

L'intégration des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme

**Défis et stratégies des
enseignants**

Formation primaire

Travail de Bachelor de Caroline Rimaz & Noémie Zosso
Sous la direction de Vincent Gremaud
Haute Ecole pédagogique de Fribourg
Avril 2024

Remerciements

Nous souhaitons remercier tout particulièrement notre tuteur, Monsieur Vincent Gremaud, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses conseils avisés tout au long de l'élaboration de ce travail de Bachelor.

Nous tenons également à adresser nos remerciements aux enseignantes titulaires et spécialisées qui ont contribué à l'avancement de notre travail en acceptant de répondre à nos questions.

Enfin, nous remercions notre entourage pour le soutien qu'il nous a apporté ainsi que la relecture de ce travail.

Résumé

Notre Travail de Bachelor s'intéresse aux défis rencontrés et stratégies mises en place par les enseignants¹ pour intégrer socialement et émotionnellement les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) en classe ordinaire. Dans le but de cette recherche, nous avons étudié les thèmes suivants qui découlent de notre question de recherche que nous trouvons pertinents d'approfondir : les défis des enseignants, les difficultés des élèves avec un TSA, les outils et stratégies développés par les enseignants, la collaboration entre les enseignants titulaires et spécialisés, la création d'un lien de confiance et les limites de l'intégration. Pour répondre à notre question, nous avons réalisé quatre entretiens avec des binômes d'enseignantes titulaires et spécialisées des cycles 1 et 2. Cette démarche nous a permis d'avoir une vision globale des pratiques en vigueur à l'école primaire et de recueillir divers témoignages. Les défis associés à l'intégration d'un élève présentant un TSA semblent être liés à ses caractéristiques distinctives, comme le montrent les exemples variés recueillis lors des témoignages des enseignantes. Ces derniers nous ont permis de mettre en évidence l'importance du rôle des enseignants dans l'établissement d'un environnement propice à l'épanouissement des élèves. Ils ont souligné la nécessité d'adapter le contexte de la classe et d'adopter une approche proactive dans la gestion des émotions pour favoriser le développement des élèves. Ils ont également révélé qu'une collaboration étroite et une communication fluide entre enseignants, parents et élèves sont des facteurs déterminants pour le succès de l'intégration.

Mots-clés

- Intégration scolaire
- Trouble du spectre de l'autisme
- Émotions
- Compétences sociales
- Adaptations au sein de la classe

¹ La rédaction de ce travail est faite au masculin dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

1. Introduction	1
2. Contexte théorique	2
2.1 Intégration scolaire	2
2.1.1 La perception de la déficience au fil du temps	2
2.1.2 Définition de l'intégration	3
2.1.3 Les différentes formes d'intégration scolaire	4
2.1.4 Législation en vigueur dans le canton de Fribourg.....	4
2.1.5 Les effets de l'intégration scolaire	5
2.1.6 Le modèle de développement humain de Fougeyrollas (2010)	6
2.1.7 Défi actuel des systèmes éducatifs.....	6
2.2 Le trouble du spectre de l'autisme	7
2.2.1 Définition du trouble du spectre de l'autisme.....	7
2.2.2 Caractéristiques	8
2.2.2.1 Communication sociale et interactions sociales	8
2.2.2.2 Comportements répétitifs et intérêts restreints.....	8
2.2.2.3 Communication verbale et non-verbale.....	9
2.2.3 Les particularités sensorielles et perceptives	10
2.2.4 La reconnaissance et l'expression des émotions	10
2.2.5 La théorie de l'esprit.....	11
2.2.6 Méthodes spécifiques utilisées auprès des élèves ayant un TSA	12
2.2.6.1 La méthode TEACCH.....	13
2.2.6.2 La méthode ABA	13
2.2.6.3 La méthode PECS.....	14
2.3 Intégration des élèves ayant un TSA	14
2.4 Collaboration entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés	16
2.4.1 Les différents niveaux de collaboration	16
2.4.2 Le partenariat interprofessionnel.....	17
2.5 Question de recherche	18
3. Méthode de recherche	19
3.1 Choix de la méthode	20
3.2 Caractéristiques de l'échantillon	20
3.3 Déroulement	21
4. Présentation des résultats	22
4.1 Le profil des élèves avec un TSA	23
4.2 Les défis des enseignants	23
4.3 Les difficultés des élèves avec un TSA	25
4.4 Les outils et stratégies des enseignantes	28
4.5 La collaboration entre les enseignantes titulaires et spécialisées	31
4.6 La création d'un lien de confiance	34

4.7 Les limites de l'intégration	37
4.8 Synthèse des entretiens	39
5. Interprétation et discussion des résultats	40
5.1 Les défis rencontrés par les enseignantes pour intégrer un élève avec un TSA.....	40
5.3 Les limites de l'intégration selon les enseignantes	47
6. Conclusion.....	48
7. Déclaration sur l'honneur	51
8. Références.....	52
9. Liste des moyens auxiliaires.....	56
10. Annexes	57
10.1 Protocole d'entretien	57
10.2 Retranscription de l'entretien 1.....	60
10.3 Retranscription de l'entretien 2.....	69
10.4 Retranscription de l'entretien 3.....	75
10.5 Retranscription de l'entretien 4.....	85

1. Introduction

Lors de la sélection du thème de notre travail de Bachelor, notre choix s'est naturellement porté sur un sujet en lien avec les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, car ce thème a suscité notre intérêt et nourri nos questionnements, nous incitant à explorer davantage ce domaine. Notre attention s'est ensuite focalisée sur le trouble du spectre de l'autisme (TSA), motivée par l'expérience de l'une d'entre nous en stage auprès d'un élève ayant ce trouble. Notre désir de comprendre les caractéristiques individuelles du TSA et les défis auxquels font face les enseignants sur le terrain a été le point de départ de notre démarche. Un enjeu crucial s'est posé lors de notre réflexion : l'utilisation du terme « intégration » plutôt que « inclusion ». Bien que le discours actuel évoque une visée inclusive, nous avons opté pour le terme « intégration », aligné avec la terminologie légale en Suisse et reflétant plus fidèlement la réalité observée sur le terrain lors de nos stages. Ainsi, notre travail de Bachelor s'est construit autour de deux axes majeurs : le trouble du spectre de l'autisme et l'intégration en classe. Une focalisation ultérieure sur l'arrivée en classe des élèves avec un TSA a permis d'approfondir notre problématique en se concentrant sur les aspects sociaux et émotionnels de leur accueil, préalablement à l'étude de leurs processus d'apprentissage. Pour obtenir une perspective holistique, nous avons jugé essentiel de recueillir les opinions des enseignants titulaires et spécialisés travaillant en tandem pour intégrer des élèves avec un TSA. Ainsi, nous avons mené quatre entretiens qualitatifs avec des duos d'enseignants collaborant auprès de ces élèves, dans le but de mieux comprendre leur expérience et leurs pratiques.

La construction méthodique de notre travail a débuté par une revue approfondie de la littérature scientifique sur le trouble du spectre de l'autisme et sur l'intégration. La conceptualisation de notre cadre théorique a été suivie par la collecte et le traitement des données. Enfin, l'analyse des résultats a été réalisée, les comparant aux notions théoriques pour aboutir à une conclusion éclairée.

Notre travail vise ainsi à contribuer à la compréhension des défis et des stratégies liés à l'intégration des élèves avec un TSA, en mettant en lumière les aspects sociaux et émotionnels cruciaux de leur expérience éducative.

2. Contexte théorique

Dans cette section, nous allons établir le cadre théorique qui sous-tend notre travail. En premier lieu, l'intégration scolaire et son évolution seront définies, dans le but de comprendre ce qu'elles signifient et ce qu'il en est de l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'heure actuelle. En second lieu, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) sera abordé afin d'en comprendre les caractéristiques. Cela nous amènera au troisième point, qui portera sur l'intégration des élèves ayant un TSA pour s'informer sur les bases déjà construites sur le sujet. Nous traiterons également la collaboration entre professionnels afin d'en comprendre les éléments-clés. Enfin, nous examinerons les enjeux de cette recherche ainsi que les questions qu'elle soulève.

2.1 Intégration scolaire

Cette première partie du cadre théorique nous permet de définir l'intégration scolaire afin de comprendre sa signification, son sens et son lien avec les élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.1.1 La perception de la déficience au fil du temps

A l'heure actuelle, la plupart des enfants bénéficient d'une scolarisation dans une classe ordinaire. Cela n'a cependant pas toujours été le cas. En effet, au fil des époques, le regard envers les enfants ayant une déficience mentale ou physique n'a cessé de changer. Il semble important de relever la progression qu'il y a eu dans ce domaine à travers les différentes époques.

Durant l'Antiquité, l'arrivée d'un enfant présentant une déficience était fréquemment interprétée comme un présage maléfique ou une sanction divine, signalant potentiellement un défaut ou une erreur au sein de la tribu ou de la famille. La naissance d'un bébé handicapé était perçue comme une sorte de confirmation d'une connexion particulière avec le Mal. Le nourrisson était alors exposé devant les sages du village qui déterminaient son destin (Tremblay, 2012). Très souvent, la décision prise était d'abandonner l'enfant jusqu'à ce que la mort survienne (Rousseau & Bélanger, 2004).

Pendant le Moyen-Âge et les Temps Modernes, la croyance selon laquelle un enfant ayant une déficience représentait un lien avec le Mal a persisté. En effet, le handicap était associé à l'œuvre de Satan. Pour garder le plein contrôle sur ces personnes « différentes » des autres, les premiers hospices, souvent insalubres, ont vu le jour (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Tremblay, 2012). On y enfermait tous ceux que l'on considérait comme fous, notamment les criminels et les déficients. Sur le plan scolaire, on remarque toutefois une amélioration dans l'enseignement. En effet, de petites classes voient le jour chez les moines dans le but de personnaliser l'enseignement. L'éducation demeure, cependant, très sélective, puisqu'elle semble réservée aux garçons de familles fortunées. (Rousseau & Bélanger, 2004).

Au début du XIXe siècle, la notion de pédagogie spécialisée apparaît avec le cas de Victor, enfant sauvage qui est retrouvé alors qu'il semble vivre seul dans la forêt (Tremblay, 2012). En effet, le docteur Jean-Marc Gaspard Itard se convainc qu'il est possible d'éduquer ce garçon et met en place une méthode en ce sens. Il souhaite prouver que chacun peut être éduqué et progresser. Bien que sa méthode n'ait pas réellement fonctionné avec Victor, la manière de penser du docteur Itard montre une certaine progression concernant la perception des personnes déficientes.

Ce n'est qu'à partir de la seconde moitié du XXe siècle que la pédagogie spécialisée trouve réellement sa place dans l'éducation, notamment par le biais de la création de textes de loi en faveur des personnes en situation de handicap. En effet, la Convention relative aux droits de l'enfant (Organisation des Nations Unies, 1989) formule un ensemble complet de droits reconnaissant la dignité et la valeur de chaque enfant. L'article 23 de cette convention évoque spécifiquement le droit des enfants ayant un handicap. Il y est notamment énoncé que ces enfants bénéficient de droits égaux et qu'ils doivent pouvoir avoir accès aux services nécessaires pour favoriser leur bien-être, leur développement et leur intégration sociale.

2.1.2 Définition de l'intégration

Selon Bless (2004), l'intégration scolaire consiste à enseigner de manière collective à la fois à des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et à des enfants dits

normaux au sein de classes ordinaires. Dans ce contexte, un soutien approprié, pouvant être pédagogique et/ou thérapeutique, est fourni pour répondre aux besoins particuliers de chaque élève. L'intégration scolaire se distingue de l'approche séparative qui implique la création de structures dédiées exclusivement à certains élèves, comme l'indique la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2016).

L'approche intégrative est encouragée en Suisse, notamment en privilégiant des méthodes d'enseignement appropriées autant que cela semble possible. L'article 20 de la loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (2002), cité par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2016), énonce cependant que cette approche doit se montrer bénéfique pour l'enfant. Si cette condition ne peut être remplie, la scolarisation dans une école spécialisée doit être envisagée.

2.1.3 Les différentes formes d'intégration scolaire

Selon la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2016), il existe deux modalités différentes de scolarité en classe ordinaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. En premier lieu, il y a la notion d'intégration partielle. Il s'agit d'une scolarisation dans deux environnements différents. En effet, l'élève en question passe un certain nombre d'unités hebdomadaires dans une école spécialisée, et l'autre partie des unités dans une classe ordinaire proche de son domicile. En second lieu, il est question d'intégration totale. Cette dernière se traduit, pour l'élève, par la participation à temps plein au sein d'un établissement ordinaire, tout en bénéficiant de mesures de pédagogie spécialisée.

2.1.4 Législation en vigueur dans le canton de Fribourg

Si l'on s'intéresse plus précisément au canton de Fribourg, le principe d'intégration en classe ordinaire est inscrit dans la loi scolaire fribourgeoise. En effet, l'article 35 de la loi sur la scolarité obligatoire (2014) concerne précisément les mesures de soutien. Il y est souligné qu'à travers des mesures pédagogiques adaptées pouvant être individuelles ou collectives, ainsi que par une structuration spécifique de

l'enseignement, l'école apporte son assistance et son soutien aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. Il y est également mentionné que l'intégration scolaire doit être préférée à une scolarisation séparée dans une école spécialisée, tant que le bien-être et les capacités de développement de l'élève en question semblent respectés. L'environnement et l'organisation scolaires doivent également être pris en considération.

2.1.5 Les effets de l'intégration scolaire

Il semble essentiel de s'intéresser aux effets que l'intégration scolaire induit au niveau des capacités sociales et émotionnelles afin d'en comprendre le sens et les enjeux. De nombreuses études sur le sujet ont été réalisées.

Tout d'abord, l'un des avantages majeurs de l'intégration scolaire concerne la proximité géographique des établissements scolaires dits ordinaires. En effet, selon plusieurs études (Bless, 2001, 2004 ; Doudin et Lafortune, 2006 ; Rousseau et al., 2013), cette proximité offre une solution efficace pour éviter le déracinement des élèves. En outre, elle facilite l'adhésion des parents d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers au concept d'intégration, ce qui exprime un désir croissant de voir la société évoluer vers une plus grande ouverture sur la diversité et la différence.

L'étude de Rousseau et al. (2013) met également en avant le fait qu'en règle générale, les enfants développent de meilleures compétences sociales en fréquentant une classe ordinaire plutôt qu'une classe spécialisée, notamment grâce à la diversité des relations et à la présence d'élèves « exemplaires » représentant des modèles positifs.

De plus, certaines études parlent d'une hypothèse de contact (Diamond, 2001 ; Dyson, 2005 ; Farrell, 2000). Cette hypothèse suggère que l'intégration scolaire offrirait l'opportunité aux élèves de cultiver des attitudes positives envers la diversité, tout en favorisant l'acquisition de valeurs telles que la tolérance et l'entraide.

Enfin, l'étude d'Eckhart et al. (2011), réalisée en Suisse alémanique, a démontré que les élèves en classe de développement avaient un risque quatre fois plus élevé de ne trouver aucune perspective de carrière à la fin de leur scolarité que les élèves

provenant des classes régulières. Cette étude sous-entend donc que l'intégration scolaire faciliterait l'insertion dans le monde du travail.

2.1.6 Le modèle de développement humain de Fougeyrollas (2010)

Pour mieux comprendre comment les pratiques des enseignants peuvent avoir un effet sur les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, nous pouvons nous appuyer sur le modèle de développement humain de Fougeyrollas (2010). Celui-ci décrit le processus de production du handicap. Trois types de facteurs en interaction les uns avec les autres y sont considérés : les facteurs personnels, les facteurs environnementaux ainsi que les habitudes de vie. Selon Fougeyrollas (2010), les habitudes de vie d'une personne en situation de handicap ainsi que l'exécution de ses activités quotidiennes et de ses engagements sociaux peuvent être dérangées voire bouleversées par l'interaction créée entre les facteurs environnementaux et les facteurs personnels de cette même personne. Cette interaction place donc la personne concernée en situation de pleine participation sociale ou, au contraire, en situation de handicap.

2.1.7 Défi actuel des systèmes éducatifs

Depuis les années 2000, le système scolaire tend vers une école dite inclusive, ce qui signifie qu'elle cherche à passer de l'intégration scolaire à l'éducation inclusive en transformant l'école dans son ensemble (Vienneau, 2016). Selon Choi (2016), la mise en place d'une éducation inclusive nécessite une réflexion sur le besoin de modifier les systèmes éducatifs afin qu'ils puissent s'adapter à la diversité des élèves. Cette même auteure explique que la diversité doit être perçue comme une source d'enrichissement plutôt qu'un défi à surmonter. En d'autres termes, on souhaite faire en sorte que la diversité devienne la norme, ce qui signifie que ce ne sont plus les élèves qui s'adaptent au système scolaire, mais le système scolaire qui s'adapte à la diversité des élèves et de leurs besoins.

Cette approche inclusive est notamment présentée dans la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* adoptée par l'Organisation des Nations unies (ONU) en 2006, et approuvée par la Suisse en 2013. Cette convention met en avant

le fait que les individus en situation de handicap ne doivent en aucun cas être écartés du système d'enseignement général et qu'ils doivent bénéficier d'une scolarité primaire comprenant un enseignement inclusif. Plus tard, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) conçoit *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation* (2017), destiné à aider les systèmes éducatifs à mettre en place des méthodes inclusives.

2.2 Le trouble du spectre de l'autisme

Dans cette deuxième section, nous examinerons le trouble du spectre de l'autisme en le définissant et en évoquant les diverses caractéristiques et spécificités qui lui sont inhérentes.

2.2.1 Définition du trouble du spectre de l'autisme

Le trouble du spectre de l'autisme, que l'on appelle également TSA, est un trouble neurodéveloppemental, ce qui signifie qu'il est lié à des différences dans le développement du cerveau et des connexions neuronales. Ses origines sont susceptibles d'être influencées par des facteurs génétiques, environnementaux et biologiques (Hemptinne et al., 2017).

Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5), le TSA englobe, à ce jour, plusieurs troubles envahissants du développement (TED) : l'autisme, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié (TEDNS). Le trouble du spectre de l'autisme se caractérise par trois domaines principaux d'expression : les interactions sociales, les comportements répétitifs et restreints, ainsi que les troubles de la communication (American Psychiatric Association, 2016).

Il faut savoir que le trouble du spectre de l'autisme peut être plus ou moins sévère d'une personne à l'autre. En effet, une personne avec un TSA peut avoir une vie pratiquement normale comme un accompagnement très important tout au long de son existence. Les premiers signes d'un trouble du spectre de l'autisme apparaissent généralement avant l'âge de 3 ans (Hemptinne et al., 2017).

2.2.2 Caractéristiques

Ce passage sera consacré à la description des trois principaux aspects du trouble du spectre de l'autisme : la communication sociale et les interactions sociales, les comportements répétitifs et intérêts restreints, et la communication verbale et non-verbale.

2.2.2.1 Communication sociale et interactions sociales

Selon Gillet et al. (2021), la communication sociale se réfère aux moments où une personne engage une interaction avec une autre personne, voire plusieurs, dans le but de discuter, échanger des perspectives, des opinions, des projets, ou des émotions. En réalité, la communication est étroitement liée à la capacité à interagir avec les autres individus.

Les individus présentant un TSA rencontrent généralement des difficultés dans la compréhension et l'utilisation des compétences sociales de manière appropriée. Ils peuvent avoir du mal à établir des liens sociaux, à maintenir une conversation fluide et à décoder les signaux sociaux tels que le langage corporel et les expressions faciales. Les personnes avec un TSA peuvent également paraître indifférentes aux autres ou ne pas répondre de manière adéquate aux interactions sociales, ce qui peut entraîner des difficultés à établir des amitiés (Hemptinne et al., 2017).

2.2.2.2 Comportements répétitifs et intérêts restreints

Selon Forgeot d'Arc (2014), les signes de comportements restreints se matérialisent à travers la présence d'au moins deux des critères suivants :

- L'utilisation de schémas répétitifs dans le langage, les mouvements ou la manipulation d'objets se manifestant notamment par des stéréotypies motrices, la répétition systématique de mots entendus, ou une utilisation récurrente d'objets et d'expressions spécifiques lui étant propres pouvant parfois ne pas être comprises ou partagées de manière commune.
- Une préférence marquée pour des routines, des comportements ritualisés, ou une résistance significative face à tout changement.
- Des centres d'intérêt restreints et inhabituels.

- Une réactivité sensorielle qui peut être trop faible ou excessive, ou un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement.

Hemptinne et al. (2017) fournissent des illustrations de ces comportements restreints. Un enfant présentant un TSA pourrait manifester un vif intérêt pour des objets spécifiques tels qu'une poupée ou une bague, les maintenant constamment. Il peut également être intrigué par une partie particulière d'un objet, comme les roues d'une petite voiture, et présenter parfois un usage non conventionnel de cet objet, comme faire tourner les roues avec ses mains au lieu de les faire rouler sur le sol.

2.2.2.3 Communication verbale et non-verbale

Ancona (2018) souligne la variabilité du trouble du spectre de l'autisme, particulièrement dans le domaine de la communication. Elle précise que certains individus avec un TSA ne développent pas du tout leur langage, tandis que d'autres peuvent présenter des modalités de communication atypiques. Certains individus, au contraire, peuvent démontrer des compétences en communication conformes ou même supérieures aux normes établies.

Les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme présentent une particularité au niveau de leur regard, qui peut être décrit comme vide et qui, plus tard, n'est pas synchronisé avec leurs paroles. Ils ont également une pauvreté dans leurs mimiques et leurs gestes. Ces enfants manifestent des difficultés à rechercher la réciprocité dans les échanges sociaux et rencontrent des défis pour s'adapter aux différents contextes (Ancona, 2018). Un autre trait caractéristique de la communication chez les personnes ayant un TSA est l'écholalie, une répétition en écho de phrases mémorisées, souvent dénuées de sens et sans finalité communicative claire. On observe également l'utilisation fréquente d'un langage stéréotypé, impliquant la répétition de mots, tournures et expressions. Enfin, il est noté que la prosodie du langage peut être altérée chez les personnes avec un TSA, influençant ainsi le ton de leur voix de manière distinctive (Ancona, 2018).

2.2.3 Les particularités sensorielles et perceptives

Les personnes ayant un trouble du spectre autistique ont souvent des particularités sensorielles, ce qui signifie qu'elles réagissent de manière inhabituelle aux stimuli sensoriels comme les sons, les lumières ou le toucher. Ces réactions peuvent varier, allant de l'hypersensibilité à l'hyposensibilité (Labruyère, 2018).

L'hypersensibilité chez les personnes présentant TSA peut se manifester par une amplification de la moindre sensation, parfois douloureuse, pouvant déclencher des crises de colère intense, et entraîner une intolérance aux bruits. Au contraire, l'hyposensibilité se caractérise par des sensations peu intenses, voire presque inexistantes, amenant les personnes avec un TSA à réagir de manière faible, ce qui peut les faire paraître apathiques ou désintéressés (Hemptinne et al., 2017).

Hemptinne et al. (2017) expliquent que les enfants avec un TSA perçoivent l'environnement comme une multitude de détails qu'ils analysent séparément, et les informations perçues ne sont pas assemblées en un tout cohérent. Ces particularités perceptives peuvent être appelées « pensée séquentielle » ou « déficit de cohérence centrale ». Un exemple fréquent illustrant cette disparité de traitement se trouve dans la manière dont certains enfants autistes abordent les puzzles. Leur approche se limite uniquement à la perception des contours des pièces, utilisant des stratégies d'emboîtement, sans se soucier de l'image globale (Labruyère, 2018). Hemptinne et al. (2017) soulignent qu'il est essentiel de reconnaître la valeur de cette compétence, pouvant constituer un atout majeur dans certaines activités nécessitant la capacité à repérer des détails.

2.2.4 La reconnaissance et l'expression des émotions

L'empathie est la faculté de se glisser dans la perspective de l'autre. Elle se caractérise par le fait de pouvoir ressentir et appréhender les émotions d'une personne, même si elles divergent des nôtres. Ce processus exige la compétence de déchiffrer les indices émotionnels comme la posture, la voix et le regard (Gillet et al., 2021).

L'identification des émotions représente un challenge distinctif chez les personnes avec un TSA. Indépendamment de la gravité du trouble, la reconnaissance des

émotions d'autrui pose des difficultés variables. En effet, certains individus avec un TSA peuvent rencontrer des difficultés avec les émotions de base comme la colère, la joie ou encore la tristesse. D'autres maîtrisent bien celles-ci, mais ont du mal à discerner les émotions complexes qui sont plus ardues, car elles englobent plusieurs émotions primaires. De plus, il arrive que les émotions chez les individus avec un TSA soient amplifiées ou alors surjouées à cause d'une régulation insuffisante ainsi qu'une compréhension limitée des subtilités (Hemptinne et al. 2017). Gillet et al. (2021) fournissent des illustrations de cette inadéquation dans la transmission des émotions, telles que la manifestation de la peur à partir d'un son à peine perceptible, ou encore l'éclat de joie suscité par la simple vision d'une horloge murale.

Étant donné que les personnes présentant un trouble du spectre autistique ont des moyens limités pour exprimer leurs émotions, il est fréquent de constater des liens avec d'autres troubles psychologiques tels que les troubles de l'humeur. La dépression peut se manifester chez les individus avec un TSA, même à un niveau considéré comme « bas ». Pour ceux ayant un niveau plus élevé, la tristesse peut prendre des formes non conventionnelles, telles que l'anxiété ou les obsessions-compulsions. Un travail axé sur la communication et l'adaptation sociale peut atténuer les tendances dépressives, offrant ainsi plus de perspectives d'épanouissement personnel (Rogé, 2020).

2.2.5 La théorie de l'esprit

Selon Labruyère (2018), la théorie de l'esprit se réfère à la capacité d'une personne à comprendre, attribuer et inférer des états mentaux à elle-même et aux autres, comme les connaissances, les émotions, les pensées, les croyances, les désirs et les intentions. Les personnes avec un TSA rencontreraient justement des difficultés sociales en raison d'un déficit dans le développement de cette théorie de l'esprit (Labruyère, 2018).

Afgoustidis (2018) explique qu'une étude révèle que les enfants présentant des troubles autistiques rencontrent des obstacles spécifiques lorsqu'ils sont soumis à des activités évaluant leur appréhension des états mentaux, comme la difficulté à

reproduire avec exactitude les gestes corporels d'autrui et à discerner les moments où ils sont imités.

De plus, Labruyère (2018), met en lumière le fait que les individus présentant un trouble du spectre de l'autisme ont fréquemment une compréhension littérale du langage. Ceci résulte de leurs difficultés à appréhender l'intention véritable de l'interlocuteur dans un contexte donné, comme l'illustre le cas où un enfant autiste pourrait répondre « non » à la question « est-ce que je peux voir ton exercice ? », simplement parce que sa feuille n'est pas visible dans son sac d'école.

