie et pratique, il est possible de faire l'hypothèse que bien que les enseignants puissent comprendre la collaboration idéale avec les parents pour les besoins de l'enfant, ils cherchent à soigner le lien avec ces derniers même si cela signifie abaisser le niveau d'exigences dans la collaboration.

Résultats : L'expertise des équipes pédagogiques met en avant des éléments qui ne sont pas directement discutés dans la revue de la littérature, probablement pour des raisons liées au pilier du contexte :

- Les enseignantes dans leur majorité relèvent l'importance, dans la répartition des rôles, que ce soit l'enseignante spécialisée qui coordonne le réseau
- L'enseignante spécialisée s'adapte aux préférences de l'enseignante régulière
- Une bonne collaboration nécessite une posture d'ouverture de l'enseignante régulière

Résultats : Possibilités actuelles et difficultés perçues du contexte d'inclusion des élèves avec TSA dans les classes de Bienne, canton de Berne

- Elles proposent toutes un nouveau modèle : un système de duo enseignantes ordinaire et spécialisé à un taux de travail beaucoup plus élevé pour l'enseignante spécialisée

Ce point a déjà été discuté dans la partie précédente, mais ces résultats permettent d'envisager l'idée et l'importance d'une réflexion et de recherches potentielles sur la répartition des rôles, des tâches, des heures et des besoins entre l'enseignant-e régulier-es et l'enseignant-e spécialisé-es dans le soutien au développement des habiletés sociales dans un contexte d'inclusion pour les élèves TSA.

10.2. Limites et difficultés rencontrées dans la réalisation et l'évolution du travail

Au terme des considérations de discussion et de conclusion, il apparaît intéressant de revenir dans un premier temps sur l'évolution du travail, sur les difficultés éprouvées et sur les limites de ce dernier.

Au départ, j'avais l'idée de constituer une boîte à outils pour aider les enseignants du cycle 1 dans l'intégration des élèves présentant un TSA au cycle 1. Ce projet s'est révélé trop ambitieux pour un travail de ce type à plusieurs niveaux. D'abord au niveau de la revue de la littérature, il est extrêmement complexe d'arriver à une forme d'exhaustivité dans les techniques et outils. Ensuite on constate une grande complexité à travers les multiples formes que peuvent prendre l'autisme. Cela signifie que si un outil pédagogique fonctionne avec un certain élève TSA, il ne fonctionnera peut-être pas avec un autre. De ce fait, l'idée d'une boîte à outils suffisamment exhaustive s'avère complexe et de pertinence discutable.

Ensuite, la question de départ était formulée de la manière suivante : Quels sont les outils utiles et pertinents pour favoriser les habiletés sociales avec les élèves présentant un TSA et inclus en classe ordinaire au cycle 1.

Premièrement, la question s'est vite posée de savoir comment opérationnaliser cette question. Sur quels critères définir un outil pertinent ou utile ? D'un point de vue méthodologique, comment prouver l'efficacité d'une technique ? Il aurait fallu un échantillon suffisamment grand, des critères de mesures de l'intégration sociale via une échelle des habiletés sociales avec des évaluations faites avant, pendant et à la fin de l'utilisation des techniques. Cela ne m'apparaissait pas réaliste pour un travail de mémoire.

C'est la raison pour laquelle l'approche EBP, suggérée par mon directeur de mémoire M. Claude-Alexandre Fournier, m'a paru pertinente. En effet, sans prétendre à une exhaustivité des outils et méthodes les plus efficaces applicables dans tous les contextes, cette approche m'est apparue pertinente comme solution aux difficultés et aux problèmes rencontrés. Elle permet de penser et d'appliquer, dans un contexte donné, ce qui apparaît comme les aménagements et méthodes les plus pertinents à un moment donné. De plus, cela a permis de construire et de solidifier mes connaissances et très probablement d'améliorer la qualité de ma pratique face aux élèves avec TSA. L'échange de bilan fait avec les enseignants s'est, selon moi, avéré très pertinent. Toutes les équipes pédagogiques ont remercié cette démarche et ont d'ailleurs remarqué l'intérêt pour leurs pratiques. Elles ont également mentionné apprécier le fait que leur expertise soit mise en avant et le fait de confronter cadre théorique et terrain.

10.3. Limites et biais de la méthode et du travail

Il apparaît également important de relever les limites en termes de méthode et de généralisation des résultats. Premièrement, le choix de la nature de la méthodologie, qualitative, ne vise pas à permettre une totale objectivité scientifique dans les recommandations de bonnes pratiques. En utilisant

l'analyse qualitative, Kohn & Christiaens (2014) notent qu'évidemment il y a un manque de standardisation et l'absence de procédures claires que l'on pourrait généraliser à toute situation similaire.

De plus, il y a un biais d'échantillonnage qui apparaît assez évident. Pour des raisons liées à la teneur de ce travail, il n'était pas possible de prendre plus de sujets d'étude. Toutefois, on peut bien sûr critiquer la taille de l'échantillon.

Ensuite, en termes de biais, Imberg (2010) en relève trois possibles avec l'utilisation des entretiens semi-directifs : les biais liés au dispositif de l'enquête, les biais associés à leur situation sociale respective et les biais qui sont rattachés au contexte de l'enquête (Poupart, 1997). En se basant sur ces considérations, on peut anticiper des biais sur chacune de ces sphères.

En ce qui concerne les biais liés au dispositif de l'enquête, on peut penser à plusieurs choses. D'une part, le guide d'entretien ne peut être parfait et il n'est pas impossible de passer à côté de questions qui pourraient générer un contenu de discours plus large et plus étoffé. De plus, le choix de l'analyse des données, entre analyse thématique pourrait déboucher sur des résultats et des conclusions différentes.

J'identifie d'emblée un autre biais possible lié cette fois à la situation sociale, celui quasiment inévitable dans la méthodologie qualitative de la désirabilité sociale. Ce dernier pourrait être accentué encore par le fait qu'étant moi-même enseignante spécialisée dans une autre école biennoise et réalisant un travail de mémoire sur l'autisme, les enjeux liés à l'image donnée de son enseignement à une collègue dans une fonction similaire, avec le souci d'un jugement, pourrait jouer un rôle.

En ce qui concerne le contexte de l'enquête, on peut penser que non seulement la méthodologie qualitative choisie ne permettra pas de généraliser nos résultats à toute situation nouvelle, mais également que cette étude ne concerne qu'une ville, avec son contexte et ses spécificités propres. Or, en Suisse, de nombreux éléments peuvent différer selon les cantons et les communes.

10.4. Apports personnels et professionnels

Premièrement, d'un point de vue personnel, ce travail m'a permis de renforcer des connaissances sur un sujet qui m'intéresse et me tient personnellement à cœur. De plus, il a généré la possibilité plus rapide de gagner en expertise, à travers notamment l'apprentissage de la méthode EBP, sur les sujets qui m'intéressent. Par ailleurs, il me semble également que cette étude, par l'entretien de bilan fait aux enseignant-e-s, a renforcé les liens et une certaine position avec les équipes pédagogiques de la région biennoise.

D'un point de vue professionnel, ce travail de mémoire m'a permis de solidifier et de construire une vue d'ensemble des aménagements et outils qui seront utiles à ma pratique quotidienne. Il a également été intéressant de découvrir l'approche EBP, puisque cette dernière peut être utilisée dans toute pratique professionnelle face à un sujet, une difficulté, un thème afin de gagner en assurance et en expertise sur un temps donné dans un contexte particulier. Finalement, cela m'a permis de m'ajuster dans ma posture d'enseignante spécialisée face à la complexité de la collaboration entre ER et ES.

10.5. Propositions de recherches futures

Aux vues de tout ce qui a été suggéré dans la discussion et la conclusion en termes de positionnement face aux résultats, plusieurs suggestions de recherches ou d'améliorations peuvent être envisagées.

Une recherche future qui m'apparaît comme un terrain fertile et que j'ai déjà mentionnée concerne les questionnements très nombreux de presque toutes les équipes pédagogiques quant à une confusion des rôles et des tâches entre ER et ES. Cela paraît d'autant plus important que cela impacte bien évidemment les résultats en matière d'efficacité.