Deux perspectives théoriques divergentes existent sur la théorie de l'esprit. L'une soutient qu'il s'agit d'un module inné présent naturellement chez les humains, tandis que l'autre suggère qu'il s'agit plutôt d'une capacité acquise à simuler les états mentaux des autres. La question centrale concerne l'origine des difficultés observées dans la théorie de l'esprit chez les personnes autistes, se demandant si elles résultent d'un problème neurocognitif primaire (inné) ou de troubles développementaux liés à l'apprentissage (Afgoustidis, 2018).

Bien que la théorie de l'esprit puisse expliquer certaines caractéristiques de l'autisme, des débats persistent quant à son origine et à sa portée pour expliquer l'ensemble du comportement autistique. Certains estiment que la théorie de l'esprit ne prend pas en compte tous les aspects du comportement autistique, tels que les comportements rigides et les stéréotypies, qui pourraient être associés à d'autres problèmes, comme des difficultés liées à l'anxiété (Afgoustidis, 2018).

2.2.6 Méthodes spécifiques utilisées auprès des élèves ayant un TSA

Ce passage sera dédié à l'exposition de trois approches pour accompagner les élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme. Il convient de souligner que ces approches sont principalement déployées au sein d'établissements spécialisés. Toutefois, certains de leurs concepts sont parfois également intégrés au contexte de l'enseignement ordinaire.

2.2.6.1 La méthode TEACCH

Le programme TEACCH, acronyme de « *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* », est un programme d'intervention conçu au début des années 1970 par Éric Schopler en Caroline du Nord (Boukéras, 2018). La méthode met l'accent sur le diagnostic et l'évaluation du développement (Boukéras, 2018). Son but principal est de favoriser l'autonomie dans divers contextes tels que la vie familiale, sociale, scolaire, professionnelle et communautaire (Hemptinne et al., 2017). Une étape cruciale consiste à élaborer un projet individualisé en tenant compte des forces et des besoins spécifiques des enfants avec un trouble du spectre autistique. L'objectif consiste à cultiver des aptitudes, à identifier et à accueillir les lacunes (Boukéras, 2018).

Les principes fondamentaux de l'enseignement structuré reposent sur divers aspects, dont une compréhension approfondie de l'environnement. Chaque endroit est subdivisé en sections dédiées à des activités particulières, explicitement délimitées au moyen d'indices visuels tels que des marquages au sol. À titre illustratif, dans un cadre scolaire, des secteurs distincts peuvent être assignés pour les loisirs, la lecture, ou pour les apprentissages. Une autre facette englobe l'anticipation facilitée des activités. Les individus ayant un TSA se familiarisent avec des repères visuels favorisant ainsi une meilleure appréhension du temps et rendant les activités plus anticipées. Enfin, le programme préconise l'établissement de routines, permettant aux personnes avec un TSA de transmuter les comportements adaptés en habitudes, simplifiant ainsi leur intégration dans la vie quotidienne (Hemptinne et al., 2017).

2.2.6.2 La méthode ABA

Le terme ABA, « *Applied Behavior Analysis* », représente une discipline dérivée des recherches de B.F. Skinner, figure majeure du comportementalisme au cours du XXe siècle. Ses travaux expérimentaux ont démontré que l'amélioration du comportement était attribuable aux méthodes employées (Cooper, Heron & Heward, 2008, cités par l'association OVA, 2022).

Ce programme contribue de manière substantielle à divers aspects, tels que l'optimisation des comportements et des compétences socialement adaptés, la

promotion de compétences émergentes, la réduction des comportements perturbateurs entravant l'apprentissage, et l'instauration d'un impact positif sur la qualité de vie de l'individu et de son cercle proche. Pour atteindre ces objectifs, l'ABA opère en décomposant des tâches complexes en étapes plus élémentaires, facilitant ainsi un enseignement intensif et personnalisé. Elle discerne des récompenses individualisées afin de créer un cadre d'apprentissage agréable et de susciter une motivation intrinsèque. Elle apporte également un soutien lors de tâches ardues, favorise l'acquisition de compétences par une répétition assidue et un entraînement fréquent, assure un suivi des progrès via des mesures systématiques et une analyse approfondie des données, tout en engageant activement les accompagnants pour généraliser les acquis dans des contextes variés (Association OVA, 2022).

2.2.6.3 La méthode PECS

Selon Thommen (2013), la méthode PECS, « *Picture Exchange Communication System* », s'affiche comme un dispositif propice à la communication chez les individus avec un TSA. Ce système basé sur l'échange d'images autorise l'enfant à prendre des décisions, à exprimer ses besoins et désirs, tout en favorisant la création de commentaires et l'initiation d'interactions avec son entourage. Axé sur l'initiative spontanée et l'échange, ce mécanisme cherche à stimuler une communication non planifiée de la part de l'enfant, tout en développant sa conscience envers la présence d'une personne proche, ouvrant ainsi la voie à des échanges mutuels. Particulièrement bénéfique pour des enfants qui n'entrent pas dans le verbal, la méthode PECS est caractérisée comme « augmentative », améliorant à la fois la quantité et la qualité des échanges. Il est à noter qu'elle ne se substitue pas au langage parlé, pouvant être employée de manière simultanée. Son utilisation judicieuse peut conduire à l'émergence du langage oral (Thommen, 2013).

2.3 Intégration des élèves ayant un TSA

Selon Paquet et Magerotte (2012), il est nécessaire de fournir un soutien adapté à l'élève, à l'enseignant et aux autres enfants pour assurer le succès de l'intégration d'un élève avec un TSA en classe ordinaire. En effet, les caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme (communication, interactions sociales et comportements

répétitifs) peuvent être des obstacles potentiels à l'intégration en classe, c'est pourquoi des mesures de soutien sont essentielles (Paquet et Magerotte, 2012).

Pour que l'école s'ajuste à ces spécificités, l'enjeu est de prendre en compte la variété des caractéristiques individuelles, une diversité qui est évidente dans le concept du « spectre de l'autisme » (Gillet et al., 2018). Gillet et al. (2018) précisent que les ajustements réalisés pour l'intégration des élèves avec un TSA ne concernent pas seulement les professionnels de l'éducation, mais également ceux du domaine de la santé, du médical, du paramédical et bien entendu les parents. Le partenariat entre ces différents acteurs est crucial pour répondre aux besoins spécifiques des enfants présentant un TSA (Gillet et al., 2018).

Afin que l'élève avec un TSA soit socialement intégré, Boutot et Bryant (2005), cités par Paquet et Magerotte (2012), estiment que trois éléments-clés sont nécessaires :

- Être physiquement présent dans le groupe, visible par les autres enfants.
- Être une personne avec laquelle les autres ont envie de passer du temps.
- Faire partie d'un groupe d'amis qui partagent des moments ensemble.

Pour continuer sur l'aspect social, Dupin (2019) aborde le « principe de valorisation des rôles sociaux », aussi appelé VRS. Ce concept souligne que lorsque quelqu'un est bien perçu par son entourage, cela augmente ses opportunités d'apprentissage et favorise son épanouissement grâce au développement de liens sociaux. Ainsi, les personnes avec un TSA requièrent des relations autres que celles avec des professionnels. Il est crucial de ne pas les considérer comme malades, mais plutôt comme des individus ayant besoin d'aide (Dupin, 2019).

L'enseignant dispose de l'observation comme moyen pour répondre aux besoins scolaires des élèves, que ce soit au sein de la classe ou dans l'établissement. L'observation présente divers objectifs. Elle permet, par exemple, à l'enseignant d'analyser sa propre conduite, à déchiffrer les comportements des apprenants et à déceler leur(s) besoin(s) spécifique(s). Cependant, il est impératif que l'enseignant comprenne ce que signifie réellement observer, la fonction de son observation et la posture éthique à adopter (Bouchoucha, 2018).

L'observation joue également un rôle essentiel en permettant à l'enseignant de comprendre et de réagir de manière appropriée aux comportements des élèves avec un trouble du spectre de l'autisme. En effet, la gestion des comportements des élèves avec un TSA constitue un défi majeur pour leur réussite scolaire et leur intégration future. Une sensibilisation au TSA peut faciliter la compréhension et l'acceptation des personnes de l'environnement de l'élève par rapport à ses comportements particuliers. Toutefois, une gestion appropriée est nécessaire en cas de violence, même si elle n'est pas intentionnelle (Bouchoucha, 2018).

Enfin, Dupin (2019) explique que pour enseigner à une personne avec un TSA, il est crucial de personnaliser l'approche pédagogique afin de stimuler son potentiel. Cela implique la création, l'imagination et l'adaptation constantes pour susciter l'intérêt de l'apprenant et favoriser la découverte de soi-même. En mettant l'accent sur des exemples concrets liés à la vie quotidienne, on peut rendre les concepts scolaires plus compréhensibles et pertinents pour la personne avec un trouble du spectre de l'autisme. L'objectif ultime est de cultiver la motivation intrinsèque pour l'apprentissage, en encourageant la connexion entre les connaissances académiques et les expériences pratiques (Dupin, 2019).

2.4 Collaboration entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés

Dans la partie suivante, nous abordons la collaboration entre enseignants titulaires et enseignants spécialisés dans le but de repérer les éléments-clés de celle-ci.

2.4.1 Les différents niveaux de collaboration

Selon Alvarez et al. (2015), la prise en compte des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire requiert un renforcement des partenariats entre les professionnels concernés afin de pouvoir faire face aux différents besoins et assurer un soutien adéquat. Or, une grande variété de concepts aborde la collaboration (Alvarez et al., 2015). Larivée et al. (2016), cités dans Alvarez et al. (2015), ont réparti certains de ces concepts dans un schéma de type pyramidal selon leur « niveau

d'interdépendance, d'engagement et de consensus entre les différentes professions impliquées dans le processus ».

Le premier socle de ce schéma pyramidal est l'échange mutuel d'informations. Dans cette configuration collaborative, chaque expert opère de manière autonome et partage, si besoin, les informations avec ses collègues (Alvarez et al., 2015). La coordination et la concertation constituent le deuxième socle de cette pyramide. Elles apportent une dimension collective dans les mises en œuvre. En effet, au sein de ces modalités de travail, les tâches sont réparties et les résultats sont communiqués dans une compréhension générale de ce qui est accompli par les collaborateurs. Le troisième socle comprend la coopération. Cette dernière met en avant la disponibilité de tous les collaborateurs en favorisant le soutien mutuel. La notion de "partenariat" s'associe donc à la coopération. Dans ce contexte, l'idée d'identité de groupe s'agrandit. Enfin, le dernier socle de cette pyramide concerne la fusion et la cogestion. Ces termes sont définis par un effacement presque complet de l'individualité ainsi que l'échange collectif d'expertises (Alvarez et al., 2015).

2.4.2 Le partenariat interprofessionnel

Dans un contexte d'intégration scolaire, le partenariat interprofessionnel semble être une pratique collaborative pertinente puisqu'il « implique que le bénéficiaire et son développement soient au cœur des préoccupations de chacun des professionnels » (Alvarez et al., 2015, p. 38). En effet, selon Friend & Cook (2010), le partenariat interprofessionnel se définit par une communication comprise entre, au minimum, deux personnes qui se sont engagées de leur plein gré et qui prennent des décisions ensemble afin d'œuvrer pour un but commun.

Dans le partenariat interprofessionnel se trouvent trois différents niveaux, allant de manière croissante de l'indépendance vers l'interdépendance (Marcel et al., 2007). Le premier niveau est la coordination. Cette dernière représente le fait que tous les membres impliqués dans le partenariat interprofessionnel sont indépendants dans leur(s) tâche(s). La coordination se traduit par un plan opérationnel intégrant des mesures individuelles pour l'élève à besoins éducatifs particuliers. Le second niveau se nomme la collaboration. A ce stade, l'interdépendance entre les membres du

partenariat interprofessionnel se renforce. En effet, les professionnels concernés œuvrent ensemble pour mettre en place des séquences d'enseignement. Enfin, le troisième et dernier niveau concerne la coopération. Dans ce cas, l'interdépendance des membres du partenariat interprofessionnel est à son maximum. Les professionnels interviennent ensemble pour planifier et animer l'enseignement. On parle là de coenseignement.

2.5 Question de recherche

Les apports théoriques basés sur les lectures que nous avons faites nous ont permis de réaliser qu'avant de pouvoir entrer dans les apprentissages, les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme ont tout d'abord besoin de trouver une certaine stabilité émotionnelle et sociale au sein de la classe. En tenant compte de cette information, nous avons donc pris la décision de nous concentrer sur le moment de l'arrivée en classe de l'élève avec un trouble du spectre de l'autisme, puisque les aspects émotionnels et sociaux semblent devoir être les premiers éléments à prendre en compte au sein de la classe. Pour ces raisons, nous avons choisi de traiter la question suivante :

Quels sont les défis et les stratégies concernant l'intégration d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme au moment de son arrivée en classe du point de vue des enseignants ?

Au fil des lectures faites en amont, nous avons remarqué que le trouble du spectre de l'autisme est large, car il peut se présenter de différentes manières chez les enfants. D'autre part, nous savons qu'à l'heure actuelle, l'intégration est préférée à la séparation. Il s'agit d'ailleurs d'un aspect que l'on retrouve dans l'article 3 de la loi fribourgeoise concernant la pédagogie spécialisée (2017). Les objectifs principaux de notre travail de recherche sont donc de comprendre quelles sont les limites de l'intégration en classe ordinaire, mais également et surtout d'envisager, lorsque l'intégration semble adéquate, quels peuvent être les défis et les stratégies de cette dernière. Concrètement, le but de ce travail de recherche est d'appréhender les défis auxquels peuvent faire face les enseignants ainsi que les stratégies et pistes d'action

qui peuvent être mises en place lors de l'intégration d'un élève avec un TSA dans sa classe. Les entretiens prévus et explicités au point suivant visent à nous aider à répondre à cet objectif.

De cette problématique découlent d'autres questions plus spécifiques :

- Quels sont les défis des enseignants accueillant un élève avec un TSA dans leur classe ?
- Quelles difficultés rencontrent les élèves avec un TSA en intégrant une classe ordinaire ?
- Comment l'environnement de l'établissement et/ou de la classe peut-il influencer l'intégration d'un élève avec un TSA ?
- En quoi le fait d'aborder les émotions en classe peut-il avoir un impact sur l'intégration d'un élève avec un TSA ?
- Comment communiquent les enseignants titulaires et spécialisés pour soutenir l'élève avec un TSA dès son arrivée en classe ?
- Quels outils pédagogiques et stratégies sont mis en place sur le terrain en lien avec les élèves avec un TSA ?
- Comment créer un lien de confiance entre l'élève avec un TSA et l'enseignant titulaire, l'enseignant spécialisé et les autres élèves de la classe ?
- Quels aspects peuvent nous aider à comprendre où se trouve la limite de l'intégration en classe ordinaire pour un élève avec un TSA ?

Comme cité plus haut, notre problématique se base sur les aspects émotionnels et sociaux. Il en est donc de même pour les questions énumérées ci-dessus.

Nous tenterons de répondre à ces questions par le biais des résultats obtenus lors des entretiens.

3. Méthode de recherche

Cette section expose les principes méthodologiques sous-tendant notre travail.

3.1 Choix de la méthode

Afin de répondre à notre question de recherche et aux questions qui en découlent, nous avons choisi d'utiliser la méthode qualitative. Pour investiguer davantage, nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés avec quatre binômes d'enseignantes titulaires et spécialisées, collaborant actuellement dans l'accompagnement d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme. L'objectif de ces entretiens était d'identifier les défis rencontrés par les enseignants sur le terrain ainsi que les stratégies pédagogiques mises en œuvre pour faciliter l'intégration en classe d'un élève avec un TSA.

En amont des entretiens, un protocole détaillé, assorti de questions de relance, a été élaboré pour assurer une préparation adéquate. Nous avons pris la décision d'être présentes conjointement lors de tous les entretiens, lesquels ont également été enregistrés.

Finalement, le recours à la méthode qualitative s'est avéré pertinent, permettant la collecte spontanée des conceptions, expériences et pratiques des enseignantes. La mise en place d'entretiens semi-dirigés a favorisé une discussion ouverte, laissant aux enseignantes la liberté de s'exprimer.

3.2 Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon sélectionné comprenait cinq enseignantes titulaires et quatre enseignantes spécialisées, toutes exerçant dans le canton de Fribourg. Notre approche a impliqué la prise de contact avec les établissements où nous avons effectué nos stages, afin de déterminer la présence d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leurs classes. Par la suite, nous avons jugé essentiel de mener des entretiens avec les enseignantes titulaire et spécialisée responsables de l'accompagnement de l'élève concerné. L'un des entretiens a été réalisé en trio car deux enseignantes travaillaient à temps partiel au sein d'une classe. Afin d'avoir une vue synthétique des différents enseignants interrogés, les caractéristiques de nos divers sujets (enseignants et élèves) sont récapitulées dans le tableau 1 ci-dessous. Il est à noter que parmi les répondants favorables à notre sollicitation d'entretien, tous

étaient de sexe féminin. Le choix a été fait de sélectionner des profils d'élèves variés et de degrés de scolarité différents.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon

Entretien	Enseignantes	Degré d'enseignement	Années d'enseignement	Expérience avec TSA	Nombre de période(s) en classe *
1	Titulaire	1-2H	30 ans	2 autres élèves avec un TSA	
	Spécialisée	1H à 4H	9 ans	1 autre élève avec un TSA	8 unités
2	Titulaire A	3-4H	25 ans	Plusieurs autres élèves avec un TSA	
	Titulaire B	3-4H	7 ans	Plusieurs autres élèves avec un TSA	
	Spécialisée	1H à 4H	7 ans	1 autre élève avec un TSA	1 unité
3	Titulaire	1-2H	27 ans	Première expérience	
	Spécialisée	1H à 11H	4 ans	Plusieurs autres élèves avec un TSA	4 unités
4	Titulaire	5-6H	5 ans	Première expérience	
	Spécialisée	4H, 6H, 7H	1 année	Plusieurs expériences en stage	6 unités

*uniquement pour les enseignantes spécialisées

3.3 Déroulement

Tel que mentionné précédemment, suite à l'établissement d'un contact avec les institutions où nous avons effectué nos stages, nous avons formulé des requêtes d'entretien par courrier électronique adressées aux enseignants concernés. À la suite de réponses positives, des rendez-vous ont été organisés avec les enseignantes titulaires et spécialisées. Simultanément, notre protocole d'entretien a été élaboré et validé par notre tuteur.

Les entretiens, au nombre de trois en décembre 2023 et un en janvier 2024, ont été soigneusement planifiés. Avant de débiter chaque entretien, nous avons exposé notre problématique ainsi que l'objectif de notre recherche aux enseignantes concernées. De plus, nous avons assuré la confidentialité en affirmant que les données collectées demeuraient anonymes. L'enregistrement des entretiens a été

effectué à l'aide de nos smartphones, et la fonctionnalité « dictée » de Microsoft Word a été exploitée. Ces dispositifs nous ont conféré une plus grande liberté pour prêter une oreille attentive aux récits des enseignantes et éventuellement poser des questions complémentaires. Nous avons veillé à suivre rigoureusement notre protocole d'entretien tout en conservant une flexibilité nécessaire pour permettre une expression libre de la part des enseignantes. La durée moyenne des entretiens s'est située entre 45 minutes et 1 heure.

Après la conclusion des entretiens, nous avons procédé à la transcription des données en écoutant attentivement les enregistrements et en apportant les ajustements nécessaires à notre texte sur Microsoft Word. Notre choix s'est orienté vers une transcription retravaillée, où le contenu a été transposé en langage écrit tout en préservant l'essence du discours oral. Cette approche de transcription a été jugée pertinente pour intégrer des citations directes dans notre document final.

En dernière phase, nous avons entrepris le codage de nos données en utilisant l'outil Taguette. Notre approche inductive a consisté à élaborer des catégories évolutives au fil du processus de codage. Afin d'assurer l'intégrité de l'information et d'éviter des omissions, nous avons adopté une méthode linéaire en analysant chaque entretien de manière transversale avant de passer au suivant. Ces éléments ont ensuite été systématiquement classés dans des tableaux et figures pour présenter visuellement nos résultats.

4. Présentation des résultats

Dans cette section, nous allons décrire et présenter les résultats obtenus des quatre entretiens semi-dirigés que nous avons effectués. A cet effet, nous avons segmenté nos constatations en fonction des thèmes inhérents à notre protocole d'entretien. La présentation des résultats sera articulée à travers des tableaux, des figures, ainsi que des passages textuels.

4.1 Le profil des élèves avec un TSA

Pour commencer, il se révèle essentiel de démêler le profil individuel de chaque élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Comme évoqué dans notre cadre théorique, la sévérité du TSA peut varier considérablement d'un individu à l'autre, engendrant ainsi une diversité marquée au niveau des profils. Ces particularités distinctes peuvent induire des variations dans les défis rencontrés par les enseignantes, influençant par la même occasion les stratégies déployées par ces dernières.

Tableau 2 : Profil des élèves avec un TSA

Caractéristiques	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
Interactions sociales	Aime entrer en contact avec les autres élèves mais n'a pas les codes	A du mal à entrer en interactions avec les autres car manque d'émotion et ne ressent pas la même chose que les autres Violence envers ses camarades	Pas d'initiative d'interactions sociales de sa part mais ne refuse pas le contact	S'intéresse aux autres mais a du mal à se mettre à leur place, à comprendre que l'on pense différemment que lui Envie d'avoir des copains d'être intégré mais ne sait pas comment faire
Comportements répétitifs et restreints	Intérêt pour les voitures A besoin d'un cadre, d'une routine	Intérêt pour certains sujets qui changent	Intérêt pour la balançoire et pour le chant	Intérêt pour l'Égypte Comportement répétitif : se mettre de la crème pour les mains.
Communication	Communique avec les élèves mais parfois pas de la bonne manière	Communique peu mais parfois par rapport à ses intérêts	Ne parle pas Répète uniquement des phrases sans comprendre le sens (écholalie)	Communication basée principalement sur ses intérêts, ne s'intéresse pas tellement aux autres quand il communique

4.2 Les défis des enseignants

Dans un premier temps, nous avons sollicité les enseignantes pour qu'elles partagent les défis qu'elles ont pu relever lors de l'arrivée en classe d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Ceci a été abordé à travers une question : « Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés en accueillant un élève avec un

TSA dans votre classe ? ». Nous avons structuré le tableau en y intégrant un exemple tiré de chaque entretien, accompagné du type de défi qu'il représente.

Tableau 3 : Défis rencontrés par les enseignantes en intégrant un élève avec un TSA

Entretiens	Enseignantes	Types de défis	Exemples
Entretien 1	Titulaire	Interactions sociales Acceptation/ compréhension des autres élèves	« Mais notre principal défi c'était qu'il arrête de mordre, qu'il trouve une autre astuce pour approcher les autres. » « Donc là on a eu beaucoup de problèmes avec les autres enfants qui avaient vraiment peur de lui. »
Entretien 2	Titulaire A et titulaire B	Interactions sociales	« Il était assez violent. » « Ouais, il y avait souvent des bagarres avec les copains. »
Entretien 3	Spécialisée	Hypersensibilité	« Pour moi, les défis à relever c'est d'abord l'hypersensibilité qu'il faut apprendre à connaître. »
Entretien 4	Spécialisée	Acceptation compréhension des autres élèves de la classe	« Il y avait aussi le défi de faire comprendre aux autres qu'il est différent, qu'il a un fonctionnement différent, qu'il a une vitesse de travail différente, que ses réactions sont différentes. C'est quand même un enfant différent qui est intégré dans un milieu ordinaire. »

Dans le tableau ci-dessus, nous observons que lorsque nous posons la question aux enseignantes quant aux défis rencontrés, différents aspects sont ressortis. Nous pouvons cependant faire des liens entre eux. Tout d'abord, nous avons regroupé une série de réponses qui concernent les défis au niveau **des interactions sociales**. En effet, nous retrouvons chez plusieurs enseignantes le fait que l'élève avec un TSA utilise la violence pour entrer en contact avec les autres élèves de la classe. Les enseignantes titulaires de l'entretien 2 expliquent : « Il était assez violent. » « Ouais, il y avait souvent des bagarres avec les copains ». L'enseignante titulaire de l'entretien 1 parle d'un défi de la même catégorie : « Mais notre principal défi c'était qu'il arrête de mordre, qu'il trouve une autre astuce pour approcher les autres ». Cette dernière complète ses propos en affirmant : « Donc là on a eu beaucoup de problèmes avec les autres enfants qui avaient vraiment peur de lui ». Ce passage représente une nouvelle catégorie de défis que l'on a nommé **acceptation/compréhension des**

autres élèves. L'enseignante spécialisée de l'entretien 4 approfondit davantage sa description concernant le même genre de défi qu'elle a rencontré : « Il y avait aussi le défi de faire comprendre aux autres qu'il est différent, qu'il a un fonctionnement différent, qu'il a une vitesse de travail différente, que ses réactions sont différentes. C'est quand même un enfant différent qui est intégré dans un milieu ordinaire ». Ainsi, il est remarquable que dans deux des situations, la vision des autres élèves de la classe se posait comme l'un des défis auxquels les enseignantes étaient confrontées.

L'enseignante spécialisée de l'entretien 3 nous a, quant à elle, parlé des difficultés au niveau de la gestion de l'**hypersensibilité** : « Pour moi, les défis à relever c'est d'abord l'hypersensibilité qu'il faut apprendre à connaître ». Cette enseignante n'est pas la seule à avoir abordé le sujet de la sensibilité. Effectivement, l'enseignante titulaire A de l'entretien 2 nous a expliqué : « Après ça, ils ont une certaine sensibilité au bruit et au toucher à certaines matières en tout cas ». L'enseignante titulaire de l'entretien 4, quant à elle, nous explique que son élève est sensible à la lumière : « Les néons ne sont pas du tout adaptés à un enfant comme lui. On dit souvent qu'il faudrait des lumières spéciales qui soient plus douces. Il me le dit parfois, que c'est assez compliqué ». De plus, lors du premier entretien, l'enseignante spécialisée a affirmé : « Ce qui est compliqué pour un élève avec un TSA en tout début d'année, c'est qu'il y a toute cette nouveauté. Il y a toute cette hypersensibilité à la nouveauté et c'est très compliqué de gérer ». Nous pouvons ainsi noter que dans chacun des quatre entretiens, les enseignantes ont évoqué la sensibilité particulière de leur élève ayant un TSA.