Ensuite, à un niveau des pratiques professionnelles, je me suis inspiré en partie d'un guide réalisé en Belgique à destination du public des enseignants réguliers qui ont un élève TSA intégré en classe ordinaire. Cela m'a laissé à penser que le travail réalisé jusque-là pourrait être un début, un socle sur lequel construire peut-être un guide destiné aux enseignants de Berne francophone. Surtout qu'aux vues des considérations d'introduction, il est probable qu'il y ait de plus en plus d'élèves présentant un TSA, intégrés en classe ordinaire.

Enfin, il semble cohérent de dire qu'il ne s'agit pas d'une recherche suffisamment importante pour que les résultats obtenus soient absolument valides. De ce fait, une approche mixant qualitatif et quantitatif sur la même question de recherche pourrait s'avérer, à mon sens, tout à fait importante et pertinente.

11. Bibliographie

Ahade, S., & Corato, C. (2018). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour les personnes présentant un TSA. *Le Journal des psychologues*, 353(1), pp. 34-39. <https://doi.org/10.3917/jdp.353.0034>

Association, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>

Astolfi, J-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103 (1), pp. 5-18. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1293>

Ayer, G. (2018). Journée de réflexion latine sur l'autisme : Présentation de pratiques cantonales. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 8 (2), pp. 49-54. <https://ojs.szh.ch/revue/article/view/51>

Baio, J. et al. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(6), pp. 1-23. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a>

Baggioni, L. et al. (2017). *Actualités sur l'autisme. Veilles scientifiques de l'Observatoire des troubles du spectre de l'autisme*. Editions EESP.

Blanchet, A & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.

CIIP. (2010, 2016). PER (Plan d'Etudes Romand). Repéré à <https://www.plandetudes.ch/>

Conseil fédéral (2018). *Rapport sur les troubles du spectre de l'autisme. Mesures à prendre en Suisse pour améliorer la pose de diagnostic, le traitement et l'accompagnement des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*. Consulté le 16 mai 2021 sur : <https://www.news.admin.ch/news/message/attachments/54034.pdf>

Daniolou, S., Pandis, N., Znoj, H. (2022). The Efficacy of Early Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 11(17), 5100. <https://doi.org/10.3390/jcm11175100>

Deschenaux, F., Laflamme, C., Belzile, M. (2011). L'essor des méthodologies qualitatives dans la recherche en éducation : comparaisons de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 30(2), pp. 3-21. ISSN 1715-8702. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Deprez, M. 2018. Pour une pédagogie adaptée aux élèves avec autisme : manuel complémentaire à la formation teach. Susa - Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme ; http://www.enseignement.be/download.php?do_id=14575.

Durieux, N., Étienne, A. & Willems, S. (2017). Introduction à l'evidence-based practice en psychologie. *Le Journal des psychologues*, 345(3), 16-20. <https://doi.org/10.3917/jdp.345.0016>

Emery, R. (2013). L'intégration en classes ordinaires des enfants présentant un trouble du spectre autistique : obstacles et propositions. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, pp 29-35.

Emery, R., Pelgrims, G. (2016). Les projets éducatifs individualisés (PEI) : tout le monde en parle mais en quels termes ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, pp 30-39.

- Fallourd, N., Madieu, E. (2020). *Animer des groupes d'entraînement aux habiletés sociales : Enfants et adolescents avec troubles relationnels*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.fallo.2020.01>
- Geurts, H., Buchet, E. & Haelewyck, M. (2022). Inclusion scolaire et troubles du spectre de l'autisme : un guide méthodologique socialement validé. *Enfances & Psy*, 93, 175-187. <https://doi.org/10.3917/ep.093.0175>
- Gilmer, É. (2016). Succès et limites. *L'école des parents*, 619, 43-45. <https://doi.org/10.3917/epar.619.0043>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34. <https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>
- Kohn, L. & Christiaens, W. (2015). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique, Tome LIII* (4), pp. 67-82. <https://doi.org/10.3917/rpve.534.0067>
- Liratni, M., Blanchet, C. (2019). *Enseigner les habiletés sociales aux enfants avec autisme : Avec la méthode GACS*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lirat.2019.01>
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans : , P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 231-314). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
- Philip, C., Magerotte, G., Adrien, J. (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED. Vers l'inclusion*. Dunod
- Rogé, B. (2015). Chapitre 13. Le programme Teacch. Dans : *Autisme, comprendre et agir : Santé, éducation, insertion*, (pp. 175-182). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.rogee.2015.01>
- Surveillance de l'école obligatoire du canton de Berne. (2019). Dispositions générales complétant le PER 2.2.13. Direction de l'instruction publique du canton de Berne.
- Thommen, E., Dechambre, D., Rossini, E. (2020). Chapitre 3. Etat des connaissances dans le domaine de l'autisme. Dans *De Boeck Supérieur eBooks* (p.37-80). <https://doi.org/10.3917/dbu.rossi.2020.01.0037>
- Thommen, E. (2019) Quelques réflexions sur l'autisme. <https://soziale-sicherheit-chss.ch/fr/artikel/quelques-reflexions-actuelles-%E2%80%A8sur-lautisme/>
- Thommen, E. et al. (2017). Focus sur la scolarisation des enfants avec un TSA en Suisse. *ANAE – Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* 150, pp. 623-631.
- Tremblay, P. (2015). Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71 (2), pp. 1-16. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0051>
- Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & van Keer, H. (2017). *Effective peer learning : From Principles to Practical Implementation*. Routledge.
- Van Der Maren, J. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : Des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.

Veuthey, C., Maulini, O. (2013). Socialisation, situations d'apprentissage et conceptualisation à l'école première : le point de vue des enseignantes genevoises. *Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : UNIGE*.

Liratni, M., Blanchet, C. (2019). *Enseigner les habiletés sociales aux enfants avec autisme : Avec la méthode GACS*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.lirat.2019.01>

12. Annexes

Pour des raisons liées à la taille de l'analyse des données, les annexes complètes se retrouveront dans un document à part. Toutefois, dans une courte partie liée au travail sont présenté le canevas pour les focus groupes et la feuille de consentement pour les participants à l'étude.

12.1. Canevas complet d'entretien « focus groupes »

Questions ouvertes et pistes de relance	Expertise de l'enseignant-e	Caractéristiques spécifiques de l'enfant	Contexte institutionnel - environnemental
Questions générales d'ouverture afin de laisser un maximum de fluidité au discours des expert-e-s enseignant-e-s			
Questions générales et ouvertes sur les troubles du spectre de l'autisme	A quel point est-ce que vous vous sentez à l'aise avec les connaissances sur les troubles du spectre de l'autisme ? Est-ce que vous pouvez m'en dire plus ? De quelle manière est-ce que vous avez pu vous former aux particularités du TSA ?	Quels sont les traits particuliers de votre élève TSA ?	D'après vous, à quel point le contexte de votre classe permet de travailler les particularités TSA ?
	Quelle est votre représentation de l'autisme ?	Quelle est sa culture ? Son âge, ses intérêts ?	D'après vous, quelles sont les limitations actuelles du cadre institutionnel offert par le canton de Berne ? Auriez-vous besoin de plus d'espace ? De plus de matériel particulier ?
	Comment faites-vous pour favoriser l'intégration dans le groupe classe des élèves présentant un TSA ?	Quels sont ses points forts ?	Comment évaluez-vous le soutien qui vous est donné pour l'aide à l'inclusion d'un élève avec TSA ?
	Quels dispositifs mettez-vous en place pour favoriser cette inclusion ?	Quels sont les points où vous percevez qu'il a le plus de difficulté ?	
		Comment trouvez-vous globalement ses	