4.3 Les difficultés des élèves avec un TSA

Après avoir interrogé les enseignantes au sujet de leurs défis, il nous semblait important d'en apprendre plus sur les difficultés concernant les élèves avec un TSA. Pour ce faire, nous leur avons posé la question suivante, composée de plusieurs sous-points : « Quelles sont les difficultés les plus courantes que vous avez observées chez cet élève au niveau de la communication / des interactions sociales / des comportements / des intérêts restreints / de la gestion des émotions ? »

Afin de présenter les différents résultats obtenus à ce sujet de manière claire et structurée, nous avons élaboré le tableau ci-dessous. On y retrouve les différentes difficultés décrites par les enseignantes pour les élèves avec un TSA.

Tableau 4 : Difficultés des élèves avec un TSA

Élèves	Types de difficultés
Élève de l'entretien 1	Communication par bousculades
	Interactions sociales avec accompagnement
	Gestion des émotions
Élève de l'entretien 2	Communication faible
	Gestion des émotions
Élève de l'entretien 3	Communication faible et par écholalies
	Intérêts restreints
	Gestion des émotions
Élève de l'entretien 4	Interactions sociales centrées sur ses intérêts
	Intérêts restreints
	Gestion des émotions

Comme le montre le tableau ci-dessus, différents types de difficultés ont été abordés lors des entretiens. Il a premièrement été sujet de **communication**, notamment durant trois entretiens. L'enseignante titulaire de l'entretien 1 nous fait, par exemple, part de bousculades pour communiquer : « C'est encore difficile pour lui de ne pas bousculer lorsqu'il veut quelque chose d'un autre élève mais qu'il faut plutôt parler ». Lors de l'entretien 3, l'enseignante titulaire nous parle de communication par écholalies : « Si j'ai dit « Bonjour *nom de l'élève* », elle me regarde et elle dit : « Bonjour *nom de l'élève* ». Elle répète ce que je dis. Ça a un nom : les écholalies ». L'enseignante spécialisée ajoute : « Elle ne rentre pas dans le verbal ».

Ensuite, les difficultés concernant les **interactions sociales** ont été discutées, surtout dans les entretiens 1 et 4. En effet, lors de l'entretien 1, l'enseignante spécialisée explique qu'il est encore compliqué pour l'élève concerné de jouer avec les autres : «

Pendant les jeux libres, il joue à côté des autres mais encore difficilement avec les autres. Donc, il a vraiment besoin d'être accompagné pour jouer avec les autres. Et là aussi, il a besoin qu'on explicite tous les codes, comme le fait que c'est chacun son tour ». Dans l'entretien 4, l'enseignante spécialisée affirme : « Au niveau de la communication et des interactions, c'est quand même très focalisé sur ses intérêts restreints. Il ne va jamais s'intéresser à l'autre ». Cette affirmation nous permet de faire le lien avec le prochain type de difficultés évoqué dans plusieurs entretiens : **les intérêts restreints**. L'enseignante titulaire poursuit d'ailleurs à ce sujet en expliquant que l'élève en question rencontre parfois des difficultés, en classe, à faire abstraction des sujets qui l'intéressent : « Il faut lui expliquer qu'on ne peut pas toujours, en classe, parler de thématiques qui nous intéressent parce qu'il y a des moments où on doit travailler. C'est compliqué parce qu'il adore raconter des événements de sa vie ». L'enseignante spécialisée complète en nous donnant un exemple concret d'une situation : « Tout à coup, il a une idée en tête et il est obligé de le dire. Il n'arrive pas à inhiber ce genre d'informations et il doit le partager ».

Enfin, il a aussi et surtout été question de difficultés dans la **gestion des émotions**. Comme le montre le tableau ci-dessus, cet élément a été relevé dans tous les entretiens. L'enseignante titulaire de l'entretien 1 parle précisément de l'impulsivité de l'élève : « Quand on disait le mot « récréation », il aimait tellement la récréation qu'il n'arrivait pas à aller s'habiller. Il partait à pieds nus dans la cour parce que lui, son objectif c'était d'aller à la place de jeux, plus précisément à la tyrolienne. Il pensait que tout le monde allait prendre sa place. Il n'arrivait pas à se maintenir, à se calmer et se dire « je mets mes souliers, puis après j'irai à la récréation ». Donc ça c'était très dur. Donc là, on voit toute l'évolution de l'impulsivité ». L'enseignante titulaire A de l'entretien 2, quant à elle, aborde la gestion de la colère : « Alors déjà rien que la colère, il n'arrive pas à se contenir ». L'enseignante titulaire de l'entretien 4 en parle aussi : « C'est surtout dans la gestion des conflits. Quand il est face à un conflit, il y a beaucoup de frustration et de colère qui sortent très rapidement ».

4.4 Les outils et stratégies des enseignantes

Après avoir questionné les enseignantes au sujet de leurs défis et des difficultés de l'élève avec un TSA dans la classe, nous souhaitons en apprendre plus sur les différents outils et stratégies que les enseignantes ont mis en place. Lors de nos entretiens, cet aspect a été abordé par le biais de plusieurs questions qui concernaient les types d'outils et stratégies établis, l'adaptation de l'environnement de classe, les sources de motivation chez l'élève ainsi que la reconnaissance, l'expression et la gestion des émotions.

Dans le but de présenter les résultats obtenus des questions mises en évidence ci-dessus, nous avons élaboré un tableau comprenant, pour chaque entretien, des mots-clés. Ces derniers représentent de manière large ce qui a été évoqué par les enseignantes pour répondre aux questions. Ce tableau précise également quelle enseignante a abordé le sujet durant l'entretien.

Tableau 5 : Outils et stratégies des enseignantes

Entretiens	Enseignantes	Types d'outils / stratégies
Entretien 1	Spécialisée	Routines et anticipation
	Spécialisée	Motivation
	Spécialisée	Gestion des émotions
	Titulaire	Environnement
Entretien 2	Titulaire A	Routines et anticipation
	Titulaire A	Gestion des émotions
	Titulaires A+B	Environnement
Entretien 3	Spécialisée	Routines
Entretien 4	Titulaire	Environnement
	Spécialisée	Routines et anticipation
	Titulaire	Gestion des émotions
	Spécialisée	Motivation

Dans ce tableau, nous pouvons remarquer que certains mots-clés apparaissent à plusieurs reprises, ce qui signifie que certains types d'outils et de stratégies ont été abordés dans plusieurs entretiens. Dans un premier temps, nous avons rassemblé plusieurs réponses qui concernent les stratégies et outils pédagogiques au niveau des **routines**. En effet, plusieurs enseignantes nous ont fait part du fait qu'instaurer des routines en classe fonctionnait bien pour les élèves concernés. Lors de l'entretien 1, par exemple, l'enseignante spécialisée nous a expliqué avoir mis en place un système de pictogrammes avec les différentes règles de vie de la classe : « Ce qui est bien se trouve sous le pouce vert, et ce qui est interdit sous le pouce rouge. On évalue ça toutes les deux unités. Progressivement, on a affiné en ajoutant toujours plus de pictogrammes. Maintenant, au bout de 5 pouces verts, il a une petite récompense. Au bout d'un moment, son comportement allait mieux ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 4 parle, quant à elle, d'une routine qui fait office de repère pour l'élève : « Il a vraiment besoin de repères dans le temps. Le timer, c'est notre outil au quotidien. Et c'est lui qui nous le rappelle ». Dans trois entretiens, le terme « anticipation » est également mentionné lorsque la rupture d'une routine survient. En effet, l'enseignante titulaire de l'entretien 4 souligne son importance : « Quand on peut anticiper, c'est mieux parce que lui il est serein, et nous on peut donc s'occuper aussi des autres élèves ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 3 nous explique comment faire preuve d'anticipation : « Ces enfants-là, avant la rentrée scolaire, on va déjà les rencontrer pour qu'ils puissent mettre un visage sur un nom. Il faut qu'ils puissent aussi venir visiter l'école ». Lors de deux entretiens, des exemples précis vécus en classe nous ont été donnés. L'enseignante titulaire A de l'entretien 2 nous parle notamment de la préparation du camp vert : « Pour le camp vert, on avait passé des photos à toute la classe. Et puis après, les parents sont quand même allés avec ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 4, nous fait part d'une expérience dans un tipi : « Ce qu'on fait aussi, au niveau de l'anticipation, c'est un scénario social avec lui. La classe est allée dormir dans un tipi et on avait donc tout anticipé comment cela allait se passer, on a vraiment détaillé chaque étape ».

Ensuite, nous avons regroupé plusieurs réponses liées aux stratégies et outils pédagogiques concernant la **motivation**. Certains éléments à ce sujet ont, effectivement, été donnés durant les entretiens 1 et 4. L'enseignante spécialisée de l'entretien 1 nous explique notamment l'élaboration d'un système basé sur la

thématique des voitures pour motiver l'élève : « On a mis en place un système avec des voitures puisqu'il adore ça. C'est une piste de voiture. Chacun a sa voiture et lorsqu'un élève a une bonne attitude au travail, il peut avancer sa voiture sur la piste. Quand on arrive à la fin, on peut même gagner une petite voiture. Ça fonctionne plutôt bien dans l'ensemble ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 4 nous parle aussi de l'utilisation d'une thématique précise en guise de motivation à participer : « Pour les problèmes de maths, on essaie de prendre les scarabées, des muffins. Quand on parle de ces sujets-là, il entre directement dans l'activité ».

Nous avons également rassemblé certaines réponses concernant les stratégies et outils pédagogiques au niveau de l'**environnement**, notamment dans les entretiens 1 et 4. Lors de l'entretien 1, par exemple, l'enseignante titulaire nous parle d'un dispositif mis en place en classe pour que l'élève ait un « refuge apaisant » dans lequel se rendre si nécessaire : « Il a un endroit calme. Quand il a besoin de se retrouver, de se rencontrer ou quand il est pris dans une émotion, il peut aller dans cet endroit avec un minuteur ». Elle explique avoir également mis en place ce système lors des leçons de gymnastique : « Il a toujours un cerceau pour lui. Il a toujours la possibilité d'y aller quand c'est vraiment trop stimulant pour lui et qu'il a besoin de s'isoler ». L'enseignante ajoute également : « Il a aussi sa place de travail qui est dans un coin. On y a mis un cache ». Nous retrouvons cet élément dans l'entretien 4, lorsque l'enseignante titulaire nous explique : « Il aime beaucoup les cartons de concentration. Cela lui permet de ne pas avoir de stimuli visuels, et il est dans sa bulle, quoi. Franchement, cela aide pas mal ». Lors de l'entretien 2, les enseignantes titulaires A et B ont répondu par la négative lorsque nous leur avons demandé si elles avaient dû adapter l'environnement de leur classe pour l'élève avec un TSA. L'enseignante titulaire A évoque tout de même un changement volontaire de place dans la classe : « Il est tout devant ». Elle explique cette adaptation de l'environnement de la manière suivante : « Je crois que c'était plus rassurant qu'il n'y ait personne devant lui. Personne qui l'excite ou bien qui le stresse ». L'enseignante titulaire B, quant à elle, nous fait part d'un système de jetons pour sortir de la classe : « On lui a donné aussi 3 jetons pour qu'il puisse sortir quand il y a trop ».

Enfin, nous avons regroupé d'autres réponses qui concernent les stratégies et outils pédagogiques au niveau de la **gestion des émotions**. Durant l'entretien 1, par

exemple, l'enseignante spécialisée explique que la gestion des émotions a été travaillée à travers des jeux : « Leur donner une certaine situation et ils doivent reconnaître quelle émotion on pourrait ressentir à ce moment-là, ou encore mimer une émotion et les autres doivent deviner puis trouver des stratégies en lien avec ce qu'on peut faire quand l'émotion est trop forte ». D'autres stratégies sont soulignées dans l'entretien 4. En effet, l'enseignante titulaire nous parle d'une mise en situation fictive pour aider l'élève avec un TSA à gérer ses émotions : « Disons qu'un copain passe à côté de lui et le frôle. Lui, il va me raconter que ce copain l'a poussé parce qu'il ne l'aime pas. Alors que moi, j'ai vu la scène et le copain n'avait vraiment pas fait exprès. Donc je lui ai demandé, quand il vivait un moment comme celui-là, de faire comme s'il devait mettre des lunettes qui filmaient la scène et qu'il devait faire comme si c'était vraiment une vidéo qui était prise sans émotion pour me relater les faits ». L'enseignante spécialisée ajoute : « On débriefe beaucoup aussi. On prend du temps, on sort de la classe pour débriefer avec lui ». L'enseignante titulaire complète en donnant des exemples de discussion avec cet élève : « Qu'as-tu ressenti ? Qu'ont pu ressentir les autres ? ».

4.5 La collaboration entre les enseignantes titulaires et spécialisées

Plus tard dans l'entretien, nous avons questionné les enseignantes titulaires et spécialisées au sujet de leur manière de collaborer et de communiquer en rapport avec l'élève avec un trouble du spectre de l'autisme. Puis, nous les avons relancés en leur demandant si l'enseignante spécialisée venait uniquement pour l'élève avec un TSA ou pour l'ensemble de la classe. Pour présenter les résultats, nous avons créé un tableau avec la question principale et celles de relances que nous avons posées durant les quatre entretiens. Puis, nous avons résumé les propos des enseignantes en quelques mots.

Tableau 6 : Collaboration et communication entre enseignantes titulaires et spécialisées

Question	« Comment collaborez-vous et communiquez-vous en tant qu'enseignante titulaire et enseignante spécialisée pour soutenir cet élève dès son arrivée en classe ?			
Numéro d'entretien	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
Aide ou obstacles	Accès au programme Discussions, échanges	Accès au programme Discussions, échanges	Absence de l'enseignante spécialisée Manque de pistes Discussions, échanges	Bonne entente Discussions, échanges Accès aux documents
Relance	« L'enseignante spécialisée vient-elle uniquement pour l'élève avec un TSA ou vient-elle pour toute la classe ? Comment procédez-vous lors de vos unités en classe ?			
Entretien	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
Résumé	Dépend du sentiment de l'élève avec un TSA, peut parfois s'occuper des autres élèves Échange de rôle avec l'enseignante titulaire	Que pour l'élève avec un TSA	Principalement pour l'élève avec un TSA mais aussi pour les autres	Principalement pour l'élève avec un TSA mais parfois aussi pour les autres

Dans ce passage, nous allons présenter tout d'abord la première partie du tableau, c'est-à-dire les résultats qui concernent la question initiale posée aux enseignantes. Premièrement, nous pouvons remarquer qu'il y a des aspects positifs et des aspects négatifs qui ressortent. Deuxièmement, certains termes reviennent dans presque chaque entretien. Nous allons donc faire des liens entre eux en reprenant les propos des enseignantes.

L'**accès au programme** de la classe constitue le premier élément mentionné par l'enseignante titulaire de l'entretien 1 : « On a le journal de classe et l'enseignante spécialisée y a accès. On essaie de le préparer assez rapidement pour que l'enseignante spécialisée puisse se rendre compte de ce qu'il y a au programme ». Durant l'entretien 2, l'enseignante spécialisée parle également du planning qui est à sa disposition : « Après, elles ont toujours les programmes de la semaine.... Je vais

donc être au courant de l'ensemble ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 4 ne nous explique qu'elle et l'enseignante titulaire partagent un **accès au niveau des documents** : « Et autrement, il y a OneDrive.... Je sais qu'entre mardi et mercredi, elle met les devoirs et jusqu'à la fin de la semaine, je les adapte. Les évaluations, elle les met sur le drive et je les adapte ».

Un autre aspect est présent dans chacun des quatre entretiens, il s'agit des **discussions et des échanges**. L'enseignante spécialisée de l'entretien 1 dit : « Je suis là presque tout le temps. On a vraiment beaucoup d'occasions d'échanger de manière informelle, après la matinée pour voir comment ça s'est passé, ce qu'on peut améliorer pour la suite ». Durant l'entretien 2, l'enseignante spécialisée affirme : « On se voit quand même régulièrement toutes les semaines.... Des fois, on s'échange sur teams. Il y a aussi un échange sur les évaluations ». L'enseignante titulaire de l'entretien 1 nous parle également des discussions en expliquant : « Et sinon toi tu venais plus tôt le matin pour que je t'explique ce que j'allais faire dans la journée et tu préparais ensuite le programme pour l'élève. Après voilà, elle sait que le lundi matin le programme est souvent le même. Et si j'ai des questions par rapport à cette élève, je l'appelle et elle me répond ». Enfin, l'enseignante titulaire de l'entretien 4 dit : « On communique pas mal par WhatsApp au niveau des petites choses ». On peut donc voir que dans chaque situation les enseignantes ont besoin de communiquer et d'échanger entre elles. Lors de l'entretien 4, les enseignantes nous ont parlé en tout premier de la bonne **entente** entre elles : « On s'est tout de suite bien entendu pour ma part. » « Pour ma part aussi ». Les enseignantes titulaires et spécialisées de l'entretien 3 ont expliqué certains obstacles auxquels elles ont été confrontées. En effet, l'enseignante spécialisée a été **absente sur une longue période**. Elle dit : « Alors là, c'est un peu compliqué parce que ça a vraiment été coupé comme j'ai été longtemps malade ». L'enseignante titulaire espérait avoir un peu plus de **pistes** : « Moi j'attendais un peu plus de pistes et de solutions. Et en fait, je me rends compte qu'il n'y a pas d'outils magiques ».

Dans cette deuxième partie, nous allons exposer les résultats qui concernent les réponses des enseignantes par rapport à nos questions de relance. Seule l'enseignante spécialisée de l'entretien 2 nous a affirmé qu'elle s'occupait uniquement de l'élève avec un TSA : « Alors là c'est vraiment pour l'élève. Il est seul avec moi ».

Lors des 3 autres entretiens, les enseignantes nous ont dit qu'elles travaillaient principalement avec l'élève avec un TSA mais également avec les autres élèves de la classe. En effet, l'enseignante spécialisée de l'entretien 4 dit : « Principalement, je suis là pour cet élève. Dès qu'il est crevé et qu'il écoute de la musique, soit je fais quelque chose sur l'ordinateur, soit je sais qu'il y a 2-3 élèves qui ont aussi besoin d'aide ». Pendant l'entretien 3, l'enseignante spécialisée répond en disant : « Principalement pour cette élève ». L'enseignante titulaire développe en expliquant : « Des fois tu prends un groupe complet en charge où se trouve cette élève-là quand je fais des ateliers ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 1 détaille ses propos en disant qu'elle agit en fonction de l'état de l'élève avec un TSA : « Ça dépend vraiment de comment se sent l'élève en question. Maintenant, je commence à vraiment bien le connaître. Donc il y a des jours où je peux prendre mes distances avec lui. Lors de ces moments, je peux m'occuper d'autres élèves, ou d'un groupe ». Puis, elle ajoute : « Dans certaines situations, on change les rôles avec l'enseignante titulaire. Par exemple, j'ai fait un cours avec tout le monde et l'enseignante titulaire s'est occupée de cet élève précisément parce qu'il ne tenait pas en place ». L'enseignante titulaire justifie cette manière de procéder : « Je trouve ça important d'inverser les rôles parfois. Comme ça l'élève en question n'est pas dépendant d'une seule personne. Il faut qu'il puisse s'adapter aussi à d'autres manières de faire. Et comme je suis l'enseignante titulaire, ça lui permet d'avoir l'habitude, de voir comment moi je pratique ».

4.6 La création d'un lien de confiance

Dans cette partie, nous abordons la création d'un lien de confiance entre les différents acteurs du contexte scolaire, le but étant de comprendre comment favoriser un tel lien pour contribuer à l'intégration d'un élève avec un TSA. Lors des entretiens, cela s'est traduit par deux questions posées aux enseignantes : « Qu'avez-vous mis en place pour créer un lien de confiance entre vous et l'élève avec un TSA ? » et « Qu'en est-il de la confiance avec les parents ? Et avec les autres élèves ? ».

Dans les réponses données par les enseignantes, nous avons observé différentes catégories de confiance. Nous présentons ces différentes catégories dans la figure ci-dessous, avec des mots-clés qui ont été relevés dans les entretiens.

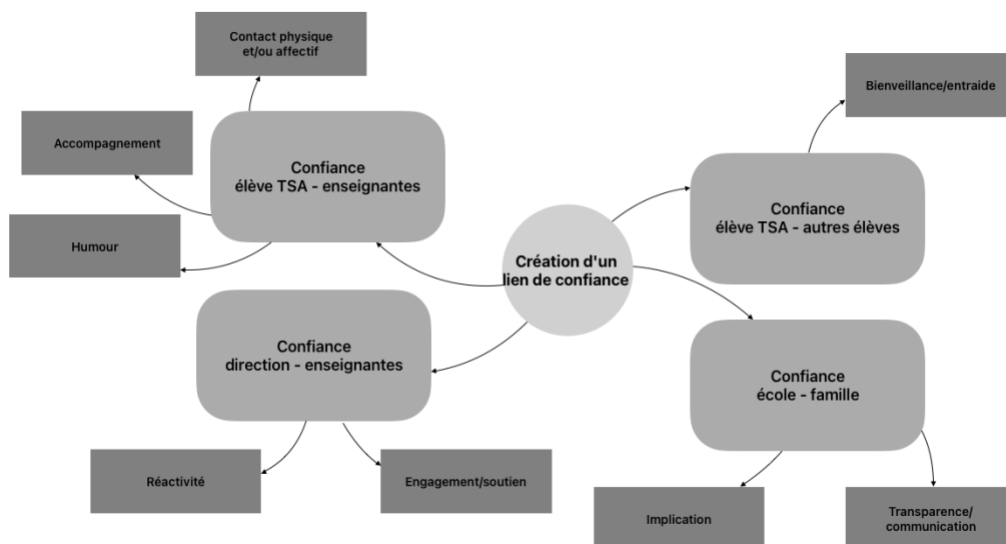


Figure 1 : La création d'un lien de confiance

La première catégorie recensée concerne la confiance entre l'élève avec un TSA et ses enseignantes. Plusieurs éléments en lien avec cette catégorie ont été cités par les enseignantes. Le premier élément touche tout ce qui se rapporte au **contact physique et/ou affectif**. Cet aspect a notamment été abordé dans l'entretien 1, par l'enseignante titulaire : « On a beaucoup mis de tendresse, de câlineries, de choses comme ça pour vraiment le mettre le plus à l'aise possible à l'école » ainsi que dans l'entretien 3, par l'enseignante spécialisée : « Chez cette élève-là, c'est vraiment le tactile qui marche bien ». Un autre élément dont il a été question est l'**accompagnement**. Lors de l'entretien 2, par exemple, l'enseignante titulaire B décrit la création du lien de confiance en parlant de communication, de soutien : « Cela s'est fait naturellement je pense, en communiquant avec lui, en l'aidant, en le soutenant, en étant bienveillantes ». L'enseignante titulaire A ajoute la notion d'encadrement : « Je crois qu'il avait aussi besoin à un moment donné d'un certain cadre. Donc il voyait qu'on ne se laissait pas faire, je pense que pour lui ça a été sécurisant aussi ». Dans l'entretien 4, l'enseignante titulaire nous fait également part de plusieurs aspects qui concernent l'accompagnement. En effet, elle s'exprime d'abord sur l'effet de la relation entre elle et l'enseignante spécialisée : « Comme l'enseignante spécialisée et moi on s'entend bien, je trouve qu'il y a quand même de bonnes bases sur lesquelles il peut se fixer ». Elle continue en parlant cette fois de l'intérêt qu'elle porte à ses élèves : « J'aime beaucoup connaître mes élèves donc je m'intéresse à leurs passions. Et le fait qu'il ait pu m'en parler aussi, peut-être que cela l'a soulagé ». Ensuite, elle aborde le

fait d'avoir une personne de référence à l'école : « Et le fait que je sois à 100%, je pense, cela l'aide beaucoup. Chaque jour, c'est la même personne ». Le dernier aspect qu'elle aborde nous amène au troisième élément : **l'humour**. En effet, l'enseignante explique : « C'est beaucoup l'humour aussi. Moi j'aime faire cela avec toute ma classe et cela marche très bien avec lui ».

La seconde catégorie que nous avons identifiée concerne la confiance entre la direction d'établissement et les enseignantes. Cette catégorie a surtout été abordée lors de l'entretien 1, et nous pouvons la représenter par deux mots-clés : la **réactivité** et le **soutien/engagement**. L'enseignante spécialisée nous explique en quoi la direction d'établissement s'est avérée être un véritable allié dans l'intégration de l'élève concerné : « Au niveau de la direction aussi il y a eu beaucoup de choses qui ont été faites. Déjà, une réactivité très importante donc tout de suite mettre de l'aide même si ce n'était pas la situation optimale ». L'enseignante titulaire complète : « Et la directrice participe à tous nos entretiens. C'est génial. Elle connaît vraiment tous les cas, elle appuie où il faut, elle demande de l'aide s'il le faut, elle cadre aussi s'il le faut, que ce soit par rapport à un certain parent ou par rapport aux enfants. C'est très accompagnant ».

La confiance entre l'école et la famille constitue la troisième catégorie de ces résultats. La notion de **transparence/communication** est mentionnée lors de plusieurs entretiens. Pendant l'entretien 1, l'enseignante spécialisée nous explique notamment comment la confiance se construit entre l'école et les familles au sujet de l'élève avec un TSA : « Aux soirées des parents, tout est expliqué. On dit que ma fois, on est une école inclusive donc des fois il peut y avoir des soucis. Et puis je pense aussi que par ce biais-là, les parents expliquent à leurs propres enfants. Ça va dans les deux sens. Il y a aussi beaucoup de compréhension du côté des autres parents ». Dans l'entretien 4, l'enseignante spécialisée nous fait part de la notion d'**implication** des deux acteurs (école - familles) dans l'intégration de l'élève : « Ce que j'ai fait au début, c'est que je suis allée le voir chez lui, à la maison. J'ai rencontré les parents et l'enfant.... Et j'ai passé 1h30 avec lui. Pour lui, c'était anticipable. Il savait qui il allait rencontrer à la rentrée, que je n'avais pas l'air si méchante que cela, que cela allait bien se passer. Je pense que cela a aidé pour le lien ».

Enfin, la quatrième catégorie vise la confiance entre l'élève avec un TSA et les autres élèves. La notion de **bienveillance/entraide** a été abordée dans l'entretien 4. L'enseignante titulaire nous l'explique à travers le contexte de classe : « Depuis la 2H, je crois, ils ont la même classe. Je trouve qu'ils sont vraiment très bienveillants envers lui.... Ils vont lui demander s'il a besoin d'aide, ils respectent son espace, ils respectent le temps dont il a besoin ». Il nous semble également important de relever que dans deux entretiens, les enseignantes nous confient qu'il n'existe pas de lien de confiance entre l'élève avec un TSA et les autres élèves de la classe. Lors de l'entretien 2, l'enseignante titulaire A nous en fait effectivement part : « On disait qu'au début, il y avait pas mal de bagarres.... Je ne pense pas qu'il arrive à créer vraiment un lien super copain ». L'enseignante titulaire de l'entretien 3 constate la même chose lorsqu'on lui demande s'il y a un lien de confiance entre l'élève ayant un TSA et les autres élèves, elle répond : « Non. Même l'élève qui va souvent vers elle, que ce soit elle ou une autre, ça ne change rien pour l'élève avec un TSA. Elle aime qu'on vienne la chercher mais peu importe de qui ça vient, elle ne montre pas de différence ».