		interactions avec les autres élèves ?	
		De quelle manière avez-vous présenté les difficultés liées à l'autisme en classe ?	
Questions et relances liés à la confrontation à la littérature récente sur les aménagements généraux du cadre et de l'enseignement pour favoriser l'inclusion des élèves avec TSA			
Besoin de structure : structuration de l'espace	Selon vous, comment fonctionne votre aménagement des différents espaces au sein de la classe ?	Comment votre élève avec TSA réagit-il à cette structure de l'espace ?	Comment avez-vous organisé l'espace et / ou les différents espaces au sein de la classe ?
	Avez-vous des suggestions d'amélioration ?	Y-a-t-il selon vous des éléments qui pourraient améliorer les comportements de votre élève en lien avec les différents espaces de la classe ?	Quelles sont les limitations institutionnelles auxquelles vous êtes confronté ?
	Avez-vous déjà essayé autre chose, une autre configuration de l'espace ?	Comment avez-vous délimité les différents de classe ? (Question sous-jacente : y a-t-il des aides visuelles (photos, picto, etc. ?)	
Structuration du temps et des activités	Est-ce que vous seriez d'accord de m'en dire le plus possible sur la manière dont vous structurez et gérez le temps au cours de la journée et entre les différentes activités ?	Comment votre élève TSA réagit-il au passage entre les différentes activités de son horaire dans une journée ?	
Horaire individualisé ?	Est-ce que vous trouvez que cela fonctionne bien ? Est-ce que vous avez déjà essayé autre chose ?	Avez-vous ou avez-vous déjà essayé de proposer un horaire individualisé à votre élève ?	
Planification et organisation des activités dans la journée ?	Quelle est votre stratégie pour la planification et l'organisation en prenant en compte les difficultés et déficits de l'élève TSA ?		
Gestion de la durée	Est-ce que vous utilisez un time-timer ?	On sait que, pour une majorité d'élève présentant un TSA, la	

		gestion du temps est une notion assez abstraite. Comment-cela se passe-t-il pour votre élève ? Comment faites-vous pour l'aider à gérer le temps lorsqu'il se lance dans une activité ?	
Préparation et conception d'activités « autism friendly »	D'une manière générale, comment préparez-vous et concevez-vous les activités pédagogiques au regard du fait qu'un élève présentant un TSA est inclus en classe ?		
	Comment faites-vous pour présenter le matériel et la consigne de l'activité ? Quels canaux de communication utilisez-vous ?		
	Avez-vous mis en place un système de travail particulier pour les élèves de manière ou pour votre élève TSA ?	Comment votre élève TSA réagit-t-il lorsque qu'une activité ou tâche est terminée et qu'il doit passer à la suivante ?	
Planification et structure des activités collectives	Comment planifiez-vous et gérez-vous les activités collectives dans lesquelles votre élève avec TSA participe ?		
Besoin de cohérence : collaboration entre professionnels et parents	D'après votre expertise, quel type de collaboration avec les parents fonctionne le mieux ?		A quel point et comment collaborez-vous avec les parents ?
	A quel genre de difficulté êtes-vous ou avez-vous été confronté ? Comment les avez-vous résolus ?		
Contrat explicite	Avez-vous déjà essayé de proposer un contrat implicite ou oral avec		

	les parents sur la collaboration avec l'école et les autres intervenants ? Et un contrat explicite ?		
Besoin de cohérence : Coordination de l'équipe	Comment faites-vous pour gérer les intervenants et les professionnels qui gravitent autour de votre élève avec TSA ?		
	Comment se passe les réunions, entretien de réseaux ? Quelle fréquence ? Quelle efficacité dans les réunions ? D'après votre expertise, qu'est-ce qui fonctionne le mieux ?		
	D'après votre expertise, quelle est la meilleure formule afin que chaque professionnelle ait une répartition claire de son rôle auprès de votre élève TSA ?		
Questions ouvertes sur les méthodes et outils directs utilisés pour le développement des habiletés sociales et de coopération des élèves avec un TSA			
	Comment définiriez-vous le travail de coopération, les habiletés sociales et coopératives ?		Quelles sont les limites et les difficultés que vous rencontrez dans l'enseignement des compétences transversales et plus précisément de la coopération ?
	Quels sont les outils pédagogiques que vous utilisez pour favoriser cette coopération ?		D'après vous, dans quelle mesure le cadre scolaire permet-il de travailler les habiletés coopératives ?
	D'après votre expertise et votre expérience actuelle,		Comment évaluez-vous le soutien qui vous est donné pour

	quelles sont les activités que vous proposez qui aide le mieux au développement des habiletés sociales et coopératives ?		l'aide à l'inclusion d'un élève avec TSA ?
	Quels sont les outils que vous utilisez pour aider les élèves TSA dans le développement d'habiletés de coopération ?		
	Comment intervenez-vous lorsque vous observez que l'élève présentant un TSA est en difficulté dans les interactions sociales ? Pourriez-vous me donner un exemple ?		
Questions et relances sur les méthodes et outils direct pour favoriser les habiletés sociales et coopératives issus de la littérature			
PPI : Projet pédagogique individualisé	Est-ce que vous avez fait un PPI ? Est-ce que cela vous semble pertinent et utile pour l'instant ? Si non pourquoi ?	Que contient le PPI sur l'enfant avec TSA ? A quel point y-a-t-il les caractéristiques et les intérêts de l'enfant inclus dans le projet	L'école et le canton de Berne vous demande-t-il de préparer un PPI ?
	Qui a participé au projet pédagogique autour de l'enfant ?		
	Comment définissez-vous les priorités d'apprentissage pour l'enfant TSA ? Quels objectifs pédagogiques viser ?		
Méthode ABA	Connaissez-vous la méthode ABA ? L'utilisez-vous en classe, notamment avec les élèves ayant un TSA ? Si oui comment ?		

	Si non, utilisent-ils des outils et techniques issus de cette méthode ?		
Utilisation des intérêts pour renforcer et intégrer une habileté de coopération	Est-ce que vous vous servez des intérêts	Utilisez-vous l'intérêt ou les intérêts spécifiques de l'élève avec TSA ?	
Utilisation de la théorie cognitive et comportementale	Est-ce que vous utilisez des renforçateurs afin d'aider au développement de compétences sociales ?		
	Comment faites-vous lorsqu'un comportement social non souhaitable ou pas approprié apparaît chez l'élève ?		
Analyse de tâches	Est-ce que vous utilisez le découpage d'un comportement en mini-étape afin d'aider au développement d'une habileté de coopération ?		
	Est-ce que vous utilisez des pictogrammes ? Si oui, vous arrive-t-il d'utiliser plusieurs pictogrammes avec d'aider l'élève avec TSA à analyser une tâche lorsqu'elle est trop complexe ?		
Méthode TEACCH : Outils et techniques direct pour favoriser le développement des habiletés de coopération	Avez-vous déjà entendu parlé de la méthode TEACCH pour favoriser le développement de l'apprentissage et des compétences sociales chez les élèves présentant un TSA ?		
<u>Outils de communication alternatifs et augmentés</u>	De quelle manière faites-vous pour favoriser le développement de la communication chez vos élèves ?		

Communication réceptive	Est-ce que vous utilisez des supports visuels pour aider l'élève TSA ?	Comment votre élève avec TSA réagit-il selon vous au mode de communication que vous utilisez ? Est-ce que cela fonctionne ?	
		Est-ce que vous trouvez qu'il a l'air de comprendre efficacement ce qui lui est demandé ?	
	Est-ce que vous adaptez votre forme de communication au niveau de l'élève ? Une simplification maximale des énoncés ?	D'après vous, quel niveau de compréhension des formes de communication votre élève a-t-il ? A-t-il un accès au langage verbal suffisant ? quel est son niveau de compréhension oral ?	
Communication expressive	Est-ce que vous avez déjà utilisé et / ou entendu parlé des méthodes PECS et PODD pour favoriser le développement des formes de communication expressive chez les élèves TSA ?		
Si non :	A quel point et de quelle manière utilisez-vous les pictogrammes pour favoriser le développement de la communication ? Et d'autres formes de supports visuels ?		
Utilisation des nouvelles technologies	Utilisez-vous parfois les nouvelles technologies, par exemple la tablette, pour permettre le développement de la communication chez les élèves à travers photos, images etc ?	Votre élève TSA est-il à l'aise avec les nouvelles technologies ? Est-ce que c'est un de ses intérêts ? Est-ce que vous trouvez que passer par ce biais-là, ça l'aide ?	Le canton et votre école vont-ils donner les moyens de pouvoir utiliser, par exemple la tablette avec les élèves ?