4.7 Les limites de l'intégration

Dans cette dernière partie, nous allons présenter les résultats qui concernent une question plus générale posée aux enseignantes : « À partir de quel moment voyez-vous une limite à l'intégration d'un élève avec un TSA ? ». La figure ci-dessous résume les propos et l'opinion des différentes enseignantes que nous avons interrogées.

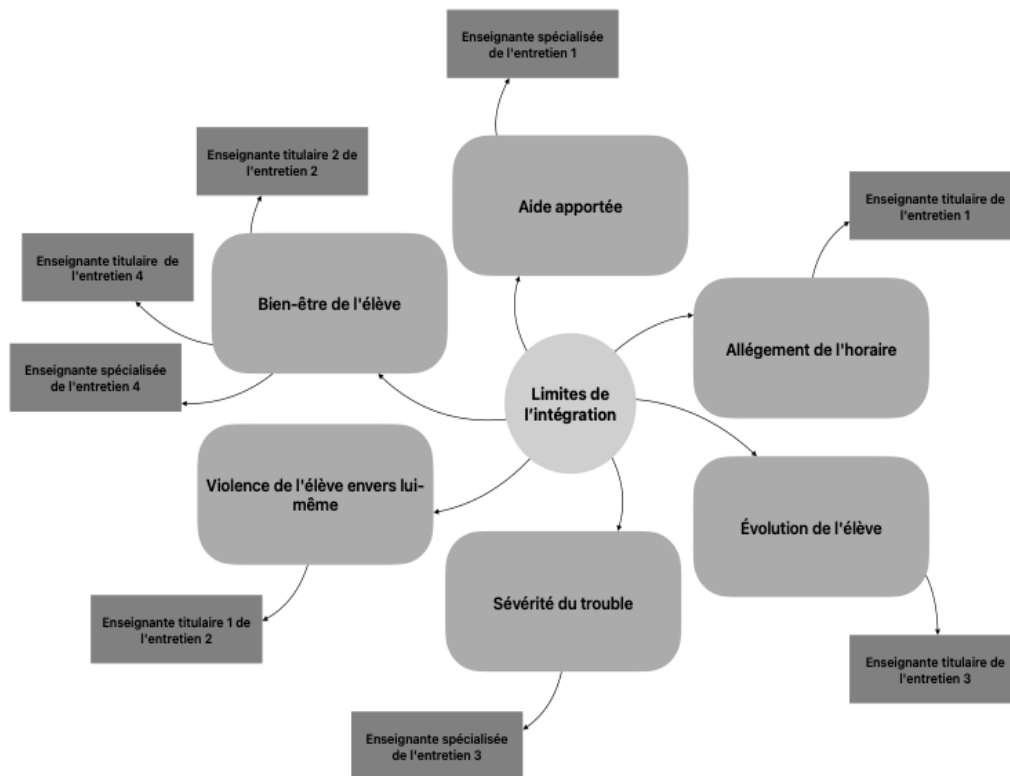


Figure 2 : Limites de l'intégration d'un élève avec un TSA

Cette figure nous montre que les réponses des enseignantes à notre question quant aux limites de l'intégration sont variées. L'enseignante spécialisée de l'entretien 1 nous parle de **l'aide apportée** : « Ça dépend aussi beaucoup de l'aide qui est donnée. Là, on est à 6 unités plus encore 2 donc on est vraiment au maximum avec en plus l'allègement scolaire ». L'enseignante titulaire du même entretien complète au sujet de **l'allègement de l'horaire** : « Il y a déjà l'histoire de l'allègement d'horaire. Et par étape on réévalue. Par exemple pour la gym, l'enseignante spécialisée prévoyait de ne plus venir. Mais finalement ce n'était pas le moment d'arrêter le suivi à la gym. On doit tâtonner encore pour voir un peu l'évolution ». L'enseignante spécialisée de l'entretien 3, quant à elle, affirme : « Donc je dirais plutôt que c'est la **sévérité du trouble** qui va dépendre de la limite de l'intégration ». Toujours lors de l'entretien 3, l'enseignante titulaire pense que la barrière se situe quand **l'élève n'évolue plus** : « Pour moi c'est quand les élèves ne peuvent plus rien prendre de ce que je fais en classe....Tant qu'elle évolue et qu'elle ne stagne pas, pour moi son intégration a un sens ». L'enseignante titulaire A de l'entretien 2 nous parle d'une expérience personnelle où **l'élève se faisait du mal à lui-même**. Elle nous explique donc qu'il

s'agit de la limite selon elle : « Il y a 2 ans, j'avais un élève avec un TSA dans un autre cercle scolaire. A un moment donné, il se faisait du mal à lui, il se cognait. J'avais une stagiaire quand il a fait ça du coup c'est elle qui a un peu tenu la classe et puis moi j'ai géré l'enfant. C'est à partir du moment où il commence à se faire du mal pour moi. On se sent impuissant ». Finalement, trois enseignantes se rejoignent en affirmant que la limite de l'intégration d'un élève avec un TSA dépend de son **bien-être**. L'enseignante titulaire B de l'entretien 2 dit : « La limite, c'est le bien-être de l'élève ». Ensuite, l'enseignante titulaire de l'entretien 4 développe davantage en expliquant : « Je pense que c'est le bien-être de l'enfant. La limite, c'est le moment où l'on peut observer que l'enfant est stressé, ou n'est plus à l'aise dans la classe, ou il n'a plus envie de venir, ou on ne le sent pas bien. Là, franchement, il ne faut pas attendre, parce que le but c'est qu'il ait du plaisir à venir à l'école, à apprendre et à être avec les copains. Et dès le moment où il y a de la souffrance, pour moi, c'est la limite ». Enfin, l'enseignante spécialisée de la même classe confirme les propos de sa collègue : « Oui. Le bien-être de l'enfant, c'est primordial. »

4.8 Synthèse des entretiens

Pour clôturer notre présentation des résultats, nous avons réalisé la figure ci-dessous qui résume et synthétise les thèmes abordés lors de nos entretiens.

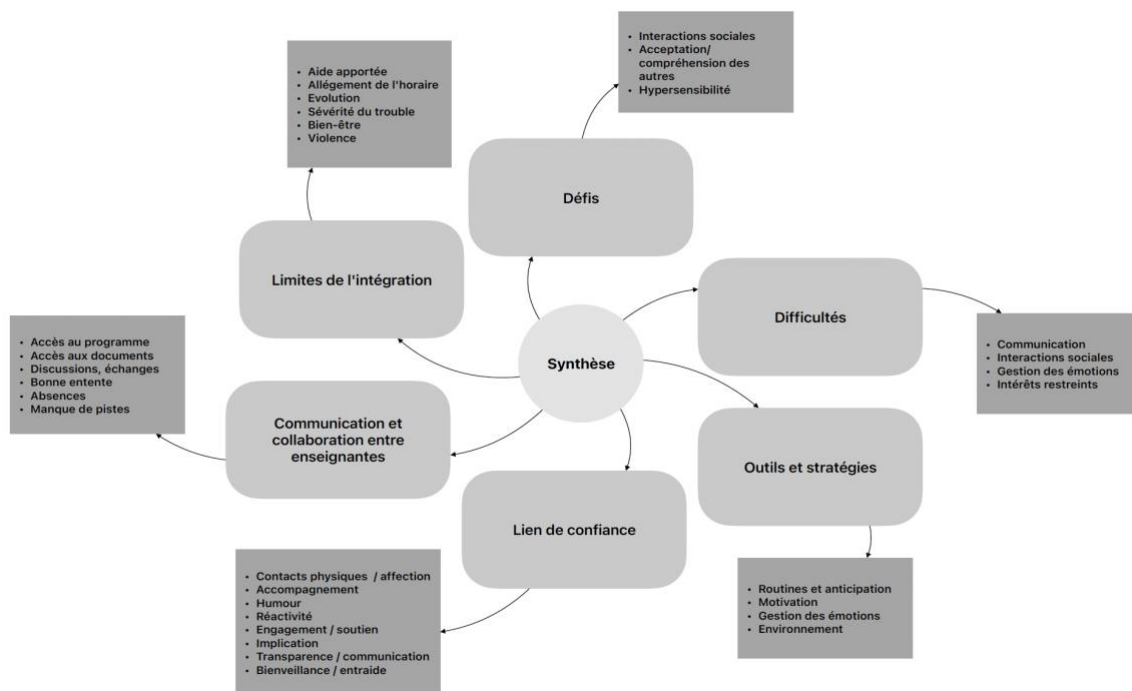


Figure 3 : Synthèse des entretiens

5. Interprétation et discussion des résultats

Dans ce chapitre, nous allons répondre à notre question de recherche qui est : « Quels sont les défis et les stratégies concernant l'intégration d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme au moment de son arrivée en classe du point de vue des enseignants ? ». Pour ce faire, nous aborderons également les questions plus spécifiques que nous avons formulées précédemment dans ce travail.

Cette analyse comportera trois axes principaux, afin de structurer le travail :

1. Les défis rencontrés par les enseignantes pour intégrer un élève avec un TSA
2. Les stratégies développées par les enseignantes pour favoriser l'intégration des élèves avec un TSA
3. Les limites de l'intégration selon les enseignantes

5.1 Les défis rencontrés par les enseignantes pour intégrer un élève avec un TSA

D'après nos investigations sur le terrain, les défis décrits ainsi que les difficultés abordées par les enseignantes interrogées sont nombreux. Nous entreprendrons donc d'analyser ces divers aspects à la lumière des théories pertinentes.

Tout d'abord, nous pouvons observer que les défis relevés par les enseignantes sont étroitement liés aux différentes caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme. Lors de deux entretiens, les enseignantes nous ont expliqué que l'un des principaux défis était lié aux interactions sociales entre l'élève avec un TSA et les autres enfants de la classe. En effet, selon les témoignages des enseignantes, ces élèves expriment le désir de s'engager avec leurs pairs en classe, mais éprouvent des difficultés à comprendre et à respecter les normes sociales attendues, ce qui peut parfois les conduire à adopter des comportements violents. Cette observation est corroborée par notre cadre théorique, qui se base sur les travaux de Hemptinne et al. (2017). Ces auteurs soulignent que les individus avec un TSA rencontrent des obstacles dans la compréhension et l'application adéquate des compétences sociales, ce qui impacte leur capacité à établir des liens sociaux et à interagir de manière fluide. Leur réaction, parfois perçue comme indifférente ou inadéquate dans les interactions sociales, en est une manifestation significative. Pour compléter cette analyse, il est également observable, dans le tableau du profil des élèves avec un TSA, que deux enseignantes

ont rapporté que leurs élèves éprouvent des difficultés à la place des autres. Nous pourrions donc faire le lien avec la théorie de l'esprit. Labruyère (2018) la définit comme la capacité d'une personne à comprendre, attribuer et inférer des états mentaux à elle-même et aux autres. Dans le même chapitre, Labruyère (2018) écrit également que les personnes avec un TSA rencontreraient justement des difficultés sociales en raison d'un déficit dans le développement de cette théorie de l'esprit.

Par la suite, au cours des quatre entretiens, les enseignantes se sont exprimées au sujet des défis associés à l'hypersensibilité ou à une sensibilité spécifique chez les élèves avec un TSA. Elles ont souligné l'importance de comprendre cette hypersensibilité et de savoir la gérer efficacement. Une enseignante a évoqué la sensibilité particulière au bruit et à certaines matières, tandis qu'une autre a expliqué que l'élève avec un TSA ne supportait pas la forte luminosité des néons dans la classe. Dans la théorie mise en évidence par Labruyère (2018), les personnes avec un TSA manifestent des particularités sensorielles, réagissant de manière non conventionnelle aux stimulations auditives, visuelles et tactiles. Contrairement aux témoignages des enseignantes, dans la théorie, une distinction est faite entre l'hypersensibilité et l'hyposensibilité. Selon Hemptinne et al. (2017), dans le cas de l'hypersensibilité, la moindre sensation peut déclencher des réactions vives menant à des crises de colère. Au contraire, l'hyposensibilité atténue les sensations ce qui peut être perçu pour de l'apathie ou du désintérêt chez les individus atteints.

Au niveau des difficultés liées à la communication, Ancona (2018) mentionne que les personnes avec un TSA peuvent présenter des formes de communication inhabituelles, comme l'écholalie, où elles répètent des phrases sans but communicatif clair. Nos entretiens confirment ces observations, comme le montre un exemple où une élève répète les paroles de son enseignante, illustrant ainsi l'écholalie. De plus, l'enseignante remarque que l'élève ne semble pas vraiment engagée dans la communication verbale, ce qui correspond à la description des modes de communication atypiques liés au TSA selon Ancona (2018). Ainsi, les enseignantes fournissent des exemples concrets qui mettent en lumière les caractéristiques de communication associées au TSA telles qu'elles sont décrites théoriquement.

Dans la continuation de notre présentation des résultats, les témoignages des enseignantes mentionnent des difficultés concrètes rencontrées dans la gestion des

émotions des élèves. Par exemple, une enseignante souligne l'impulsivité d'un élève, illustrée par son obsession pour la récréation et son incapacité à gérer son impatience. Ce comportement impulsif est un aspect souvent observé chez les enfants avec un TSA, comme le mentionne la théorie, où la régulation des émotions peut être déficiente (Hemptinne et al. 2017). De même, une autre enseignante évoque les difficultés de l'élève à contenir sa colère. Ces difficultés dans la gestion des émotions peuvent être associées aux déficits dans la reconnaissance des émotions. En effet, certains individus avec un TSA peuvent avoir du mal à identifier et à exprimer leurs émotions, ce qui peut entraîner des réactions impromptues et parfois explosives face à des situations frustrantes (Gillet et al. 2021).

La partie de l'entretien concernant la collaboration des enseignantes met en évidence les défis pratiques auxquels elles ont été confrontées dans l'intégration d'un élève avec un TSA et soulève des questions pertinentes quant à la collaboration entre enseignants. Lors de l'entretien 3, l'absence prolongée de l'enseignante spécialisée a clairement perturbé le flux d'informations et de ressources nécessaires à une prise en charge efficace. Cette situation met en évidence un écart par rapport aux principes de collaboration énoncés dans les concepts éducatifs. En effet, la pyramide collaborative présentée évoque un processus graduel, allant de l'échange d'informations à la fusion des expertises (Alvarez et al., 2015). Cependant, dans ce contexte spécifique, on pourrait constater une certaine stagnation, voire une régression, dans ce processus. L'absence d'une base solide d'échange mutuel d'informations a compromis les étapes suivantes de coordination, de coopération et de cogestion. La coordination entre les enseignantes semble avoir été compromise, ce qui a pu entraîner des difficultés dans la répartition des tâches et des responsabilités. En l'absence de concertation, les enseignantes ont peut-être agi de manière autonome, sans bénéficier des avantages d'une approche collective.

5.2 Les stratégies développées par les enseignantes pour favoriser l'intégration des élèves avec un TSA

Selon nos recherches sur le terrain, nous avons constaté que les enseignantes interrogées avaient pu mettre en place certaines stratégies au sein de la classe pour faire face aux défis et difficultés exprimés. Nous nous attèlerons donc à étudier ces différents aspects en utilisant les théories pertinentes comme guide.

Tout d'abord, nos entretiens nous ont permis de mettre en évidence le fait que les enseignants peuvent intervenir de manière positive sur les facteurs environnementaux de l'enfant en mettant en place des facilitateurs. Comme nous l'avons vu dans la théorie de Fougeyrollas (2010) concernant le modèle de développement, les facteurs personnels et environnementaux peuvent améliorer ou altérer la pratique des activités du quotidien ainsi que les engagements sociaux de l'élève à besoins éducatifs particuliers. Lors de nos entretiens, ces facilitateurs sont traduits par plusieurs types de stratégies et outils pédagogiques mis en place intentionnellement par les enseignantes pour intégrer l'élève avec un TSA au mieux dès son arrivée en classe. Ces divers outils et stratégies ont été recensés dans la présentation des résultats et catégorisés en quatre thèmes distincts : les routines, la motivation, l'environnement et la gestion des émotions.

Dans le but de comprendre en quoi les stratégies et outils pédagogiques installés par les enseignantes semblent avoir un impact sur les facteurs environnementaux des élèves avec un TSA, nous pouvons les mettre en lien avec les caractéristiques du trouble du spectre de l'autisme. Premièrement, il a été relevé lors de tous les entretiens qu'instaurer des routines aidait l'élève avec un TSA à se repérer dans les activités scolaires et dans le temps. C'est d'ailleurs ce que souligne Forgeot d'Arc (2014), en expliquant que les élèves avec un TSA montrent parfois une forte préférence pour les routines établies. Il s'agit d'ailleurs d'un élément également préconisé par le programme TEACCH, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique de ce travail. En effet, ce programme, qui, en Suisse, est principalement utilisé dans les établissements spécialisés, encourage la mise en place de routines, aidant ainsi les individus présentant un TSA à transformer les comportements appropriés en habitudes (Hemptinne et al., 2017). Forgeot d'Arc (2014) précise également que ces élèves peuvent manifester une résistance face aux changements. Lors de nos entretiens, les enseignantes nous ont fait part d'une stratégie qui semble permettre, lors de rupture dans les routines, de préserver la sérénité de l'élève ayant un TSA : l'anticipation. Cet élément rejoint les propos expliqués concernant le programme TEACCH. En effet, la méthode TEACCH utilise notamment l'anticipation

des activités dans le but de familiariser les élèves avec un TSA à des repères visuels, ce qui améliore leur compréhension du temps et leur permet de mieux anticiper les activités (Hemptinne et al., 2017). Il semblerait donc que les routines et l'anticipation permettent à l'élève avec un TSA d'avoir un fil rouge tout au long de la journée à l'école. Et si ce dernier peut suivre un fil rouge, il est probable qu'il rencontre moins de difficultés en contexte social. Nous pouvons mettre ces propos en lien avec la théorie d'Ancona (2018), qui exprime le fait que les élèves présentant un TSA peuvent faire face à des difficultés pour s'ajuster à divers contextes. Ensuite, lors de deux entretiens, il a été observé que prendre en compte les intérêts des élèves avec un TSA dans le fonctionnement de la classe permettait de motiver l'élève concerné dans les tâches proposées. Cette observation est soutenue par notre cadre théorique, lequel repose sur les recherches menées par Forgeot d'Arc (2014). Il souligne effectivement que les élèves ayant un TSA peuvent avoir des intérêts restreints pouvant se présenter sous la forme de l'utilisation récurrente d'objets spécifiques ou de centres d'intérêt restreints. On peut donc penser qu'utiliser les intérêts de l'élève présentant un TSA aiderait et motiverait ce dernier à se comporter de manière adéquate en contexte scolaire. Il a également été remarqué lors de deux entretiens qu'une adaptation de l'environnement de la classe semblerait permettre à l'élève avec un TSA de trouver refuge pour se calmer lorsqu'il se sent envahi par les stimuli qui l'entourent, comme nous l'avons vu au point précédent concernant les défis rencontrés par les enseignantes. En effet, certaines enseignantes nous ont fait part du fait que mettre à disposition un endroit calme et isolé s'avérait bénéfique lors de moments durant lesquels l'élève se sent dépassé par une émotion ou des stimulations. Ici, nous pourrions donc faire le lien avec la théorie mise en avant par Labryère (2018) au sujet des particularités sensorielles. Cette auteure explique notamment que les personnes présentant un trouble autistique peuvent avoir des réactions disproportionnées face aux stimuli sensoriels tels que les sons, les lumières et le toucher. Hemptinne et al. (2017) complètent en affirmant que ces personnes peuvent avoir des sensations amplifiées, parfois douloureuses, ce qui entraîne dans certains cas des crises de colère ainsi qu'une intolérance aux bruits. On peut donc penser qu'une adaptation adéquate de l'environnement, telle que proposer un coin

dédié à l'isolement dans la classe, permettrait à certains élèves avec un TSA de mieux gérer leurs réactions et, par conséquent, améliorerait leur bien-être au sein de la classe. Enfin, plusieurs stratégies ont été mises en avant dans trois entretiens quant au fait d'apprendre et de s'entraîner à gérer ses émotions. Nous savons effectivement que les élèves ayant un TSA peuvent rencontrer certaines difficultés concernant l'identification des émotions, tant chez eux-mêmes que chez les autres (Hemptinne et al., 2017). Lors des entretiens, les enseignantes ont parlé d'exercices de mise en situation, notamment en apprenant aux élèves à mimer certaines émotions ou à s'imaginer un scénario. Un duo d'enseignantes nous a également expliqué avoir beaucoup discuter des émotions et des ressentis avec l'élève présentant un TSA. Il semblerait donc que thématiser les différentes émotions et la manière de les gérer avec tous les élèves de la classe permettrait aux élèves avec un TSA d'améliorer leur compréhension et leur utilisation des émotions. Ces résultats suggèrent donc que les outils et stratégies développés par les enseignantes dans le but d'intégrer l'élève avec un TSA au sein de la classe aient effectivement joué un rôle dans l'amélioration de leur pratique des activités quotidiennes et de leurs engagements sociaux. Cela signifie que les enseignantes auraient contribué, grâce à ces stratégies et outils, à une meilleure intégration des élèves avec un TSA, ce qui revient, dans le modèle de Fougeyrollas (2010), à placer ces enfants plus près d'une situation de pleine participation sociale.

Nous constatons également que la confiance entre les différents acteurs du contexte scolaire semble indirectement être une stratégie pour l'intégration scolaire d'un élève avec un TSA. En effet, lors d'un des entretiens, les enseignantes mentionnent la transparence et la communication entre l'école et la famille. Elles expliquent notamment que des informations sont données à la réunion des parents au sujet de l'intégration dans la classe d'un élève avec un TSA, ce qui permet une certaine compréhension de la part de tous les parents, qui peuvent ensuite transmettre cela à leurs propres enfants. Cet élément rejoint la théorie de la proximité géographique en tant qu'effet avantageux de l'intégration scolaire (Bless, 2001, 2004 ; Doudin et Lafortune, 2006 ; Rousseau et al., 2013). En effet, dans le cas de cet entretien, nous remarquons que la discussion dont il est question lors de la réunion de parents permet

aux parents ainsi qu'aux enfants de progresser vers une plus grande acceptation et compréhension de la diversité et des différences. De plus, lors d'un autre entretien, les enseignantes évoquent la bienveillance et l'entraide entre l'élève avec un TSA et les autres élèves de la classe. Elles expliquent effectivement que les autres élèves se montrent attentifs, bienveillants, respectueux et proposent leur aide en cas de besoin de la part de l'élève avec un TSA. L'hypothèse de contact (Diamond, 2001 ; Dyson, 2005 ; Farrell, 2000) pourrait être liée à cet aspect-là, puisqu'elle suppose que l'intégration scolaire donnerait l'opportunité aux élèves de développer des postures positives envers la diversité, tout en favorisant l'acquisition de valeurs telles que la tolérance et l'entraide.

Finalement, nous remarquons que la collaboration entre les enseignants titulaires et spécialisés semble aussi favoriser l'intégration des élèves ayant un TSA. En effet, au cours des différents entretiens menés, le sujet de la collaboration entre professionnels a été abordé sous différents aspects qui paraissent bénéfiques pour l'élève qui présente un TSA. Deux éléments ont notamment été évoqués par toutes les enseignantes interrogées : l'accessibilité au programme de la classe et les échanges/discussions. Les enseignantes ont effectivement expliqué que partager le programme de la classe à l'enseignante spécialisée permettait à cette dernière de suivre la planification, et d'adapter en conséquence les documents pour l'élève concerné au fur et à mesure. Dans la théorie, cet aspect-là fait référence au premier niveau du partenariat interprofessionnel : la coordination (Marcel et al., 2007). La coordination implique qu'un programme individualisé soit mis en place pour l'élève en question, comme c'est le cas ici avec les adaptations des documents faites par les enseignantes spécialisées interrogées grâce au programme de classe partagé par les enseignantes titulaires. En ce qui concerne les échanges/discussions, il s'agit là encore du niveau de coordination, car certaines enseignantes ont parlé d'échanges au sujet des évaluations, et d'autres ont évoqué des échanges à la fin des cours pour discuter de ce qui peut être amélioré pour la suite. Ces deux premiers éléments sous-entendent donc qu'une coordination entre les enseignants titulaires et spécialisés semble être la base d'une collaboration permettant l'intégration d'un élève ayant un TSA. Un troisième élément est ressorti lors d'un entretien : l'interversion des rôles des enseignantes pendant les leçons. Les enseignantes concernées nous ont effectivement expliqué qu'elles échangeaient parfois leur rôle en classe. Cela signifie

que l'enseignante spécialisée prend en charge l'ensemble de la classe alors que l'enseignante titulaire s'occupe de l'élève avec un TSA. Dans la théorie, cette manière d'enseigner correspond au troisième et plus haut niveau de partenariat interprofessionnel : la coopération (Marcel et al., 2007). Il s'agit là de co-enseignement, puisque les enseignantes planifient et animent ensemble les leçons. Selon les enseignantes, ce procédé permettrait à l'élève de s'habituer et de se familiariser tant avec les pratiques de l'enseignante spécialisée que de l'enseignante titulaire. Ce résultat suggère donc que le co-enseignement d'une enseignante titulaire avec une enseignante spécialisée constituerait une base solide pour l'intégration des élèves ayant un TSA, et contribuerait à la mise en confiance de l'élève.

5.3 Les limites de l'intégration selon les enseignantes

Dans cette section finale de la discussion des résultats, nous allons explorer les limites de l'intégration. Il est important de noter que ces limites sont spécifiques aux enseignantes interrogées et ne peuvent être généralisées. Néanmoins, nous allons examiner les opinions des enseignantes en tenant compte des concepts théoriques relatifs à l'intégration des élèves présentant un TSA.

En premier lieu, une enseignante mentionne l'importance de l'aide apportée dans ce processus, mettant en avant le fait que le niveau d'aide nécessaire peut varier considérablement. Elle souligne notamment que, dans certains cas, un soutien intense est requis, illustré par le fait qu'ils sont déjà au maximum de leur capacité d'accueil avec six unités, en plus d'un allègement scolaire supplémentaire. Ces propos résonnent avec les notions théoriques qui mettent en évidence l'importance cruciale du soutien pour l'intégration des élèves autistes en classe ordinaire. En effet, selon Paquet et Magerotte (2012), l'intégration de ces élèves peut être entravée par les caractéristiques spécifiques du trouble du spectre de l'autisme. Ainsi, des mesures de soutien adaptées sont nécessaires non seulement pour les élèves eux-mêmes, mais aussi pour les enseignants et les autres enfants de la classe. Ces perspectives convergent vers l'idée que le succès de l'intégration des élèves autistes dépend largement de la qualité et de la disponibilité du soutien fourni à tous les acteurs impliqués.

En second lieu, il est relevé par Hemptinne et al. (2017), que le trouble du spectre de l'autisme peut revêtir des formes variables, avec une sévérité qui diffère d'une personne à l'autre. Cette diversité individuelle est inhérente au concept du « spectre de l'autisme », qui reconnaît une multitude de caractéristiques propres à chaque individu (Gillet et al., 2018). Une enseignante interrogée souligne justement le lien entre la sévérité du trouble et l'intégration scolaire. En effet, selon elle, la capacité d'intégration de l'élève dans le milieu scolaire est influencée par la sévérité de son TSA. Ainsi, lorsque la sévérité du trouble atteint un certain seuil, cela peut constituer une barrière à l'évolution de l'élève dans le système éducatif. Cette observation montre la nécessité pour l'école d'adapter ses stratégies d'intégration et de soutien en fonction du niveau de sévérité du TSA de chaque élève.

Finalement, une enseignante explique que la limite de l'intégration est directement liée à la violence que ces élèves peuvent exercer envers eux-mêmes. Bouchoucha (2018) souligne également la nécessité d'une gestion appropriée des comportements potentiellement préjudiciables, même s'ils sont involontaires, mettant en avant l'importance de garantir la sécurité de l'élève et de ses pairs tout en préservant un environnement propice à l'apprentissage. Ainsi, il est observé que la théorie et les propos de l'enseignante convergent pour affirmer que la violence doit être traitée et gérée en classe.

Ayant examiné les défis, les stratégies et les limites rencontrés par les enseignantes dans l'intégration des élèves avec un TSA, nous terminons cette phase d'interprétation et de discussion des résultats. Nous nous orientons maintenant vers la dernière partie de notre travail, à savoir la conclusion.

6. Conclusion

En réalisant ce travail, notre objectif était de saisir les défis auxquels les enseignants peuvent être confrontés lors de l'intégration en classe ordinaire d'un élève présentant un trouble du spectre de l'autisme. Nous avons également cherché à mettre en évidence les stratégies et les pistes d'actions pouvant être déployées pour répondre au mieux aux défis rencontrés par les enseignants. Après avoir consulté diverses sources nous éclairant sur le TSA et l'intégration en classe ordinaire, nous avons

réalisé que, pour ces élèves, l'établissement d'une stabilité émotionnelle et sociale en classe est primordial avant d'aborder les apprentissages. C'est pourquoi, nous avons mené des entretiens afin d'approfondir ce sujet.

Au terme de notre étude, nous avons synthétisé les défis et les stratégies liés à l'intégration des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme en classe, en nous appuyant sur les précieux témoignages des enseignantes. Les défis rencontrés semblent étroitement liés aux caractéristiques propres au TSA. Il est donc crucial de les comprendre pour une intégration réussie en classe. Les exemples abordés, tels que les défis dans les interactions sociales, la sensibilité particulière, les problèmes de communication et de gestion des émotions, ainsi que les défis résultant d'une mauvaise collaboration entre enseignantes, soulignent l'importance de cette compréhension du trouble. Par ailleurs, nos investigations ont mis en lumière des stratégies efficaces pour l'intégration des élèves avec un TSA. Les enseignantes jouent un rôle crucial dans la création d'un cadre favorable au développement et à l'épanouissement des élèves, en mettant en place des routines, en anticipant au maximum les situations, en utilisant les intérêts restreints des élèves pour les motiver, en adaptant l'environnement de la classe pour minimiser les stimuli, et en abordant la gestion des émotions de manière proactive. De plus, une collaboration étroite et une communication fluide entre enseignants, parents et élèves ont été identifiées comme des facteurs déterminants pour le succès de l'intégration. Cependant, il existe des limites à l'intégration des élèves avec un TSA qui selon les enseignantes, dépendent principalement de la sévérité du trouble, du bien-être de l'élève et de son adaptation en classe.

Notre recherche rencontre des limites importantes dues à la diversité intrinsèque de chaque individu avec un trouble du spectre de l'autisme. En effet, les caractéristiques, les besoins et les réponses aux interventions peuvent varier considérablement d'une personne à l'autre. De plus, les résultats de notre travail reposent uniquement sur quatre entretiens, ce qui constitue une base de données très restreinte et peut limiter la généralisation des conclusions.

Certaines pistes de recherche pourraient contribuer à approfondir davantage les connaissances sur l'intégration des élèves avec un TSA et à améliorer les pratiques pédagogiques et éducatives pour répondre à leurs besoins spécifiques. Il semblerait

notamment intéressant de conduire une étude sur une période prolongée pour évaluer l'efficacité des différentes stratégies d'intervention mentionnées par les enseignantes. Une telle étude permettrait effectivement de déterminer quelles stratégies sont les plus durables et les plus efficaces pour favoriser l'intégration des élèves ayant un TSA. Il serait également pertinent de mener une étude sur le sujet avec un nombre d'entretiens plus élevé, afin d'avoir une base de données plus large.

Ce travail nous a permis d'avoir une compréhension approfondie des défis rencontrés par les enseignants face à l'arrivée en classe d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme et des stratégies efficaces pour les soutenir en classe, sur les aspects sociaux et émotionnels. Cela nous encourage à adopter une approche plus flexible et inclusive dans notre pratique pédagogique. Plus concrètement, cela a enrichi notre capacité à créer un environnement d'apprentissage où chaque élève, y compris les élèves présentant un TSA, peut s'épanouir pleinement.

7. Déclaration sur l'honneur

Nous déclarons par la présente que nous avons rédigé le présent travail écrit de manière autonome et que nous n'avons pas utilisé d'autres sources et moyens auxiliaires que ceux indiqués dans la bibliographie et la liste des moyens auxiliaires (voir ci-dessous).

Cette déclaration implique en particulier,

- que nous avons cité correctement tous les passages textuels ou éléments d'une œuvre (par ex. dans les domaines de l'art, de la musique ou du design) qui ne sont pas de notre fait, conformément aux règles de citation scientifiques courantes, et que les sources utilisées sont mentionnées de manière claire ;
- que nous avons déclaré dans une liste tous les moyens auxiliaires utilisés (systèmes d'assistance fonctionnant avec l'intelligence artificielle (IA) tels que chatbots [par ex. ChatGPT], systèmes de traduction [par ex. DeepL] ou de paraphrase [par ex. Quillbot]) ou applications de programmation [par ex. Github Copilot] et que leur utilisation a été indiquée aux endroits correspondants du texte ;
- que nous avons acquis tous les droits immatériels sur les matériaux que nous avons utilisés, tels que les images ou les graphiques, ou que ces matériaux ont été créés par nos soins, ou qu'ils sont libres de droit ;
- que le thème, le travail ou des parties de celui-ci n'ont pas été utilisés dans le cadre d'une validation d'un autre module ou cours, sauf si cela a été expressément convenu à l'avance avec l'enseignant·e et que cela est indiqué dans le travail ;
- que nous sommes conscientes que notre travail peut être contrôlé quant au plagiat et à la paternité tierce d'origine humaine ou technique (IA) ;
- que nous sommes conscientes que la HEP|PH FR poursuit toute infraction à la présente déclaration sur l'honneur ou aux obligations des étudiant·e·s qui la sous-tendent, telles que définies dans le règlement de la Haute école pédagogique de Fribourg ainsi que dans le règlement des études et des examens de la HEP|PH FR, et qu'il peut en résulter des conséquences disciplinaires (avertissement, blâme ou exclusion de la filière d'études).

Fribourg, le 2 avril 2024

C. Rimaq

Signature étudiant·e 1

N. Zosso

Signature étudiant·e 2

8. Références

- Afgoustidis, D. (2018). Les TSA: Approches psychologiques. In P. Garnier. (Eds.), *Scolariser des élèves avec Troubles du Spectre de l'Autisme* (p. 27-31). Canopé - CNDP.
- Alvarez, L., Zufferey, V., Kappeler, G. & Diacquenod, C. (2015). Facteurs d'influence du partenariat interprofessionnel dans le contexte de l'accompagnement d'enfants et d'adolescents présentant des besoins particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 36-43.
- American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson.
- Ancona, L. (2018). TSA Communication et langage. In B. Bouchoucha. (Eds.), *Autisme et scolarité: des outils pour comprendre et agir* (vol. 1, pp. 20-23). Canopé - CNDP.
- Association Ova. (2022). *ABA*. Autisme suisse romande.
<https://www.autisme.ch/autisme/therapies/aba>
- Bless, G. (2001). Résultats de la recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper. *Intégration: l'école en changement* (pp. 59-68). Berne: Haupt.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: Aspects critiques de sa réalisation en Suisse. In M. De Carlo-Bonvin. *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Berne: CSPS.
- Bouchoucha, B. (2018). Observation. In B. Bouchoucha. (Eds.), *Autisme et scolarité: des outils pour comprendre et agir* (vol. 1, pp. 146-156). Canopé - CNDP.
- Boukéras, A. (2018). Enfants avec TSA : Méthodes et outils d'apprentissage pour la scolarisation. In P. Garnier. (Eds.), *Scolariser des élèves avec Troubles du Spectre de l'Autisme* (p.93-100). Canopé - CNDP.
- ChatGPT (Version 3.5) [Logiciel]. (2021). OpenAI.

- Choi, S.-H. (2016). Préface. In Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 11-12). De Boeck Supérieur.
- Convention relative aux droits des personnes handicapées, RS 0.109 (2006).
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement* (pp. 45-69). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dupin, B. (2019). *Pédagogie inclusive et participative pour autistes*. Dunod.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Eckhart, M., Haerberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern : Haupt Verlag.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2016). *FAQ Intégration*. Repéré à <https://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/faq-integration-scolaire>
- Forgeot d'Arc, B. (2014). Qu'est-ce qu'une personne avec autisme ? In D. Yvon. (Eds.), *À la découverte de l'autisme* (p. 8-14). Dunod; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dunod.yvon.2014.01.0008>
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile: Transformations réciproques du handicap*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. London : Pearson Education.

- Gillet, P., Guiet, A., & Barthélemy, C. (2018). Les TSA à l'école : des particularités comportementales aux particularités neuropsychologiques. In P. Garnier. (Eds.), *Scolariser des élèves avec Troubles du Spectre de l'Autisme* (p. 13-25). Canopé - CNDP.
- Gillet, P., Guiet, A., & Bonnet-Brilhault, F. (2021). *Trouble du spectre de l'autisme*. Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725637754>
- Hemptinne, D., & Fallourd, N., & Madieu, E. (2017). *Aider son enfant autiste*. De Boeck Supérieur.
- Labruyère, N. (2018). TSA Modèles neuropsychologiques. In B. Bouchoucha. (Eds.), *Autisme et scolarité: des outils pour comprendre et agir* (vol. 1, pp. 16-19). Canopé - CNDP.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées, RS 151.3 art. 20 al. 2 (2002).
- Loi sur la pédagogie spécialisée, RSF 411.5.1 art. 3 al. 1 let. b (2017).
- Loi sur la scolarité obligatoire, RSF 411.0.1 art. 35 al. 1 (2014).
- Loi sur la scolarité obligatoire, RSF 411.0.1 art. 35 al. 3 (2014).
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur.
- Organisation des Nations Unies. (1989). *Convention internationale sur les droits de l'enfant*. Récupéré à <https://www.unicef.fr/convention-droits-enfants/>
- Organisation des Nations Unies. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. Paris : UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Paquet, A., & Magerotte, G. (2012). Chapitre 7. Scolarisation des élèves avec autisme en milieu ordinaire. Analyse du rôle de soutien dans la classe. In *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 92-110). Dunod; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dunod.phili.2012.01.0092>
- Rampin, R., Rampin V., DeMott, S. (2021). Taguette [Logiciel d'analyse]. Taguette.

Rogé, B. (2020). Chapitre 18. Les interventions éducatives dans l'autisme auprès des enfants et des jeunes. In D. Yvon. (Eds.), *À la découverte de l'autisme* (p. 157-175). Dunod; Cairn.info.

<https://doi.org/10.3917/dunod.yvon.2020.01.0157>

Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, Canada : Presses de L'université du Québec.

Rousseau, N., Bergeron, G., & Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité : Des aspects théoriques aux pratiques dites efficaces. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.

Thommen, E. (2013). *Le Système de Communication par échange d'images (P.E.C.S)*. Autisme suisse romande.

<https://www.autisme.ch/autisme/therapies/pecs>

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck Éducation.

Vienneau, R. (2016). Introduction. In Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (Eds.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 21-24). De Boeck Supérieur.

Word (Version 2105) [Application de traitement de texte]. (2021). Microsoft office.

9. Liste des moyens auxiliaires

- Microsoft Word, pour la rédaction du travail ainsi que la fonction « dictée » pour les entretiens.
- Logiciel Taguette, pour le codage des données des entretiens.
- Chat GPT pour la reformulation de certains passages du texte.

10. Annexes

10.1 Protocole d'entretien

Guide d'entretien semi-dirigé

<p>Accueil et remerciements : Saluer, remercier, se présenter</p> <p>Problématique : Quels sont les facilitateurs et les obstacles (au niveau émotionnel) concernant l'intégration d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme au moment de son arrivée en classe du point de vue des enseignants ?</p> <p>Thème : intégration scolaire, trouble du spectre de l'autisme, adaptation au sein de la classe, gestion de la classe, émotions,</p> <p>Objectif principal : Relever les défis des enseignants sur le terrain ainsi que les outils pédagogiques mis en place par les enseignants titulaires et spécialisés pour favoriser l'arrivée en classe d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme.</p> <p>Contexte de la recherche : Travail de Bachelor de la HEP</p> <p>Durée prévue de l'entretien : 45-60 min.</p> <p>Normes éthiques et droits de l'interviewé : autorisation, anonymat, confidentialité concernant l'enregistrement auditif, accès à la recherche terminée ... interrompre, demander des précisions</p> <p>Questions de la part de l'interviewé ?</p>

Données personnelles des personnes interviewées	
Genre :	Genre :
Degré d'enseignement :	Degré d'enseignement :
Années d'enseignement :	Années d'enseignement :
Expérience avec des enfants TSA :	Expérience avec des enfants TSA :
Type de formation :	Type de formation :
Nombre de période où l'enseignante spécialisée est en classe :	
Portrait de l'élève avec un TSA	
Interactions sociales :	
Comportement :	
Communication :	
Intérêt :	

*Questions de recherche (thèmes spécifiques)	Questions ouvertes (qui permettent l'expression libre de l'interviewé)	Relances (qui permettent d'approfondir, de préciser, d'illustrer, ...)
Les défis des enseignants accueillant un élève avec un TSA	1. Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés en accueillant un élève avec un TSA dans votre classe ?	

	2. Quels sont les comportements difficiles que vous avez observés ?	Comment les avez-vous gérés ?
Les difficultés des élèves en lien avec le TSA	3. Quelles sont les difficultés les plus courantes que vous avez observées chez cet élève... ...au niveau de la communication ? ...au niveau des interactions sociales ? ...au niveau des comportements ? ...au niveau des intérêts restreints ? ...au niveau de la gestion des émotions ?	
Les stratégies et outils pédagogiques mis en place sur le terrain en lien avec le TSA	4. Quelles stratégies ou outils pédagogiques avez-vous établis... ...au niveau de la communication ? ...au niveau des interactions sociales ? ...au niveau des comportements ? ...au niveau de la motivation ? ...au niveau de la gestion des émotions ?	
	5. Comment adaptez-vous votre environnement de classe pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève avec un TSA dès le départ ?	Est-ce que vous avez eu des informations d'un autre enseignant ? Ou avez-vous pris contact avec les parents avant la rentrée ?
	6. Comment identifiez-vous les sources de motivation chez l'élève avec un TSA et comment intégrez-vous ces sources de motivation dans votre enseignement pour favoriser son engagement et sa participation en classe ?	
	7. Comment avez-vous abordé la gestion des émotions avec cet élève mais également avec votre classe de manière générale, et quelles stratégies ou techniques avez-vous mises en place pour aider à reconnaître, exprimer et réguler les émotions de manière constructive ?	Ont-elles été efficaces ? Pourquoi ? Comment cela influence-t-il le niveau de confort et de participation en classe de l'élève ? Quelles réactions cela provoque chez les pairs lorsque l'élève avec un TSA réagit avec des émotions très intenses ? Comment se passent les travaux en groupes ?

	8. Quelles routines mettez-vous en place ? En cas de rupture de routine, que faites-vous ? Qui aborde ça ? L'enseignant titulaire ou spécialisé ?	En quoi ces routines sont-elles bénéfiques pour leur bien-être ? Sont-elles également bénéfiques au reste de la classe ?
La communication et la collaboration entre enseignants titulaires et spécialisés	9. Comment collaborez-vous et communiquez-vous en tant qu'enseignante titulaire et enseignante spécialisée pour soutenir cet élève dès son arrivée en classe ?	L'enseignante spécialisée vient-elle uniquement pour les élèves MAR/MAO ou vient-elle pour toute la classe ? Comment procédez-vous lors de vos unités en classe ?
Créer un lien entre l'enseignant et l'élève avec un TSA	10. Qu'avez-vous mis en place pour créer un lien de confiance entre vous et l'élève en question ?	Qu'en est-il de la confiance avec les parents ? Et avec les autres élèves ?
Les limites de l'intégration d'un élève avec un TSA	11. A partir de quel moment voyez-vous une limite à l'intégration pour un enfant avec un TSA ?	
Expérience positive	12. Racontez-nous une expérience positive vécue avec cet élève.	

10.2 Retranscription de l'entretien 1

Élève de 2H avec un TSA

E.T. = Enseignant titulaire

E.S. = Enseignant spécialisé

Notre objectif principal avec notre travail de Bachelor, c'est de relever les défis des enseignants sur le terrain ainsi que les outils pédagogiques qui peuvent être mis en place par les enseignants titulaires mais aussi spécialisés. C'est pour ça que ça nous a intéressé de faire des interviews en duo ; pour favoriser l'arrivée en classe d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme. Donc on est surtout sur la situation au début de l'année à l'arrivée en classe donc vraiment ce qu'on fait en tout premier avec un élève comme ça.

D'abord, on a quelques petites questions pour vous personnellement. Quels sont vos degrés d'enseignement ?

E.T. : J'enseigne en 1-2H.

E.S. : Je suis là pour les 1H, 2H, 3H et 4H.

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

E.T. : Environ une trentaine d'années.

E.S. : Je suis dans l'enseignement spécialisé depuis 9 ans.

En ce qui concerne vos expériences avec des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme, est-ce que vous en avez eu déjà plusieurs ou est-ce que c'est la première fois cette année ?

E.S. : Pour moi c'est la 2^e fois.

E.T. : Moi, j'ai déjà eu 2 autres élèves avec un TSA. L'un d'eux était Asperger.

De combien d'unités en classe dispose l'enseignante spécialisée ?

E.S. : Alors officiellement, l'élève en question a droit à 6 unités MAR par semaine mais depuis quasiment le début de l'année c'est 8 unités par semaine parce qu'il y a encore 2 unités MAO que je mets pour lui. Il faut aussi savoir que cet élève a une réduction du temps scolaire, donc avec 8 unités je suis quasiment tout le temps là pour lui sauf le mardi après-midi.

Si on regarde un petit peu le portrait de cet élève-là, qu'est-ce que vous pourriez en dire globalement au niveau de ses interactions sociales ?

E.T. : Déjà, il a du plaisir à venir à l'école. Sa maman le dit souvent qu'il a un grand plaisir à venir à l'école. C'est un enfant qui aime entrer en contact avec les copains mais qui n'a pas encore les codes. Mais ça s'améliore. Par exemple, c'est encore difficile pour lui de ne pas bousculer lorsqu'il veut quelque chose d'un autre élève mais qu'il faut plutôt parler. Tous ces apprentissages que l'enseignante spécialisée met en place pour verbaliser les choses au lieu de les arracher. C'est toute cette approche qui est encore à apprendre. Par exemple, ne pas arracher le bonnet mais plutôt dire « j'aimerais ton bonnet ». Mais il y a déjà des gros efforts.

E.S. : C'est la première année que je le connais. Mais il est en 2H, ça veut dire qu'il a commencé l'école déjà l'année passée et au début il n'y avait pas de suivi. Donc c'est clair qu'au niveau social, il a fait beaucoup de progrès en une année. Mais le début de l'école, c'était très compliqué.

E.T. : Oui c'était très compliqué. Parce que là, vraiment, il mordait. Son côté social c'était d'aller vers les autres mais il ne savait pas comment faire alors il mordait. Donc là on a eu beaucoup de problèmes avec les autres enfants qui avaient vraiment peur de lui. Donc là on a dû vraiment faire une approche. Il y a même la collaboratrice pédagogique spécialisée qui est venue nous rendre visite, voir comment l'élève réagissait, ce qu'on pouvait faire puis vraiment l'accompagner, l'aider sans forcément lui hurler dessus parce qu'il a fait ci ou ça. Moi j'aurais aimé m'occuper plutôt des élèves victimes mais la collaboratrice pédagogique spécialisée m'a dit « d'abord, on calme l'élève en question et ensuite on va s'occuper des autres ». Donc il y a toute une approche mais c'est vrai que ça a été difficile parce qu'on essayait de faire au mieux mais on tâtonnait. On essayait une petite chose, ça ne jouait pas et on revenait. Je voulais aussi dire que l'été de la première année, on a eu une grande rencontre avec la maman. Elle nous a déjà dit tout ce qu'elle faisait avec à la maison pour nous donner un petit éclairage. Et ça, on avait trouvé super parce que ça faisait déjà une belle approche avec la maman. Bon, la maman elle est géniale parce qu'elle trouve toujours des autres pistes pour aider son enfant au mieux. Donc elle est très réceptive, très respectueuse de tout ce qu'on a fait à l'école. Donc là, je trouve que l'aspect social avec les parents est génial. Pour l'élève en question c'est d'autant mieux parce qu'il sent qu'il y a un lien entre les parents et les enseignants. Alors cette maman elle a pu nous donner des petites choses concrètes. Par exemple, elle a dit que ça serait bien de ne pas utiliser de ballons gonflables parce que pour lui le bruit c'est vraiment trop compliqué.

Et que pourriez-vous dire de cet élève au niveau du comportement ?

E.T. : Il n'entrait pas forcément dans les consignes. Des fois, il ne se sentait pas forcément concerné par les consignes. Il avait plus tendance à papillonner. Maintenant, on cadre.

E.S. : Il avait vraiment besoin d'une structure, d'un cadre de consignes hyper simple. Et puis il a aussi le besoin de connaître les choses. C'est clair que quand on commence l'école, on ne connaît rien. On ne connaît pas ses copains, on ne connaît pas les maîtresses, on ne connaît pas la classe et c'est très perturbateur. Mais petit à petit, cette année par rapport à l'année passée, il connaît la moitié de ses camarades (les 2H) et puis on n'a pas vraiment changé la structure de la classe donc il a retrouvé sa place, les coins jeux. C'est très rassurant pour lui. Il a vraiment besoin de savoir, de pouvoir anticiper ce qui se passe. Que ce soit toujours un peu la même chose, ça le rassure beaucoup pour après avoir l'énergie de gérer le reste. Ce qui est compliqué pour un élève avec un TSA en tout début d'année, c'est qu'il y a toute cette nouveauté. Il y a toute cette hypersensibilité à la nouveauté et c'est très compliqué de gérer.

E.T. : Là, par exemple, il y a le menu du jour sous le tableau auquel il se réfère beaucoup. Il demande souvent à déplacer l'aimant pour se dire « ok, ça, c'est fait donc on passe à la suite ». Ça permet de concrétiser la chose et voir où il en est.

E.S. : Quand il est accompagné et qu'on est dans la structure et les routines, en général, ça se passe bien maintenant parce qu'il connaît justement et il sait à quoi s'attendre. En général, il travaille aussi mieux quand il est dans un petit groupe. Quand ils sont que les 2H, il y a moins de stimulations. Pour lui, les moments les plus compliqués à gérer ce sont lorsqu'il y a les 1-2H en même temps ou lorsqu'on fait des activités avec d'autres classes.

Est-ce qu'il a des intérêts particuliers ou du mal à s'intéresser à tout ce qui est scolaire ?

E.S. : Pour lui, ce sont clairement les véhicules. Il adore les voitures, c'est son centre d'intérêt principal. Maintenant, s'il faut faire un dessin de l'automne, il commence à réussir à ne pas dessiner une voiture mais à dessiner un arbre. Mais des fois, c'est compliqué de sortir de ce

schéma de voitures. Même dans les jeux libres, il avait une tendance en début d'année à choisir toujours le même jeu. C'est très rassurant de choisir toujours la même chose, de se mettre un petit peu dans sa bulle entre guillemets. Mais maintenant qu'il peut accepter tout le reste parce qu'il connaît, il accepte de faire d'autres choses et le décide lui-même. Il y a de l'évolution.

E.T. : Mais par contre, il a beaucoup d'intérêt dans ce qu'on apprend aussi. On dirait pas forcément parce qu'il a des moments de soupape où on peut lui dire « maintenant, tu as ta pause donc tu peux soit aller au coin bibliothèque, soit aller à ton jeu de construction ». Mais on se rend compte que pendant qu'il est là, il est en train d'écouter donc si on fait un chant qui c'est le premier qui sait la chanson ? C'est lui. Donc même en étant en retrait un petit peu, il est toujours à l'écoute de ce que l'on fait.

Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés globalement en accueillant cet élève dans votre classe ?

E.T. : Le premier défi, c'était de pouvoir s'asseoir un moment sur le banc avec les autres pour l'accueil. Mais notre principal défi c'était qu'il arrête de mordre, qu'il trouve une autre astuce pour approcher les autres. On lui a donc mis un panier avec des éponges toutes douces pour le calmer, essayer de faire en sorte qu'il ait quelque chose toujours dans les mains. Et la maman elle mettait déjà beaucoup de choses en place comme un collier avec un petit lego pour qu'il puisse mordre dans ce collier au lieu des élèves. Donc ça c'était le principal défi l'année passée et puis petit à petit, c'était aussi d'entrer dans ce que l'on veut à l'école. Ça veut dire s'asseoir, ça veut dire qu'il ne fait pas ce qu'il veut tout l'après-midi. C'était moins ritualisé que cette année parce qu'il avait encore besoin de moments pour papillonner. Mais il y a des moments où je lui disais « pour cette activité, tu dois venir vers nous ». On testait mais au bout de 6 semaines, notre directrice nous a mis quelqu'un à disposition et ça nous a permis de souffler car la personne s'occupait de cet élève. Mais il y a eu 4 personnes différentes alors on essayait de dire les choses qu'on avait déjà mises en place pour pas qu'il y ait trop de changement. Et puis au mois de janvier, il y a eu une enseignante spécialisée. Il faut savoir qu'il a été diagnostiqué avant d'entrer à l'école donc ça aussi c'était une belle chose.