	D'après votre expérience, à quel point est-ce que cela fonctionne ?		
<u>Développement de la socialisation</u>	D'après votre expérience et votre expertise, comment faites-vous pour favoriser le développement de la socialisation chez vos élèves ? Quelles sont les méthodes que vous utilisez ?		
	Comment faites-vous pour aider votre élève avec TSA dans le développement de la socialisation ?		
Choix d'un partenaire qui lui convient	Comment choisissez-vous les élèves qui travailleront avec votre élève TSA en collaboration ? Tout élève est ok ? Sinon, quelles caractéristiques regardez-vous ?		
Utilisation de renforceurs	Utilisez-vous des renforceurs lorsque l'élève TSA arrive suffisamment bien à collaborer et adopte de bons comportements sociaux ?		
Avertir de ce qui va se passer	À quel point est-ce que vous préparez et expliquez avant l'activité sociale comment les différents moments, temps / étapes vont se passer ?		
Scénario sociaux	Est-ce que vous utilisez parfois, afin de développer les compétences sociales, les scénarios sociaux ?		

<u>Comportements défis</u>	Utilisation des comportements-défis ?		
Schéma ABC pour l'identification de la cause du comportement	Lorsque l'élève avec TSA adopte un comportement social inadéquat, comment réagissez-vous ? Est-ce que vous travaillez la cause qui a généré le comportement ou bien directement le comportement ?		
Méthode GECS et GACS	Lors de activités de groupe, comment donner vous la parole à chacun des élèves ? Utilisez-vous la discussion libre totale ? Dirigé ? Comment faites-vous ?		
Apprentissage des règles de socio-communication	Comment faites-vous pour développer et soutenir les règles de la socio-communication ? Avez-vous des règles de classe posé explicitement ? Comment les avez-vous construite, avec les élèves ou sont-elles imposées ?		

12.2. Feuille de consentement vierge

Lettre de consentement

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon travail de ma formation FPS à la HEP-BEJUNE, je réalise un travail de mémoire portant sur l'inclusion des élèves avec TSA dans les classes ordinaires de cycle 1.

Afin de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans le domaine de l'inclusion vis-à-vis de ces élèves et dans le but de comprendre comment les enseignants aménagent leur enseignement face aux difficultés sociales de cette population, il m'est nécessaire de collecter des données sous forme d'enregistrement vocal.

Nous certifions que toutes les données enregistrées seront traitées de manière strictement anonyme, et uniquement à des fins de recherche.

Par ailleurs, nous ne pouvons procéder à un enregistrement vocal sans un accord écrit signé de votre part. Ainsi, si vous acceptez d'être enregistré pour l'intérêt de cette recherche, nous vous serions reconnaissant de signer l'autorisation de votre choix, en annexe à cette lettre.

Avec nos cordiales salutations,

Autorisation d'enregistrer

(Cocher la/les cases correspondantes à votre situation)

Par la présente, j'autorise Mme Maëlla Senn

- à m'enregistrer et/ou
- à me filmer

Et à utiliser ces données pour les besoins de sa recherche. Ces données seront traitées de manière anonyme et confidentielle.

Nom, prénom :

Lieu, date :

Signature :

Accord de participation à une recherche

Par ma signature, je certifie avoir donné mon accord pour participer à la recherche suivante :

Inclusion des élèves avec TSA dans les classes ordinaires du cycle 1 à Bienne. Comment les enseignants aménagent-ils leur enseignement pour faire face aux difficultés d'ordre sociale de cette population ?

Le projet est mené par une équipe de recherche de la HEP-BEJUNE. La participation est sur base volontaire, avec le droit de se retirer à tout moment, sans avoir à motiver une telle décision et sans répercussion d'aucune nature.

Je déclare avoir pris connaissance des conditions de participation dans le cadre du projet mentionné.

Je comprends que les informations recueillies sont strictement confidentielles et à usage exclusif des investigateurs concernés. Toute information me concernant sera traitée de façon confidentielle, archivée dans une base de données sécurisée et pourra faire l'objet de publications et présentations scientifiques, dans le respect du Code d'intégrité scientifique des académies suisses des sciences et du Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques.

Nom, Prénom du/de la participant-e :

Lieu, date :

Lu et approuvé (signature) :