E.S. : Là, clairement, un facilitateur à mon avis, même si je n'étais pas là l'année passée, ce serait de mettre quelqu'un d'office dès le premier jour d'école. Quelqu'un qui le connaît déjà et qui connaît déjà un petit peu le domaine.

Quels comportements difficiles avez-vous observés chez cet élève au début ?

E.T. : Quand on disait le mot « récréation », il aimait tellement la récréation qu'il n'arrivait pas à aller s'habiller. Il partait à pieds nus dans la cour parce que lui, son objectif c'était d'aller à la place de jeux, plus précisément à la tyrolienne. Il pensait que tout le monde allait prendre sa place. Il n'arrivait pas à se maintenir, à se calmer et se dire « je mets mes souliers, puis après j'irai à la récréation ». Donc ça c'était très dur. Donc là on voit toute l'évolution de l'impulsivité.

E.S. : Oui. Il fallait faire tout tout de suite.

E.T. : Il a encore cette impulsivité quand tout à coup il ne peut pas prendre les choses à la maison. Le dessin qu'il vient de faire, par exemple, ça a été dur pour lui parce qu'il ne pouvait pas partir avec. Il n'arrivait pas à s'arrêter et à écouter. C'était trop dur. Il fallait faire son idée première.

Et comment avez-vous géré ces comportements difficiles ?

E.T. : C'était difficile mais ça allait mieux quand on a pu avoir quelqu'un. Je me suis dit que je laissais cette personne faire. Ou alors on échangeait : la personne s'occupait du groupe et moi je m'occupais de l'élève en question. Ça nous permet à nous, en tant qu'enseignant, d'avoir les tensions qui diminuent parce qu'on sait qu'il y a quelqu'un présent pour le groupe et quelqu'un pour l'élève en question. On peut donc prendre plus de temps pour cet élève et on est plus détendu. On a aussi des petits miracles, nos petits taxis. Il y a un élève de 4H par exemple qui vient le chercher chaque fois pour le prendre jusqu'au bus. Là, il y a un côté qui est génial avec les autres, qui ont une patience et aident. Ou alors lorsque cet élève n'arrivait pas à se calmer car il y avait la neige, un élève d'une autre classe est allé le chercher et l'a calmé. Ensuite, il l'a pris par la main pour venir à l'intérieur.

E.S. : Mais ça prend du temps à mettre en place dès l'arrivée de l'élève. Mais maintenant, c'est vrai que dans l'école, globalement, il est vraiment bien intégré.

E.T. : En plus, même les plus grands viennent jouer avec lui à la récré. C'est chouette.

E.S. : Mais sinon, pour favoriser ces transitions qui sont compliquées pour lui encore maintenant, on explicite toutes les étapes pour lui et pourquoi on fait ces étapes. « Qu'est-ce qu'il faut faire avant d'aller en récréation ? » Il a besoin d'entendre les étapes et qu'on montre qu'on est à côté de lui, en guidance verbale et même avec des gestes. Et du moment que c'est clair dans sa tête, c'est ok. Mais il a vraiment besoin que tout soit explicite. Il faut aussi bien renforcer tout de suite les bons comportements. Petit à petit, on peut diminuer cette aide-là. Mais au début, il a vraiment besoin de quelqu'un à côté qui dit tout ça pour vraiment comprendre comment les choses fonctionnent dans la structure.

E.T. : Et puis il faut faire des phrases très courtes, ne pas enjoliver. C'est assez militaire : « Mets tes chaussures ». Faut vraiment aller droit au but. Comme ça, il n'y a pas trop d'informations pour lui.

Quelles difficultés avez-vous rencontrées au niveau de la communication et des interactions sociales ?

E.T. : On a de la chance, il parle beaucoup.

E.S. : Il a un bon langage.

E.T. : Oui et c'est un super atout pour lui.

E.S. : Et il n'est pas trop dérangé par le contact physique. Donc ça c'est aussi un plus pour faire des jeux avec d'autres. Mais ce sont des jeux dirigés, il a quand même besoin d'aide. Mais ça va de mieux en mieux. Je dirais que maintenant, avec supervision, il peut participer à un jeu avec deux ou trois enfants. Pendant les jeux libres, il joue à côté des autres mais encore difficilement avec les autres. Donc il a vraiment besoin d'être accompagné pour jouer avec les autres. Et là aussi, il a besoin qu'on explicite tous les codes, comme le fait que c'est chacun son tour.

E.T. : On avait aussi une situation au marché. Il fallait expliquer tout ce qu'on doit faire au marché comme dire bonjour et merci. Mais de tout réexpliquer, ça faisait du bien pour les autres aussi, de reprendre les bases. Des fois, on ne va pas assez dans le basique avec les autres. Mais avec ce genre d'enfants, ça permet de repartir vraiment plus bas.

E.S. : Et sinon, il cherche aussi les interactions avec les autres. Mais il ne le fait pas toujours de la bonne manière. S'il aime le t-shirt d'un copain, au lieu de lui dire ou de garder la bonne distance, il va arracher le t-shirt. Il a vraiment besoin qu'on dise « Non, ce n'est pas comme ça qu'il faut faire. Comment tu pourrais dire autrement ? »

Quelles difficultés avez-vous rencontrées au niveau de la gestion des émotions ?

E.S. : C'est encore quelque chose qui est très difficile. Disons qu'au niveau cognitif, il connaît vraiment toutes les émotions, il connaît très bien les règles de vie, il connaît vraiment toute la théorie. Après, en pratique, quand il est frustré pour quelque chose, c'est encore souvent difficile. Mais des fois, il prend beaucoup sur lui.

E.T. : Mais il verbalise ce qu'il doit faire après.

E.S. : Mais des fois, il se laisse quand même submerger par ses émotions. Les crises sont de moins en moins longues quand même. On le laisse faire la crise, on le rassure mais il doit passer par là parce qu'il ne gère pas ça. Par exemple, il adore jouer au foot à la récré et il ne comprend pas pourquoi tout d'un coup il faut rentrer. C'est difficile de laisser un jeu. Ça le perturbe beaucoup et ça se manifeste par des cris, des pleurs. Il peut aussi s'en prendre à d'autres, parce qu'il ne gère pas cette émotion qui est très forte en lui. Mais on trouve petit à petit des stratégies et on les travaille avec tout le groupe classe pour trouver d'autres manières de faire. On regarde les autres, on essaie d'imiter les bons comportements. On essaie de donner des astuces pour décharger cette émotion très forte d'une manière socialement correcte, appropriée.

E.T. : Tout à fait. Et toutes ces étapes, comme le mime et la recherche de solutions, c'est bénéfique pour tous.

Comment communiquez-vous et collaborez-vous par rapport à cet élève ?

E.T. : On a le journal de classe et l'enseignante spécialisée y a accès. On essaie de le préparer assez rapidement pour que l'enseignante spécialisée puisse se rendre compte de ce qu'il y a au programme. Mais on en parle déjà un peu avant, de toute façon. Quand il y a des choses spéciales aussi, on s'organise.

E.S. : Je suis là presque tout le temps. On a vraiment beaucoup d'occasions d'échanger de manière informelle, après la matinée pour voir comment ça s'est passé, ce qu'on peut améliorer pour la suite.

E.T. : Oui, on prend du temps.

L'enseignante spécialisée vient-elle seulement pour cet élève ou aussi pour toute la classe ?

E.S. : Je dirais que ça dépend les jours. Ça dépend vraiment de comment se sent l'élève en question. Maintenant, je commence à vraiment bien le connaître. Donc il y a des jours où je peux prendre mes distances avec lui. Lors de ces moments, je peux m'occuper d'autres élèves, ou d'un groupe. Dans certaines situations, on change les rôles avec l'enseignante titulaire. Par exemple, j'ai fait un cours avec tout le monde et l'enseignante titulaire s'est occupée de cet élève précisément parce qu'il ne tenait pas en place.

E.T. : Je trouve ça important d'inverser les rôles parfois. Comme ça l'élève en question n'est pas dépendant d'une seule personne. Il faut qu'il puisse s'adapter aussi à d'autres manières de faire. Et comme je suis l'enseignante titulaire, ça lui permet d'avoir l'habitude, de voir comment moi je pratique. Aussi, c'est super d'avoir une enseignante spécialisée dans la classe. J'apprends beaucoup d'elle, de ce qu'elle dit, ce qu'elle verbalise. Ça me donne beaucoup de pistes. Je peux reprendre des choses quand je suis seule.

E.S. : Mais parfois on ne sait pas tout. On se questionne.

Quels stratégies et outils pédagogiques ont été mis en place pour lui, et/ou pour toute la classe ?

E.S. : Au début de l'année, c'était vraiment le comportement qui a primé sur tout le reste. On ne voulait absolument pas qu'il tape, qu'il morde ou qu'il tire les cheveux. Donc on a mis en

place un système de pictogrammes avec les règles de vie sur la porte. Ce qui est bien se trouve sous le pouce vert et ce qui est interdit se trouve sous le pouce rouge. On évalue ça toutes les deux unités. Progressivement, on a affiné en ajoutant toujours plus de pictogrammes. Maintenant, au bout de 5 pouces verts, il a une petite récompense. Au bout d'un moment, son comportement allait mieux. Par contre, il ne se motivait pas dans les apprentissages. Quand il fallait faire ce que la maîtresse disait, il voulait faire autrement, à sa manière. Donc on s'est dit qu'il fallait mettre en place un système pour renforcer son attitude dans la tâche. Du coup, à partir des vacances d'automne, on a mis en place un système avec des voitures puisqu'il adore ça. C'est une piste de voiture. Chacun a sa voiture et lorsqu'un élève a une bonne attitude au travail, il peut avancer sa voiture sur la piste. Quand on arrive à la fin, on peut même gagner une petite voiture. Ça fonctionne plutôt bien dans l'ensemble.

Qu'avez-vous adapté au niveau de l'environnement de la classe pour cet élève ?

E.T. : Déjà, on n'a pas changé la classe pendant les vacances d'été. Elle est restée la même chose. Ensuite, il a aussi un endroit calme. Quand il a besoin de se retrouver, de se recentrer ou quand il est pris dans une émotion, il peut aller dans cet endroit avec un minuteur. Il a aussi sa place de travail qui est dans un coin. On y a mis un cache. On a aussi essayé les papiers mais il ne les supporte pas. Et il aime bien entendre ce qu'il se passe autour. On a aussi mis en place quelque chose à la gym. Il a toujours un cerceau pour lui. Il a toujours la possibilité d'y aller quand c'est vraiment trop stimulant pour lui et qu'il a besoin de s'isoler. En gros, autant à la gym qu'en classe, il a toujours un endroit défini dans lequel il peut se mettre en retrait, faire une pause ou travailler tout seul. Tous ces outils, il faut les tester un moment et ne pas tout arrêter après 15 jours si ça ne fonctionne pas. Il faut vraiment prendre du temps pour qu'il puisse avoir le temps de digérer tout ce qu'on lui met à disposition.

E.S. : Il y a aussi le scotch pour définir sa place sur le banc. C'est un repère visuel. C'est clair pour lui et ses camarades. Pour revenir au cerceau à la gym, il peut réintégrer le groupe quand il se sent prêt. On lui a mis aussi des petits coussins pour s'occuper, qu'il ait quelque chose à toucher dans ces moments-là. Parfois il va chercher un livre car il adore la lecture, ou une peluche. On le laisse garder ça dans les mains pendant qu'il est avec le groupe classe. Comme ça, il a déjà quelque chose dans les mains et ne va pas aller embêter un copain.

Quels stratégies ou techniques ont été mis en place au niveau de la gestion des émotions, tant pour cet élève que pour la classe ?

E.S. : On a lu le livre « la couleur des émotions » et on fait toujours des petits jeux avec eux. Donc à partir de ce livre, j'ai développé un peu du matériel pour travailler les émotions : « qu'est-ce qu'on ressent à quel moment ? » ou leur donner une certaine situation et ils doivent reconnaître quelle émotion on pourrait ressentir à ce moment-là, ou encore mimer une émotion et les autres doivent deviner puis trouver des stratégies en lien avec ce qu'on peut faire quand l'émotion est trop forte. Maintenant cet élève il sait qu'on n'a pas le droit de taper, mais qu'on a le droit de ressentir des émotions. Par exemple quand on est très en colère, au lieu de s'attaquer à quelqu'un on peut taper des pieds pour décharger ou alors aller parler à un adulte. Faire un câlin aussi, ça l'aide beaucoup. Puis maintenant les autres élèves ils savent aussi que quand il est très triste, ils peuvent lui faire un câlin.

E.T. : Ils le font spontanément et c'est très touchant parce qu'on voit le droit à la différence. On peut être tous différents et être acceptés quand même avec nos différences. Ce sont de belles valeurs qu'on peut travailler.

E.S. : Il apprend beaucoup à gérer certaines choses quand même maintenant. Par exemple dans la piste de voiture, comme lui il ne vient pas à l'école tous les jours, les autres avancent

plus vite lui. Et il y a eu un jour où tout le monde gagnait sauf lui, et là j'ai pensé que ça allait donner une grosse crise de frustration. Mais il a pu être content pour les autres. C'était incroyable. Il a applaudi en disant « peut-être que demain ça sera moi ». Et quand c'était lui qui gagnait il demandait aux autres de l'applaudir.

E.T. : Intellectuellement, il a les solutions. Il sait les verbaliser.

E.S. : Mais parfois il est tellement vite envahi par ce qu'il se passe. Si l'adulte n'est pas à côté de lui pour lui dire « tu te souviens ce qu'on peut faire ? » ou « tu veux un câlin ? » lors des crises et qu'il se retrouve seul alors là c'est très compliqué à gérer. Donc là, même s'il sait tout bien dans sa tête, ça ne revient pas automatiquement.

Qu'avez-vous mis en place au niveau des routines ? Et comment cela se passe lorsqu'il y a une rupture de la routine ? Et qui s'en occupe ?

E.T. : Quand on est partis pour une sortie au cirque, par exemple, on a aussi mis la maman dans le coup. Elle est venue avec nous et puis tout à coup elle pouvait se permettre de dire « ah là il y a trop, je sors avec lui ». Mais il avait quand même pu venir en bus avec nous, on avait pu aller jusqu'à Fribourg. Donc pour lui c'était déjà beaucoup, avec tout le monde. Et puis après la maman nous avait rejoints. Ça lui permettait de le laisser avec ses copains le temps du parcours en bus. La maman avait pris la voiture au cas où il fallait repartir avec lui. Il a pu regarder deux numéros et après la maman est partie avec. Mais il a eu cette chance de sortir quand même.

E.S. : Quand on peut anticiper la sortie ou le changement, ça va parce qu'on peut s'organiser. Les changements de programme de dernière minute, ça c'est quand même un peu plus compliqué à gérer. Si je suis là, ça va car on est deux. Mais si ce sont des changements de programme et que l'enseignante titulaire est seule, c'est plus compliqué.

E.T. : Il y a eu la Saint-Nicolas. Maintenant on fait aussi ces lectures ; les grands viennent lire des histoires de Noël aux petits et pour ça on va dans une autre salle. Pour lui c'est beaucoup, ça veut dire qu'on se retrouve 3 classes, ça fait quand même du bruit, c'est prenant quoi. Et après, il y a aussi toutes les choses qui peuvent se passer à la maison avant l'école qui peuvent être perturbantes et qu'on ne connaît ou sait peut-être pas et qui jouent un rôle là-dessus. Mais c'est vrai qu'il y a beaucoup d'imprévus. On essaie de mettre une routine le plus possible mais on fait beaucoup d'activités dans notre établissement. Et je trouve qu'il arrive quand même pas mal à gérer.

E.S. : Souvent, ce qui le rassure aussi s'il n'y a pas une personne à côté, c'est d'avoir un objet de transition. Des fois s'il est un peu stressé à la maison parce qu'il y a le Saint-Nicolas qui arrive aujourd'hui, il prendra des objets de la maison pour les amener à l'école. Et d'avoir des objets sur lui ça le rassure.

E.T. : Et la maman nous a amené plein de voitures (jouets).

E.S. : Des fois ça fonctionne bien, mais des fois c'est un peu contre-productif parce que si tout d'un coup il perd un de ces objets, alors là c'est encore plus compliqué que s'il n'y en avait pas, je pense.

E.T. : Donc c'est pour ça que la maman nous a mis la réserve de voitures.

E.S. : Ce qui est « rassurant », c'est que les observations qu'on a de cet élève à l'école sont les mêmes que les parents à la maison selon les périodes. Donc en général si vraiment à l'école c'est une bonne période, à la maison c'est aussi une bonne période. Et quand il fait beaucoup de crises à l'école, je téléphone à la maman et elle me dit qu'à la maison c'est aussi très compliqué en ce moment. Donc on a quand même la même vision de l'enfant.

Ces routines ont-elles également un effet bénéfique sur le reste de la classe ?

E.S. : Absolument, oui. Surtout à cet âge-là.

E.T. : Ça leur permet d'être autonome. Ils savent, ils peuvent anticiper. Donc les rituels sont importants. Ils connaissent le menu du jour par exemple. L'inconnu, ça le fragilise cet élève.

E.S. : Et les autres aussi finalement.

E.T. : Oui.

Comment avez-vous créé un lien de confiance avec lui ?

E.T. : On a beaucoup mis de tendresse, de câlineries, de choses comme ça pour vraiment le mettre le plus à l'aise possible à l'école. Et ça je pense que ça nous a aussi joué des tours parce que je pense qu'il a aussi utilisé ça. On le laissait beaucoup faire de choses, il papillonnait beaucoup dans la classe. Donc c'est vrai que pour les petits de 1H qui arrivaient et qui devaient rester tranquilles sur le banc et qui voyaient cet élève partir dans tous les sens, ce n'était pas évident. On a dû un petit peu expliquer aux enfants que cet élève était un peu comme une cocotte-minute, qu'il ne pouvait pas rester autant longtemps qu'eux sur le banc. On a dû aussi mettre le holà : lui dire qu'il peut aller à 2-3 places mais pas ailleurs. Par exemple, ne pas aller aux activités libres pendant que les autres ne peuvent pas aller aux activités libres.

E.S. : Cette année, c'est plus strict. Soit il est aux activités avec les autres, soit il est à sa place. On peut augmenter l'exigence. C'est clair qu'en 1H ce n'était pas la priorité du tout. Mais maintenant il a fait des progrès donc on peut se permettre de le pousser.

Et avec les autres élèves, était-ce difficile de créer un lien de confiance ?

E.T. : Au départ, ça a fonctionné. Mais lorsque les morsures sont arrivées, en automne, là c'était un peu dramatique. J'avais une petite fille, elle regardait toujours où il était. C'était dur. Par contre certains enfants étaient calmes ce qui faisait que l'élève en question ne s'en prenait jamais à eux. Une certaine élève n'avait pas peur. Et comme elle allait tout près de lui, ça l'apaisait. Je pense que c'est l'attitude, comment on est. Un élève en particulier allait le chercher lorsqu'il papillonnait et lui disait « non mais tu ne dois pas aller là, tu dois venir avec nous ». Il avait de la peine à comprendre qu'on lui laissait de la liberté.

E.S. : En facilitateur, là, il y a l'aspect dans la classe entre cet élève et les copains. Mais au niveau de la direction aussi il y a eu beaucoup de choses qui ont été faites. Déjà, une réactivité très importante donc tout de suite mettre de l'aide même si ce n'était pas la situation optimale. Mais aussi, c'est vraiment pro-inclusion ici, ce que je trouve génial. Et du coup, aux soirées des parents, tout est expliqué. On dit que ma fois, on est une école inclusive donc des fois il peut y avoir des soucis. Et puis je pense aussi que par ce biais-là, les parents expliquent à leurs propres enfants. Ça va dans les deux sens. Il y a aussi beaucoup de compréhension du côté des autres parents, ce qui n'est pas forcément évident. Grâce à toute cette base, ça s'est bien passé finalement.

E.T. : Il y a aussi des parents qui disaient à leurs enfants « mais prends encore plus de temps (avec cet élève), insiste et après ça viendra ». Il y a une maman qui invite cet élève à la maison aussi. C'est chou. Qui dit compréhension des parents, dit compréhension des élèves.

E.S. : Mais je pense que la direction a quand même un grand rôle là-dedans.

E.T. : Ah oui ! Et la directrice participe à tous nos entretiens. C'est génial. Elle connaît vraiment tous les cas, elle appuie où il faut, elle demande de l'aide s'il le faut, elle cadre aussi s'il le faut, que ce soit par rapport à un certain parent ou par rapport aux enfants. C'est très accompagnant.

A partir de quel moment voyez-vous une limite à l'intégration d'un élève avec un TSA ?

E.T. : Il y a déjà l'histoire de l'allègement d'horaire. Et par étape on réévalue. Par exemple pour la gym, l'enseignante spécialisée prévoyait de ne plus venir. Mais finalement ce n'était pas le moment d'arrêter le suivi à la gym. On doit tâtonner encore pour voir un peu l'évolution.

E.S. : Ça dépend aussi beaucoup de l'aide qui est donnée. Là, on est à 6 unités plus encore 2 donc on est vraiment au maximum avec en plus l'allègement scolaire.

E.T. : S'il n'y a pas d'aide en 3H, ça sera compliqué. Il faut donc vraiment mettre les moyens pour qu'une intégration puisse se faire dans de bonnes conditions pour tout le monde : pour lui, les autres élèves et les enseignants. Et on a la chance d'avoir une bonne collaboration, l'enseignante spécialisée et moi. On se dit les choses. C'est du pain béni.

E.S. : C'est difficile d'anticiper aussi pour la suite parce que souvent c'est plus difficile pour ces enfants en 1-2H qu'en 3H au niveau de la structure, de ce qui est attendu. C'est plus structuré, plus calme. Il y a moins de choses qui bougent dans tous les sens, moins de changements d'activité. Ça, ça peut aider.

Racontez-nous une expérience positive vécue avec cet élève.

E.T. : Il y en a plein ! Il est très touchant. Il a le contact facile, ce qui est super.

E.S. : J'adore travailler avec lui. Pour moi, c'est un défi. Il m'apprend aussi des choses donc c'est réciproque. Un moment que j'ai adoré, c'est quand il a applaudi les autres parce qu'ils pouvaient avancer leur voiture sur la route des bons comportements durant la tâche. Mais il y a plein d'autres moments.

E.T. : Ou quand on était tous réunis.

E.S. : Oui. Toute l'école était réunie dans le couloir. La fanfare est venue jouer de plusieurs instruments. C'était trop de bruit pour lui donc il aimait bien écouter depuis l'intérieur de la classe. De temps en temps, il voulait quand même guigner. Il a voulu participer à ce moment à sa manière donc tout d'un coup il a ouvert la porte et il a dit « hip hip hip » et tous les autres élèves ont crié « hurra ! »

E.T. : Un beau moment auquel j'ai aussi participé c'était l'année passée. On a fait un spectacle de cirque. C'était le challenge de savoir comment ça allait se passer. La maman n'était pas sûre que ça aille. On avait mis son petit numéro de dompteur de tigre au début et après il devait retourner dans les coulisses. Mais il n'avait pas envie d'y retourner donc il s'est mis tout près d'un escalier et il a regardé tout le spectacle des autres, tout calme. La maman n'a même pas eu besoin d'aller tout près alors qu'elle était prête à partir avec lui en cas de besoin. Il s'est mis là, il a regardé les autres copains jusqu'au bout.

E.S. : Ou alors quand il dit les règles aux autres, ou qu'il essaie de consoler les autres. Il y a des phrases qu'il sait, qu'il a intégrées. J'adore aussi voir quand il y a de l'interaction avec les autres. Ou quand les grands aident les plus petits. Et aussi, les 8H font un spectacle de fin d'année avec les 1-2H. J'ai engagé comme coach un élève de 8H pour entraîner l'élève en question. Donc il l'écoute, il fait. C'est très joli à voir. Ce sont des choses qu'il n'oserait peut-être même pas faire. A un moment donné, il fallait danser devant tout le monde. C'était très stressant pour lui. Je pense que des fois, même avec moi ou un adulte ça ne fonctionnerait pas aussi bien qu'avec un autre enfant qui vient le chercher et le motiver.

Merci beaucoup pour vos réponses. Auriez-vous aimé rajouter quelque chose ?

E.T. : Non, je ne pense pas. Si vous voulez prendre des photos des éléments discutés vous pouvez.

10.3 Retranscription de l'entretien 2

Élève de 4H avec un TSA

E.T. a = Enseignant titulaire 1

E.T. b = Enseignant titulaire 2

E.S. = Enseignante spécialisée

Notre objectif principal avec notre travail de Bachelor, c'est de relever les défis des enseignants sur le terrain ainsi que les outils pédagogiques qui peuvent être mis en place par les enseignants titulaires mais aussi spécialisés. C'est pour ça que ça nous a intéressé de faire des interviews en duo ou en trio ; pour favoriser l'arrivée en classe d'un élève avec un trouble du spectre de l'autisme. Donc on est surtout sur la situation au début de l'année à l'arrivée en classe donc vraiment ce qu'on fait en tout premier avec un élève avec un TSA.

Tout d'abord, on va vous poser quelques questions plutôt personnelles : Depuis quand vous enseignez enfin depuis combien d'années ?

E.T. a : 25 ans.

E.T. b : 7 ans

E.S. : 7 ans

Quel est votre degré d'enseignement ?

E.T. a et E. T. b : C'est les 3-4H.

Et puis en ce qui concerne les expériences avec des élèves avec TSA : est-ce que c'est votre c'est le premier élève que vous avez avec TSA dans votre classe ou est-ce que vous en avez eu d'autres ?

E.T. b : J'en ai eu d'autres.

E.T. a : Moi aussi j'en ai eu d'autres.

Quel est le nombre de périodes pour l'enseignant spécialisé en classe ?

E.S. : 1 période par semaine

Maintenant nous allons vous demander de faire un portrait général de l'élève avec un TSA. Tout d'abord quelques mots par rapport aux interactions sociales :

E.T. a : Je dirais qu'il manque d'émotions et qu'il ne ressent pas la même chose que nous. Quand il fait mal à quelqu'un, il ne remarque pas forcément qu'il lui a fait du mal, pour lui c'est un comportement normal. Après ça, ils ont une certaine sensibilité au bruit et au toucher à certaines matières en tout cas.

Cet élève-là, est-ce que ça le concerne ?

E.T. b : Le bruit oui et le toucher aussi.

E.T. a : La gestion des émotions de la colère.

Il ne maîtrise pas ses émotions ?

E.T. a : Ouais, non il ne maîtrise pas ses émotions.

E.S. : Les interactions avec les autres aussi c'est difficile, ou à la récré quand c'est moins structuré. Comme le bus aussi, ce sont les bruits. A la gym dans les grands espaces, ouais c'est compliqué.

Par rapport à la communication : A-t-il de la peine à entrer en communication avec les autres ?

E.T. a et E.T. b : ça va.

E.T. a : Au début de 3H, l'année dernière, c'était peut-être difficile au début.

E.T. b : Oui parce qu'il ne nous connaissait pas. Du coup maintenant qu'il y a la relation de confiance qui s'est établie, je trouve qu'il vient facilement nous raconter ce qu'il a fait.

E.T. a : Ou quelque chose qui l'intéresse parce qu'il a toujours des sujets tout d'un coup qui l'intéressent à fond. C'était les champignons, il n'y a pas longtemps. Il y a eu le ciel, les oiseaux, les planètes. Il a tout le temps un intérêt précis et puis ça change.

C'était justement notre prochaine question donc on y a répondu.

E.S. : Mais vous ne le trouvez pas parfois hors sujet dans sa manière de communiquer des fois justement ? Moi des fois, j'ai l'impression qu'il aime bien me parler mais des fois c'est hors sujet, enfin ce n'est pas le moment et ce n'est pas toujours adapté au contexte.

E.T. a : Ouais mais ça ils font un peu tous. Tout d'un coup, ils lèvent la main mais ça n'a rien à voir avec la question qu'on avait posée.

Donc maintenant si on se concentre sur les défis que vous en tant qu'enseignant et enseignants spécialisés que vous avez rencontrés en accueillant cet élève dans la classe : Quels sont les principaux défis ? Plutôt par rapport au début, quand il est arrivé ?

E.T. a et E.T. b : Le plus grand défi c'était qu'il vienne en classe.

E.T. b : Il s'accrochait aux cailloux qui étaient devant. Il courait loin. Il est même rentré à la maison, sa maman devait lui courir après, son papa aussi.

E.T. a : Une fois qu'il était rentré, il s'accrochait au poteau en bas comme ça. On devait le tirer, on devait le porter. Donc ça c'était le plus grand défi. Et après qu'il accepte qu'il était en classe parce qu'une fois qu'il était en classe, il ne voulait pas travailler. Et maintenant je pense qu'il ne sait pas pourquoi il est là. Pour lui, l'école ça ne sert à rien.

Et puis, toujours au début, quels étaient les comportements difficiles que vous avez pu observer ?

E.T. a : Il était assez violent.

E.T. b : Ouais, il y avait souvent des bagarres avec les copains.

Comment vous avez pu gérer ça ?

E.T. a : Militairement. On a parlé avec notre directrice puis on a instauré un système un peu de « prison », on va dire ça comme ça. A la récré parce que c'était souvent la récré qu'il y avait des conflits. Et puis ils avaient droit à un certain périmètre et ils ne devaient pas sortir de ce périmètre. Alors souvent lui, il était dans ce périmètre là mais il y en avait d'autres aussi. Alors il y avait 2 périmètres. Mais finalement ça a pas mal marché. C'était aussi par rapport au contexte de classe. En fait comme dans la classe, il y a beaucoup d'éléments bagarreurs, on a mis ça en place.

E.T. b : Ouais parce que les garçons en fait, ils n'arrêtaient pas de se bagarrer mais tout le temps. Ou bien même se mettre en colonne, c'était on se donne « un croche-pied parce qu'il est passé devant moi ou on était en premier et puis je ne suis pas d'accord ». Du coup on rentrait aussi un par un par un à l'accueil dans l'ordre alphabétique pour pas que ça crée des

problèmes. Après c'est plus le contexte de classe que par rapport à cet élève particulièrement mais cela lui permet aussi d'avoir un cadre sécurisant.

E.T. a : Mais oui parce que ça va mieux quand même.

Et du coup on en a déjà un petit peu parlé dans le portrait de l'élève mais quelles seraient les difficultés les plus courantes que vous avez observées chez cet élève d'abord au niveau de la communication ?

E. T. a : Au tout début, il ne communiquait pas tellement. Une fois qu'il était à sa place, soit il voulait partir aux toilettes pour, je pense, se décharger. Puis il passait, il pouvait faire 10 à 15 minutes aux toilettes. Ou alors il se couchait sur son pupitre comme ça, puis il ne faisait rien. Ouais il ne communiquait pas avec nous en fait. On essaie de lui expliquer enfin on essaie de demander : « Pourquoi il ne voulait pas venir à l'école ? Pourquoi ça l'embêtait ? On essaie de trouver des choses aussi pour lui dire mais si tu vas à l'école après tu peux faire le métier que tu as envie de faire ».

E.T. b : Il a eu une longue période où il avait mal au ventre aussi.

Donc il ne participait pas vraiment en cours, ou lever la main ?

E.T. a : Non.

Du coup au niveau des interactions sociales donc avec les autres élèves de la classe et avec vous ?

E.T. a : Il était violent mais pas avec nous. Il me semble que si j'élevais un petit la voix, tout de suite, il savait qu'il avait dépassé les limites.

Et puis, il arrivait quand même à travailler avec les autres dans les groupes ?

E.T. b : Non. Il n'aime pas perdre, lui faire passer son tour ce n'est pas possible.

Au niveau des intérêts vous avez déjà dit en fait qu'il avait des intérêts super restreints sur des certaines périodes. Mais du coup ses intérêts évoluent quand même ?

E.T. a : Non, ses intérêts changent par période.

Et puis au niveau de la gestion des émotions ?

E.T. a : Alors déjà rien que la colère, il n'arrive pas à se contenir et puis il ne viendra jamais nous dire qu'il est triste ou bien qu'il est fâché ou bien qu'il est content. Je pense qu'il n'arrive pas encore à mettre des mots sur ses émotions.

Mais est-ce qu'il sait par exemple les reconnaître ou il ne sait pas vraiment finalement ce que ça veut dire ?

E.T. a : Alors ça c'est une bonne question.

E.S. : Alors moi j'avais des cartes avec les émotions de base et il peut les reconnaître. Donc il dit : « Ah mais ça c'est la tristesse » enfin voilà on a nommé quelques émotions de base. Et puis je lui ai demandé comment il se sentait lui, s'il se sentait des fois joyeux ou etc. Et puis ce qui est sorti plus, c'était quand même en colère et stressé. Donc tristesse il m'a dit non jamais et joie aussi quelquefois voilà. Mais après il les nomme quand même.

E.T. a : Après j'ai l'impression que c'est plus sur le moment lui. Quand ça lui arrive c'est difficile de gérer l'émotion qui est là. Après peut-être que le concept il le connaît.

Par rapport à ces mêmes points donc que ce soit la communication, les interactions sociales, la gestion des émotions ou de la motivation : est-ce que vous avez trouvé des stratégies ou des outils que vous avez établis avec cet élève ?

E.T. a : On va sûrement en trouver comme ça va mieux. Bon déjà la place dans la classe. Il est tout devant. Au début, il était seul et après il a quand même dit qu'il aimerait quelqu'un à côté de lui, donc on a mis quelqu'un à côté de lui. Il a eu un temps une espèce de coussin, ça c'est sa maman qui avait donné. Un coussin pour s'asseoir dessus pour qu'il soit bien assis. Il avait un collier aussi qu'il pouvait sucer. Enfin c'est comme une grosse lolette mais pour mordiller. J'ai posé la question à la maman c'est un anti-stress. Il avait aussi une balle anti-stress.

E.T. b : On lui a donné aussi 3 jetons pour qu'il puisse sortir quand il y a trop.

Et puis le fait de le mettre devant c'était pourquoi pour qu'il soit plus attentif ou bien qu'il participe plus ?

E.T. a : Je crois que c'était plus rassurant qu'il n'y ait personne devant lui. Personne qui l'excite ou bien qui le stress du coup. Il est devant, il est devant nous en plus donc voilà. Je pense ça me rassure aussi un peu.

Et puis pour cette gestion de la colère ou bien quand il était violent ?

E.T. a : ça s'est atténué donc je pense avec la crainte de venir à l'école. En fait, il aime pas du tout changer. Je pense que quand il va passer en 5H ça va être de nouveau un challenge, une adaptation. Du moment qu'il y a du changement par exemple avec le camp vert. Les parents sont allés avant qu'on aille montrer où était le chalet.

E.T. b : Le camp vert s'est super bien passé d'ailleurs.

Donc, il a pu rester tout le long ?

E.T. a et E. T. b : Ouais.

Comment vous collaborez entre vous donc entre enseignantes titulaires et aussi avec l'enseignante spécialisée pour soutenir cet élève ?

E.S. : On se voit quand même régulièrement toutes les semaines. Après, elles ont toujours les programmes de la semaine sur lemon. Je vais donc être au courant de l'ensemble. On a aussi un PPI MAO qu'on a rédigé ensemble. Des fois, on s'échange sur teams. Il y a aussi un échange sur les évaluations. Je crois que c'est tout.

E.T. b : Oui c'est tout, c'est déjà pas mal.

Est-ce que l'enseignante spécialisée vient toujours en classe pour cet élève ou aussi pour toute la classe ?

E.S. : Alors là c'est vraiment pour l'élève. Il est seul avec moi.

Donc vous sortez de la classe les deux ?

E.S. : Oui.

Est-ce que vous avez dû adapter l'environnement de votre classe justement pour cet élève avec un TSA ?

E.T. a et E. T. b : Non.

E.T. b : Enfin pas que pour lui mais pour toute la classe.

E.T. a : C'est vrai qu'au tout début, on a fait des îlots et on a très vite vu que ça n'allait pas marcher.

Est-ce qu'entre la 3H et la 4H vous avez changé des choses dans la classe ou vous avez fait justement exprès de laisser le même environnement ?

E.T. b : On a fait exactement la même chose.

Donc là les parents par exemple ne vous avaient pas dit quelque chose en particulier auquel il fallait faire attention quand il est arrivé dans votre classe ?

E.T. a : Il a été diagnostiqué après.

C'était pendant la 3H ?

E.S. : L'année passée, il n'avait pas de MAO, rien. C'était surtout pour la lecture qu'on l'aidait.

E.T. b : Il avait une sensibilité au toucher. Donc j'ai adapté aussi pour lui en français l'écriture, par exemple. En 3H, on fait souvent des ateliers d'écriture et lui il n'était pas forcément obligé de les faire, selon comment il se sentait. S'il voulait essayer ou pas, je ne voulais pas le forcer. Et puis il recevait les lettres à l'avance pour pouvoir les entraîner chez lui ou chez l'ergothérapeute.

Comment vous identifiez les sources de motivation chez l'élève avec un TSA ? Et ce que c'est possible de le faire ? Si vous arrivez à trouver des sources de motivation qui enfin quelque chose qui le pousse à travailler, qu'est-ce que vous mettez en place dans votre enseignement ?

E.T. a : Je ne sais pas...

Vous avez parlé des thèmes auxquels ils s'intéressent beaucoup, est-ce que ça a un impact sur votre enseignement ou pas forcément ?

E.T. b : Non pas forcément.

E.T. a : Il a ramené une fois un exposé qu'il voulait présenter en classe.

E.T. b : Mais ça, il l'a fait volontairement.

E.T. a : On lui a dit qu'il pouvait le présenter devant la classe. Après on adapte aussi pour qu'il ne soit pas tout le temps le dernier, parce qu'il est assez lent. Du coup, on adapte aussi la quantité pour que d'un coup il puisse finir avant et pour le revaloriser. On fait moins difficile.

E.S. : Et puis, on adapte aussi le programme en français. La lecture et l'écriture sont quand même très difficile pour lui. Et puis là, au niveau émotionnel, il avait fait un gros blocage sur tout ce qui était lettres, syllabes, il ne voulait plus du tout, il se braquait vraiment c'était compliqué. On a vraiment diminué, on a revu les objectifs à la baisse pour le français. Et puis, on a repris petit à petit. D'ailleurs, quand il vient avec moi en individuel, c'est pendant le français.

Vous avez vu que ça avait un impact sur sa participation aussi en classe justement qu'il ait un peu moins ?

E.S. : Alors il me semble que justement maintenant ça va beaucoup mieux. Dans le sens qu'il voit qu'il y arrive. Il y a un grand décalage avec la classe mais il voit qu'il progresse lui-même. Il se braque aussi beaucoup moins j'ai l'impression.

E.T. b : Et puis, il est plus souriant aussi.

On a déjà un peu parlé de la gestion des émotions mais : est-ce que vous avez fait un travail particulier avec cet élève ou la classe en général en leur donnant des techniques, des stratégies pour les reconnaître, les exprimer ou les gérer ?

E.T. a : Non, je ne l'ai pas fait.

E.T. b : Moi non plus.

Est-ce que vous avez mis en place des routines pour l'aider à avoir un environnement familier ? Et puis si parfois ce n'est pas possible d'avoir une routine, par exemple justement s'il y a un camp vert ou un spectacle, comment est-ce que vous lui présenter ça ?

E.T. a : Chaque matin, ils vont se laver les mains, on a la date, le calendrier, le mot du jour. Il peut colorier à sa place ou faire la pâte à modeler. Et puis pour le camp vert, on avait passé des photos à toute la classe. Et puis après les parents sont quand même allés avec.

Et puis si par exemple il y a un projet d'établissement ou bien tous les élèves sont réunis ou plusieurs classes sont réunies, est-ce que ça pose un souci pour lui ou il arrive à gérer ?

E.T. a : Alors là on est tous les matins enfin on a des lectures de l'Avent

E.T. b : Le résultat c'est qu'il est en congé maladie.

E.T. a : Les premiers lundis où il était là avec moi, il écoutait l'histoire.

E.S. : Quand il a écouté, il était assis avec les autres ?

E.T. a : Ouais il était assis avec les autres. Mais en fait tout allait bien parce que tout le monde était super calme. Ils écoutent tous c'est assez impressionnant. C'est un élève de 5 ou 6H qui vient lire une histoire et puis c'est chaque matin ou un autre moment.

E.S. : Mais si c'était vraiment ça qui l'avait perturbé ça ne se voyait pas à l'école.

Est-ce qu'il a besoin de savoir à l'avance tout ce qui va se passer dans la journée ou pas forcément ?

E.T. b : Alors on a un tableau où on met le programme de la journée. Il y a accès après je ne pense pas qu'il en a vraiment besoin.

E.T. a : Non je ne crois pas.

E.S. : Mais je ne pense pas maintenant parce qu'il vous connaît, déjà la 2e année, il connaît ses camarades. Et même par exemple avec moi au tout début, il a fallu quand même un moment, il fallait me connaître. Je crois quand même que les changements sont compliqués. Il ne faut pas se dire : « Ah il n'en a pas besoin » à mon avis maintenant il n'en a peut-être plus besoin oui. Il cache aussi ça. Peut-être qu'en 5H, ça va être très délicat.

E.T. a : Ce n'est pas le même étage, ce n'est pas la même maîtresse.

E.S. : Mais là actuellement, il n'a pas besoin de savoir exactement ce qu'il va se passer. Il n'a pas un système de pictogramme où il enlève à chaque fois qu'il a fait. Mais il a intégré beaucoup de choses déjà.

Qu'est-ce que vous avez mis en place pour créer un lien de confiance entre vous et l'élève au tout début ?

E.T. b : ça s'est fait naturellement je pense, en communiquant avec lui, en l'aidant, en le soutenant, en étant bienveillantes.

E.T. a : Je crois qu'il avait aussi besoin à un moment donné d'un certain cadre. Donc il voyait qu'on ne se laissait pas faire, je pense que pour lui ça a été sécurisant aussi.

Est-ce qu'il y a aussi un eu un lien avec les parents ?

E.T. a : A part les réunions, non. Bon elle vient souvent mais ce n'est pas forcément pour en parler.

Et puis entre cet élève et les autres élèves de la classe ? Est-ce que ça a été difficile au début de créer un lien ensemble ?

E.T. a : On disait qu'au début, il y avait pas mal de bagarres.

E.T. b : Mais même maintenant, je ne suis pas sûre qu'il ait de grands copains. C'est quand même toujours un peu conflictuel.

E.T. a : Je ne pense pas qu'il arrive à créer vraiment un lien super copain. Je ne suis pas sûr qu'il soit invité à beaucoup d'anniversaire.

A partir de quel moment est-ce que vous verriez une limite à l'intégration d'un élève avec TSA ?

E.T. b : Ils sont tous très différents, ce n'est pas facile.

E.T. a : Il y a 2 ans, j'avais un élève avec un TSA dans un autre cercle scolaire. A un moment donné, il se faisait du mal à lui, il se cognait. J'avais une stagiaire quand il a fait ça du coup c'est elle qui a un peu tenu la classe et puis moi j'ai géré l'enfant. C'est à partir du moment où il commence à se faire du mal pour moi. On se sent impuissant.

E.T. b : La limite, c'est le bien-être de l'élève.

Est-ce que vous pouvez nous raconter une expérience particulièrement positive avec cet élève ?

E.S. : Et bien moi, c'était lundi parce que j'avais prévu une mini fiche de lecture et après des jeux parce que pour lui, c'est compliqué. Et après il a bien réussi la première fiche et il a dit j'en veux une autre. Et finalement, il en a fait 5.

E.T. b : Moi ce sont ces petits moments où je peux être avec lui pendant la lecture et puis il déchiffre. Quand je vois sur lui qu'il comprend ce qu'il lit. Enfin c'est tout saccadé puis tout d'un coup, il arrive à lire le mot et puis il comprend et puis ce sourire-là.

E.T. a : Alors moi c'est pendant le bricolage, des fois c'est un peu plus cool en fait parce qu'on fait en demi-classe. Et puis du coup je vais l'aider pour coller un truc ou pour tenir un truc. Il commence à me raconter un petit peu ce qu'il a fait week-end comme ça et puis il s'ouvre un petit peu, ouais c'est ça.

Pour nous c'est tout bon. Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes nos questions. C'est très important pour la suite de notre travail. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ou faire une remarque ?

E.T. a et E.T. b et E.S. : Non c'est tout bon.

10.4 Retranscription de l'entretien 3

Élève de 1H avec un TSA

E.T. = Enseignant titulaire

E.S. = Enseignant spécialisé

Tout d'abord, merci beaucoup d'avoir accepté de faire cet entretien avec nous. C'est une aide précieuse pour notre travail. On précise que tout est anonyme : l'établissement, votre nom

ainsi que celui de l'élève. L'audio il sera supprimé une fois que notre travail de Bachelor sera terminé. Notre problématique précisément c'est : « quels sont les facilitateurs et les obstacles concernant l'intégration d'un élève avec un TSA au moment de son arrivée en classe du point de vue des enseignants ». On se concentre vraiment sur quand l'élève est arrivé dans la classe au début. L'objectif principal de ce travail c'est de relever les défis que vous, vous avez en tant qu'enseignants et puis aussi les stratégies et outils pédagogiques que vous pouvez mettre en place pour favoriser et faciliter la venue d'un élève avec un TSA dans la classe.

Pour commencer on va vous poser quelques questions qui vous concernent. On aimerait savoir depuis combien de temps vous enseignez ?

E.T. : Depuis 1996, donc 27 ans.

E.S. : Dans l'enseignement spécialisé, ça fait 4 ans mais 20 ans d'expérience dans l'enseignement ordinaire. J'enseigne de la 1H à la 11H.

Au niveau des expériences avec des enfants avec un TSA, est-ce que vous en avez eu d'autres que l'enfant dont on va parler ?

E.T. : Alors d'enfants signalés et reconnus TSA, c'est la première fois. Je dirais que j'ai la sensation qu'on en a eu d'autres avec ma collègue mais ce qui arrive souvent à l'école enfantine en fait c'est qu'ils ne sont pas forcément signalés, diagnostiqués.

E.S. : Énormément oui. J'ai que ça en fait, je me suis spécialisée dans le TSA.

Quel est le nombre de périodes où l'enseignante spécialisée est en classe ?

E.S. : 6 unités par semaine.

E.T. : Après, il y a encore une AVS, elle vient 4 unités. Enfin normalement mon élève avec un TSA devrait être suivi un pour un, c'est ce qui était décrété dès le départ. Mais je ne sais pour quelle raison ce n'est pas le cas. Donc il y a un après-midi où l'élève est présente mais il n'y a personne. Et puis il faut dire qu'en 1H n'y a pas beaucoup d'heures finalement. Mais en plus de ça quand même ils se sont permis de ne pas mettre quelqu'un le vendredi. C'est problématique parce qu'en fait elle a le droit d'être là. Ça veut dire que si moi, par exemple, je disais que je ne suis pas d'accord, il n'y a personne qui est là pour elle, en fait il la mettrait dans une autre classe. Les parents pourraient se battre en disant qu'elle en a le droit. Après pourquoi l'école ne met pas quelque chose en place je ne sais pas, je n'ai pas compris. Mais enfin voilà de toute façon je suis quelqu'un qui ne va pas refuser ça. Du coup on a essayé puis ça fonctionne plus ou moins je dirais.

Donc cette élève en est en 1H en ce moment ?

E.T. : Oui.

Maintenant, on va vous demander de faire vraiment un bref portrait de cette élève-là par rapport à certaines caractéristiques : d'abord par rapport aux interactions sociales ?

E.T. : Il n'y a pas d'interactions sociales. Je dirais vraiment qu'elle est dans son monde à elle. L'interaction c'est si un enfant va aller la chercher ou si moi je vais la prendre pour faire le lien mais sinon elle est vraiment dans sa bulle.

Elle n'interagit pas d'elle-même avec les autres donc ?

E.T. : Non. Les autres vont de temps en temps aller vers elle. Il y a des moments où ils se moquaient d'elle. Tout d'un coup, ils vont aller l'imiter pour la faire réagir, ça les fait rire. C'est la nouveauté enfin c'est toute une évolution, on a cette période-là. Mais elle-même, elle va

accepter de prendre la main d'un copain, elle ne va pas refuser le contact mais elle ne va pas chercher le contact.

Et puis par rapport à son comportement au tout début ?

E.T. : La toute première fois, c'était vraiment la catastrophe totale parce qu'en fait moi j'avais un entretien avec les parents, la petite elle était là aussi. Pendant tout l'entretien, elle a tourné autour des tables en chantant. Pendant tout le temps en parallèle alors qu'on parlait, elle n'a pas réussi à me dire « bonjour ». Les parents ont dit qu'elle n'avait pas grand-chose, que ce n'était pas un TSA c'était peut-être autre chose. Ils n'étaient pas convaincus de ça. Et puis ils ont dit que tout allait bien, qu'il n'y avait pas de souci à se faire. Et puis on fait toujours une rencontre avec les nouveaux élèves au mois de juin, c'est à dire qu'il y a les futurs 2H plus les nouveaux, ça faisait 22 élèves. Et les parents ont dit qu'elle pouvait venir sans aide, qu'il n'y avait aucun problème. Je suis une personne très naïve je dis bon je ne m'inquiète pas. Ça n'inquiète personne même s'il y a quand même plein de monde qui la suivait encore même une personne à la maison. Du coup on a fait comme ça, c'est vrai qu'elle est montée avec tout le monde puis ça a l'air de jouer quoi. Et puis après, ça a été extrêmement compliqué et elle s'est tout de suite mise à crier, à se jeter par terre. Tous les enfants étaient un peu traumatisés parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'il se passait. Mais après, avec du recul, si on lie le trouble de l'autisme c'est clair que là on avait tout pour mal faire. Entre la nouvelle classe, entre plein de stimuli extérieurs, les nouveaux copains, personne qu'elle connaît enfin la totale. Mais c'est vrai que j'ai fait totalement confiance en me disant : s'ils me disent que c'est bon je ne vais pas chercher plus loin. Ce n'était vraiment pas bien, c'était vraiment extrêmement compliqué. Après avec ma collègue on s'est dit waouh ça va être vraiment chaud. Surtout des moments où il y a tout le groupe quoi il y en a 22, c'est vrai qu'à 9 s'il y a une autre personne qui est là, on peut faire des choses, apprendre à la connaître. Après cette rencontre, j'ai vu les parents qui m'ont dit : « oui alors elle n'aime pas les histoires donc faut pas faire d'histoire ». Donc je me suis dit ouais ça ne marche pas comme ça en plus à l'école enfantine. Puis après elle m'a dit : « elle n'aime pas quand vous chantez, elle aime chanter toute seule mais pas que tout le monde chante ». Donc j'ai deux gros problèmes majeurs c'est que je ne vais pas arrêter les histoires et je ne vais pas arrêter les chansons. On s'est dit que la personne qui va venir aider au pire pourra sortir de la classe avec elle. En fait, elle chante, elle fait que chanter tout le temps ça ne s'arrête pas plus ou moins fort et en anglais, en toutes les langues. On a plein de chansons en tête à la fin de la journée. Et puis, en fait, celle qui l'accompagne, elle va vraiment essayer de l'ancrer, elle va se mettre derrière et va lui mettre les mains sur les épaules pour essayer de la calmer. Il y a des moments où ça l'énerve donc elle hurle. Donc son état est très fluctuant. On a l'impression de devoir vraiment cadrer sans savoir vraiment ce qu'elle prend en fait. Ouais c'est ça que je trouve très compliqué se dire : « est-ce que tout ça vaut la peine ? ». Toute l'énergie que je vais mettre en ne voyant pas vraiment l'interaction ni grand-chose qui se passe. Alors je dois faire pour que ça fonctionne, pour qu'elle s'intègre plus ou moins. Et j'ai plutôt juste l'impression de la stresser finalement. Donc ce n'est vraiment pas évident du tout. Alors la dame qui vient lui a fait des petites images alors il y a quand même un progrès, une évolution je dirais. D'autres comportements, c'est que je peux raconter une histoire normalement mais je ne suis jamais sûre. On lui met maintenant un chat lesté pour l'ancrer. Une autre dame qui est venue m'a dit que je pouvais la prendre dans mes bras. En fait histoire de la prendre vers moi pour lui mettre un cadre autour. Certains bricolages, elle commence à faire l'activité et après elle ne veut plus donc soit on la prend soit elle ne fait pas. En fait c'est une enfant qui a besoin d'un pour un, il faut

toujours quelqu'un qui fasse avec elle. Du moment qu'on fait plus avec elle, elle va se promener, chanter.

Au niveau de la communication : Est-ce qu'elle arrive à communiquer avec les autres ?

E.T. : Non, ça veut dire que si j'ai dit « Bonjour *nom de l'élève* », elle me regarde et elle dit : « Bonjour *nom de l'élève* ». Elle répète ce que je dis. Ça a un nom : les écholalies je crois. En fait, d'après l'enseignante spécialisée, la pire chose pour ces enfants-là, c'est la chambrette. Autant vous dire qu'on passe beaucoup de temps en chambrette en 1-2H, pour les histoires, le chant. Ça c'est la pire chose pour elle parce qu'elle ne rentre pas dans le verbal, d'où le fait qu'elle n'aime pas les histoires finalement. Disons quand même qu'elle comprend, enfin elle ne nous regarde jamais mais cette dame disait qu'elle voit quand même des choses, qu'elle va réagir si je dis qu'ils doivent aller se changer.

Est-ce qu'elle a des intérêts particuliers dans la classe ou en dehors ?

E.T. : De manière générale, la balançoire maintenant. C'est nouveau, c'est la balançoire elle va tout à coup se balancer pendant toute la récréation. Mais sinon, je ne pourrais vraiment pas dire, c'est compliqué comme elle ne parle pas. Alors sinon, il y a quand même le chant mais toute seule. Et puis compter, tout le temps elle va vers la ligne de comptage et elle compte en anglais alors que les parents ne parlent pas du tout anglais. Mais au moins jusqu'à 1000 tout en anglais et après toutes les lettres aussi. Alors c'est sûr, il y a une tonne de compétences. Mais elle n'a pas les codes, elle est dans son monde. On était cette semaine au cirque et il y avait un écran où ils passaient des images derrière. Elle s'est focalisée sur les images durant tout le spectacle. Je pense qu'elle n'a pas vu le spectacle en fait.

Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés tout au début avec cette élève avec un TSA ?

E.S. : Pour moi, les défis à relever c'est d'abord l'hypersensibilité qu'il faut apprendre à connaître. Ensuite, il faut établir un lien de confiance. Ce sont vraiment les axes de travail qu'on a à faire avec cette élève.

E.T. : Alors pour moi c'est déjà de réussir à lire une histoire et qu'elle ne soit pas en train de crier ni de chanter. On y arrive gentiment. C'est essentiel, je trouve aussi que c'est important pour elle de pouvoir écouter une histoire. C'est vraiment assez basique donc ça me semble important. Et qu'on puisse chanter avec elle, qu'elle puisse participer avec nous comme elle adore chanter. Ses parents disent « Oh non elle n'aime pas quand vous chantez » je trouve que ce n'est pas tellement l'idée de l'intégration quoi. Il y a des choses qui se passent, si on va à la rythmique, elle aime beaucoup la musique. Du coup elle va venir faire la ronde avec nous et d'un coup elle se braque quoi. Ça vient un peu de nulle part, c'est ça qui est compliqué en fait. Mon défi aussi c'est que je ne sais pas du tout comment ça va être avec elle. Des fois, ça marche bien, il n'y a pas de raison et tout d'un coup ça marche pas du tout. Ce n'est pas facile de faire une analyse a priori. Et puis, il n'y a pas de cause à effet. Ses parents disent qu'elle chante parce qu'elle est stressée. Seulement elle chante tout le temps donc elle est tout le temps stressée ? Et moi il ne me semble pas qu'elle ait une attitude stressée. Elle chante mais elle a l'air d'être très posée, donc les messages ne sont vraiment pas clairs du tout. On fait le programme du jour, on lui montre des petites images où on en est, c'est ce qu'ils préconisent. Je l'ai fait une-deux fois mais je ne vois pas de différence. Ce qui est peut-être difficile c'est de voir peu de progrès en peu de temps. On m'a dit que ça prend énormément de temps, mais à ce point je n'ai pas l'habitude. J'ai eu des intégrations d'élèves trisomiques ou d'autres handicaps mais je voyais quand même assez vite des choses qui se

passent. Elle, vraiment, c'est difficile, extrêmement difficile. Du coup, elle a tapé un élève l'autre jour parce qu'elle s'agace en fait, c'est impulsif. Des filles de la classe veulent s'occuper d'elle et au bout d'un moment, elle s'énerve et elle tape.

Et là, par exemple, il n'y a rien qui se passe. Je ne peux pas la faire s'excuser car elle ne voit pas ce qu'elle a fait. Il n'y a pas de possibilité de dire : « enfin regarde le copain il pleure, on ne peut pas faire ça », rien quoi. C'est pour moi quelque chose d'extrêmement difficile puisqu'à l'école enfantine, je travaille beaucoup avec eux sur les émotions, de se parler, de s'expliquer. Là, ce n'est pas possible. Et puis là, il y a vraiment un dysfonctionnement qui fait qu'en fait, j'en ai aucune idée si c'est quelque chose qui est possible qu'un jour elle puisse parler avec un copain. Puisque même me parler tout court, même me dire bonjour ce n'est pas possible. Il n'y a à aucun moment pour l'instant où je peux me dire qu'il s'est passé un truc.

Quelles sont les comportements difficiles que vous avez observés ?

E.T. : Quand elle crie ou quand elle se tape. Quand je dis « tu ne peux pas faire ça » et qu'elle commence à se mettre des baffes. Et cela faisait rire les autres élèves.

E.S. : Oui en fait, c'est ça, les comportements que l'on estime inappropriés en classe.

Et puis au tout début, vous (l'enseignante spécialisée) étiez déjà présente ou pas encore ?

E.S. : La toute première fois non, mais après oui.

E.T. : Il y a aussi l'AVS mais elle est comme vous, c'est une étudiante qui en a vraiment aucune idée. Elle vient me demander qu'est-ce qu'on fait maintenant ? Qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? Encore moins bien que vous en fait, parce que ce n'est même pas une formation de la HEP. Elle trouve génial tout ce que je fais en classe mais elle n'a pas d'idées quoi. Il faudrait qu'en fait moi je lui dise ce qu'elle doit mettre en place ou l'enseignante spécialisée.

E.S. : J'ai commencé à mettre des choses en place mais j'ai été malade après. Mais du coup c'est moi qui devrais transmettre à l'AVS pour que ça commence à devenir un peu efficace.

E.T. : Sinon pour moi ce n'est pas une vraie intégration parce qu'il y a plein de moments où je ne peux pas gérer ça donc je la laisse tourner en rond. S'il n'y a pas quelqu'un qui vient faire le lien, elle peut être dans la classe, ce n'est pas une catastrophe mais ça ne sert à rien quoi.

Quand il y a ces comportements vraiment difficiles où elles crient par exemple, comment vous gérez ça ?

E.T. : C'est super difficile. Alors je la prends un moment au coin livre et au bout d'un moment elle est d'accord de retourner avec les autres. C'est une fille unique donc les parents, ils n'ont pas d'autres enfants et du coup ils font tout pour qu'il n'y ait pas de crises. Donc elle n'est pas habituée à ce qu'on lui dise non. En fait, on a la problématique de l'enfant roi quelque part avec le trouble autistique par-dessus. La maman, elle me dit : « je ne comprends pas à la maison elle ne fait pas de crises ». Des fois, elle prend tous les feutres et je lui dis de partager avec les copains mais elle ne comprend pas. Donc on a quand même cette problématique qui va se rajouter par-dessus où elle a l'habitude que l'on fasse ce qu'elle veut. Elle n'est pas forcée de faire les choses.

E.S. : En fait dans ces situations, on ne peut pas hausser la voix et lui dire quoi faire. Il faut y aller petit à petit pour qu'elle comprenne elle-même.

E.T. : Il n'y a pas vraiment une solution parce qu'on dit toujours que c'est à cause de son autisme, que ce n'est pas sa faute en fait donc je ne peux pas réagir comme je réagis avec les autres élèves. Si elle balance son poing sur un copain ce n'est pas sa faute c'est vrai mais en même temps ce n'est pas gérable et je ne peux pas la laisser faire ça.

Quelles sont les difficultés que vous avez observées par rapport à la gestion des émotions ?

E.T. : C'est difficile à dire parce que je ne sais pas quelles sont ses émotions. Je n'arrive pas du tout à dire. Je ne peux pas du tout me dire : « Ah elle est contente ». Tout d'un coup, elle chante, puis elle commence à rire toute seule. C'est comme si ça reste toujours en elle. Alors je dirais que si je la pousse à bout, elle va être en colère ou elle va crier. On va dire que ce n'est pas grave si tu n'es pas contente tu vas quand même faire ça maintenant. Après ça passe elle se calme. Il y a des matins où sa maman me dit qu'elle est plus fatiguée. Je ne peux pas dire non plus par rapport aux autres si elle est triste par exemple qu'ils ne jouent pas avec elle. Même le stress, je ne saurais pas dire quand elle le ressent. A l'accueil de Noël par exemple, il y avait plein de monde, plein de stimuli et comme il y avait de la musique elle était toute calme, c'était hyper relaxant. Pourtant, on pourrait dire faudrait peut-être enlever pour qu'il n'y ait pas trop de stimuli.

Quels stratégies ou outils pédagogiques vous avez pu essayer de mettre en place ?

E.T. : Le chat lesté. J'avais testé ça avec les enfants qui ont un trouble d'attention. C'est pas mal. Si on fait un jeu où on se passe la balle et elle est contente de prendre la balle et de la lancer. Des petites activités très courtes très ciblées sur elle que je ne ferais pas forcément, pour la reprendre avec le groupe parce que tout ce qui est discussion, elle n'est plus là. Sinon des fois je fais comme si de rien était. Je dis on va faire une ronde et je ne lui demande pas, je lui prends simplement la main. J'évite qu'il y ait trop de discussion parce que ça ne sert à rien.

E.S. : Au tout début, il faut faire beaucoup d'anticipation et puis il faut beaucoup préparer le terrain. Donc ça veut dire que ces enfants-là avant la rentrée scolaire, on va déjà les rencontrer pour qu'ils puissent mettre un visage sur un nom. Il faut qu'ils puissent aussi venir visiter l'école, visiter les lieux. Il faut qu'ils puissent rencontrer les nouveaux enseignants à qui ils auront à faire. Il y a toute une préparation qui se fait avant l'entrée à l'école dans l'idéal. Après au début, il y a un petit moment d'observation les premiers jours d'école. Mais il faut un accompagnement assez soutenu pour que ça se passe assez bien pour ces enfants-là puis qu'ils se sentent à l'aise. Une fois que ça s'est fait, on peut lâcher un petit peu le soutien.

Vous pouvez expliquer un peu plus précisément en quoi consiste le chat lesté ?

E.T. : On le met sur l'élève pour qu'il puisse s'ancrer. Ça les force un peu à être avec nous. Moi je n'aime pas du tout le gilet mais il existe différents animaux. Ces enfants-là, ils n'ont pas de racines et pour l'élève avec un TSA c'est pareil, ça la force à être là. Ça les pose en fait, ils comprennent qu'ils sont avec nous et ça leur permet de rester en tout cas un moment avec les autres.

Et avant, vous avez parlé d'un panneau qui expliquait ce qui allait se passer dans la journée c'est juste ?

E.S. : Oui ça c'est moi qui ai mis en place. Je mets les images dans l'ordre pour lui expliquer ce qu'il va se passer dans la journée et aussi parfois pour lui expliquer ce qu'elle doit faire ou ne pas faire. Donc je lui dis on va faire ça en premier, ensuite dès qu'on a fini, j'enlève l'image et ainsi de suite.

Maintenant, si on parle justement de la collaboration entre vous, enseignante titulaire et spécialisée ? Comment collaborez-vous et communiquez-vous ?

E.S. : Alors là, c'est un peu compliqué parce que ça a vraiment été coupé comme j'ai été longtemps malade.

E.T. : C'est sûr que ce n'est pas facile avec cette absence en début d'année. Moi j'attendais un peu plus de pistes et de solutions. Et en fait, je me rends compte qu'il n'y a pas d'outils magique. Personne ne sait comment faire.

E.S. : Au début, moi j'ai beaucoup observé l'élève et je la prenais avec moi quand il y avait des crises. Ensuite, on a vu les parents, juste après les vacances, et j'ai préparé un projet pédagogique avec tout ce que je voulais mettre en place. Mais comme j'ai été malade ensuite, il n'y a pas vraiment pu avoir d'échanges.

E.T. : Et sinon toi tu venais plus tôt le matin pour que je t'explique ce que j'allais faire dans la journée et tu préparais ensuite le programme pour l'élève. Après voilà, tu sais que le lundi matin le programme est souvent le même. Et si j'ai des questions par rapport à cette élève, je t'appelle et tu me réponds.

E.S. : Oui. Après en général, je trouve que la collaboration dépend vraiment d'une situation à l'autre. Ça dépend si avec l'enseignant titulaire, on peut être partenaire et collaborant. Et puis si l'enseignant titulaire est ouvert aussi à la différence, s'il a de l'expérience ou bien s'il est très fermé, s'il accepte d'avoir quelqu'un d'autre enfin c'est très aléatoire.

Et du coup vous (l'enseignante spécialisée) veniez que pour cette élève-là ?

E.S. : Principalement pour cette élève.

E.T. : Des fois tu prends un groupe complet en charge où se trouve cette élève-là quand je fais des ateliers. Pour moi c'est aussi ça l'intégration, soit l'enseignante spécialisée sort avec l'élève ou alors si on est les deux, on co-enseigne et on vit dans la classe. Après c'est sûr que le moment en chambrette, l'enseignante spécialisée gère juste cette élève. Mais après sinon il arrive qu'elle ait des groupes.

E.S. : Après ça dépend justement de l'objectif qu'on met sur l'élève avec un TSA. Si l'objectif principal c'est celui de l'interaction sociale, cela a plus de sens d'intervenir en classe et puis de voir l'interaction directement en faisant le travail de groupe avec les élèves. Ça me permet d'être disponible pour les autres élèves et éviter la stigmatisation pour cette élève.

Est-ce que vous avez adopté l'environnement de la classe ? Et si oui, comment ?

E.T. : Non je ne l'ai pas fait, j'ai décidé que ce n'était pas correct pour les autres. Pour moi, l'intégration ça veut dire qu'elle doit s'intégrer dans la classe alors je vais mettre des outils à côté mais le reste non. Après avec ma collègue, des fois on va faire des choses différemment pour elle et puis je la laisse aussi parfois tourner dans la classe comme elle veut.

Par rapport à ces situations, vous avez quand même eu des informations des parents avant la rentrée ?

E.T. : Comme je l'ai déjà dit avant, on a vu les parents mais on ne s'est pas vraiment compris j'ai l'impression. La petite tournait déjà à ce moment-là en rond dans la classe et la maman a dit : « il faudrait fermer la fenêtre parce qu'on ne sait pas, tout d'un coup elle pourrait sauter ». Et entre deux, elle nous disait : « pas de soucis tout va bien se passer ». Enfin pour moi c'était flagrant que rien que pour ça, ça n'allait pas. Mais voilà je me suis dit les parents, ils sont les deux seuls avec cette petite, s'ils font tout ce qu'elle veut à la maison et qu'ils vont à son rythme ça doit aller. Pour moi avec les parents, il y a peu de retour. Ils ont expliqué le chemin,

ils ont expliqué qu'ils ont fait ces tests pour savoir si c'était un TSA mais quand même ils ont encore des doutes.

E.S. : Après moi je suis tombée malade alors les parents ont été fâché d'abord parce que toute la classe y compris eux ont eu le covid. Et ensuite parce que chez moi la maladie a duré et je ne pouvais plus être présente pour leur fille. Du coup la relation ne s'est pas améliorée.

E.T. : Ensuite, à la soirée avec tous les parents, j'ai montré les différents intervenants dont toi (l'enseignante spécialisée), et je n'ai pas eu de question donc on n'a même pas abordé le sujet de l'élève avec un TSA, ce qui était, selon moi, une erreur. Et là comme les parents étaient réticents, on ne l'a pas fait. Normalement, je ne fonctionne pas comme ça, j'en parle avec les enfants déjà. Avec les enfants, on l'a quand même fait finalement. Les autres parents pendant la réunion, ils n'ont pas osé demander. Mais par contre, quelques temps après, une maman a attrapé la dame de l'AVS pour lui poser des questions et savoir pourquoi elle venait en classe. Et là, je suis sortie pour intervenir, je leur ai dit qu'ils pouvaient poser des questions à la soirée de parents et que j'étais encore à disposition s'il fallait. Après, elle était toute mal. Voilà c'est un peu un tabou quand même et en fait ils n'ont pas du tout réalisé qu'elle avait un TSA.

J'ai trouvé nul de l'avoir fait comme ça à la réunion de parents et je regrette. La fille de cette maman d'élève en fait elle critiquait l'élève en disant qu'elle faisait tout le temps des crises et qu'elle criait. Et donc si on en avait parlé à la réunion de parents, cette maman aurait pu expliquer à sa fille pourquoi elle agissait comme ça. Voilà l'intégration aurait dû se faire avec les élèves, avec tous les parents.

Si c'est possible, comment identifiez-vous les sources de motivation pour cette élève ?

E.T. : Ce n'est pas vraiment possible de les identifier mais je dirai la musique. Mais voilà, ce n'est pas vraiment possible de l'intégrer aux enseignements comme elle veut chanter que toute seule.

Ensuite, par rapport à la gestion des émotions : est-ce que vous avez abordé ça en classe avec elle ou toute la classe ? Si oui, avez-vous pu mettre en place des stratégies ou des techniques pour aider à les reconnaître et les identifier ?

E.T. : Alors on travaille énormément là-dessus avec les élèves de la classe. Avec l'élève avec un TSA non, on ne peut pas. Ça ne peut pas être une discussion, ce n'est pas possible. Même avec des images, on en est pas du tout là. Pour les autres de la classe, c'est déjà très compliqué.

Comment les autres élèves ils réagissent quand elle crie ou quand elle est violente ?

E.T. : Au tout début, ils avaient peur. Ils ne bougeaient plus, ils ne disaient plus rien. Et tout de suite, j'ai verbalisé en disant : « il ne faut pas vous inquiéter, elle a des émotions qui sont plus fortes que les autres, c'est plus compliqué pour elle ». D'abord vraiment ils étaient très paniqués. Après, ils étaient un peu révoltés en disant : « Ah il faut qu'elle arrête de crier, elle fait trop de bruit ». Et puis là, comme je disais, l'étape c'est qu'ils se moquent d'elle et qu'ils essaient de la faire crier. Donc, je dirais qu'ils arrivent à se distancer et puis en fait c'est un peu comme une bête curieuse, on va voir comment elle réagit. J'en ai deux par contre qui font les mamans avec elle. Je dois leur dire d'arrêter des fois parce que c'est trop. C'est chou en même temps parce qu'elles veulent l'aider. Donc il y a quand même des moments magiques où elle est d'accord qu'on lui donne la main.

Est-ce que du coup en général elle aime le contact ?

E.T. : Elle aime bien le contact. En tout cas là quand je la prends elle aime vraiment et elle le cherche souvent. Après, il ne faut pas trop non plus enfin avec les enfants des fois c'est trop pour elle. Elle ne doit pas se sentir submergée.

Est-ce que vous avez mis en place des routines ? Et si oui lesquelles ?

E.T. : Alors nous on travaille qu'avec des routines à l'école enfantine. On a l'accueil, la chanson de l'accueil. Quelque part elle sait ce qui va venir, elle est prête. Après là, les routines elles changent un peu parce qu'il y a Noël mais quand même il y a beaucoup de routines. C'est bon pour les autres enfants et pour elle. Il n'y a pas de surprise, ils ont leur menu du jour. Il y a juste les journées spéciales. Par exemple, nous sommes allés au cirque aujourd'hui mais je n'ai pas vraiment vu de différence pour elle. Il n'y a rien qui se passe, cela ne la chamboule pas. Elle n'a même pas chanté dans le bus. A un moment, il y avait trop de bruit, elle a fait comme ça (mains sur les oreilles). Mais ensuite c'était de nouveau bon. Elle a regardé des images qui tournaient. Donc les ruptures de routines ne la perturbent pas en général. Je dirai que pour elle, il y a des bons jours et des mauvais mais pas forcément en rapport avec ce qu'il se passe.

C'est pour ça que je changerais aussi plus de choses si je voyais que c'était ça le problème mais je n'ai vraiment pas l'impression. J'ai mis des décorations de Noël par exemple mais j'ai l'impression que ça n'a pas eu d'effet sur elle. Elle est toujours neutre. Elle n'a pas de réaction.

Qu'est-ce que vous avez mis en place pour créer un lien de confiance entre vous et l'élève ?

E.S. : Il a fallu trouver un peu ce qui marchait, ce qui captait son attention. Chez cette élève-là, c'est vraiment le tactile qui marche bien. Du coup, ça lui permet aussi quand on l'encercle de nos bras, ça peut paraître un peu barbare mais ça permet que cette enfant s'ancre davantage dans son corps. Et qu'elle soit plus captivée par l'activité qui est proposée. Donc en fait, il y a pas mal de gestes tactiles qui sont mis en place avec cette élève-là. Et puis surtout, il y a pas mal aussi de structuration temporelle qui est inévitable donc un menu avec des pictogrammes, qui lui dit quelle activité aura lieu à quel moment et quand elle est terminée aussi, qui lui montre les étapes en fait de la matinée. Toute cette structure est très importante pour ces enfants-là, de plus que toutes les routines qui peuvent être mises en place de manière générale dans la classe.

E.T. : Pour moi ça serait aussi les rituels. Faire toujours les mêmes choses dans le même ordre et lui dire ce qu'il va se passer. Avoir un échange avec elle en la prenant avec le groupe. Mais finalement c'est ce que je fais avec tous mes élèves. J'instaure la relation de confiance avec elle comme avec les autres élèves.

Mais quand vous lui parlez, est-ce qu'elle écoute ?

E.T. : Aucune idée. Elle ne me regarde pas. D'après les spécialistes du trouble, elle comprend les choses. Elle ne peut pas regarder parce que ça donne trop d'informations. Des fois, elle regarde en coin. Et elle va quand même faire les choses que je demande. Si je lui dis d'aller mettre son tablier, elle va le faire. Quand je lui dis bonjour elle s'arrête mais elle répète juste la même chose. D'ailleurs, il y a d'autres choses qui se passent des fois où on raconte une histoire et elle va chanter une chanson qui est en lien avec l'histoire. Donc on voit quand même qu'il se passe des choses.

Est-ce qu'il y a un lien de confiance entre elle et les autres élèves ?

E.T. : Non. Même l'élève qui va souvent vers elle, que ce soit elle ou une autre ça ne change rien pour l'élève avec un TSA. Elle aime qu'on vienne la chercher mais peu importe de qui ça vient, elle ne montre pas de différence.

Question plus globale : Où se situe la limite de l'intégration d'un élève avec un TSA selon vous ?

E.S. : A un moment donné, on peut se dire que ce sont les problèmes de comportement. Mais finalement dans mes études, j'ai pu voir que les problèmes de comportement, on pouvait les éviter. Il y avait des outils pour les éviter. Donc je dirais plutôt que c'est la sévérité du trouble qui va dépendre de la limite de l'intégration. Il y a aussi quand même la formation des enseignants titulaires parce que si les enseignants titulaires mettent le pied au mur à l'intégration, on est vite limité tandis que s'ils viennent avec nous, ils nous prennent par la main puis on est partenaire de cette intégration c'est un petit peu plus facile.

E.T. : Pour moi c'est quand les élèves ne peuvent plus rien prendre de ce que je fais en classe. Mais comme avec elle on ne se fait pas ce qu'elle prend ou pas, c'est difficile. Quand un élève doit tout le temps sortir de la classe avec l'enseignante spécialisée aussi. Si tout l'enseignement doit se faire hors classe parce qu'il ne peut plus apprendre, pour moi l'intégration ne sert plus à rien. Et là dans cette situation, puisque on voit qu'elle va quand même répéter un mot ou qu'elle va quand même faire ce que je demande il y a quand même des choses qui se passent. Mais c'est beaucoup moins clair c'est sûr. Tant qu'elle évolue et qu'elle ne stagne pas, pour moi son intégration a un sens. Moi des fois je me demande s'il faut vraiment que les élèves avec un TSA développent les mêmes aptitudes sociales que les autres. Parce que pour nous plein de choses sont innées comme dire bonjour et au revoir. Pour elle non, cela n'a pas de sens. Après j'ai aussi conscience que tous les TSA sont différents.

Pour elle, on devait déjà décider maintenant si elle restait en 2H avec nous ou si on faisait la demande dans un institut. Et moi je ne me voyais pas dire aux parents déjà maintenant qu'on ne pouvait plus rien faire avec elle. C'était vraiment tôt pour voir s'il y avait une progression.

Pour finir sur un aspect positif, est-ce que vous pouvez nous raconter une expérience positive vécue avec cette élève ?

E.T. : Elle est très caline. Elle vient, elle accepte le contact c'est très chouette. Et par exemple, quand ma collègue racontait une histoire elle était vraiment contre moi. J'avais l'impression qu'on était ensemble. Et quand elle redit un moment où quand elle répète une chanson avec le mot. C'est comme des lueurs où on se dit qu'on fait juste et que ça vaut la peine. Le fait qu'elle puisse aller au cirque avec toute la classe aussi. Quand je chante avec la classe et qu'elle ne crie pas.

Pour nous c'est tout bon. Merci beaucoup d'avoir répondu à toutes nos questions. C'est très important pour la suite de notre travail. Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ou faire une remarque ?

E.T. et E.S. : Non c'est tout bon.

10.5 Retranscription de l'entretien 4

Élève de 6H avec un TSA

E.T. = Enseignant titulaire

E.S. = Enseignant spécialisé

Merci beaucoup d'avoir accepté de faire cet entretien avec nous. Avant de commencer, on voulait juste préciser que tout sera anonyme : l'établissement, vos noms et les noms des élèves. Notre objectif principal est de relever les défis et les outils pédagogiques qui peuvent être mis en place quand on a un élève avec un TSA.

On a d'abord quelques petites questions vous concernant. Quels sont vos degrés d'enseignement ?

E.T. = 6H

E.S. = 4H, 6H, 7H mais je travaille aussi dans une école spécialisée.

Depuis combien de temps enseignez-vous ?

E.S. : Depuis le début de l'année scolaire.

E.T. : Cela fait 5 ans que je travaille ici, mais cela fait 7 ans que j'ai fini la HEP. J'ai fait des remplacements au début.

De combien d'unités en classe dispose l'enseignante spécialisée ?

E.S. : 6 unités par semaine.

Est-ce votre première expérience avec un élève avec un TSA ?

E.T. : Oui.

E.S. : Pas du tout, non. J'ai fait beaucoup de stages avec des élèves ayant un TSA, dans des classes « TEACHH ». Ce sont des classes vraiment structurées pour des enfants qui ont ce genre de particularités.

En quelques mots, pouvez-vous faire le portrait de l'élève avec un TSA.

E.T. : C'est un élève qui est arrivé l'année passée chez moi. Pour lui, ça a été un challenge de venir dans une nouvelle classe, avec une nouvelle enseignante et surtout un nouvel environnement parce qu'il était dans l'autre bâtiment avant. Donc c'était quand même une source de stress pour lui. Je me rappelle plus s'il était venu seul visiter la classe avant la rentrée, mais c'est bien possible. C'était pour pouvoir voir comment c'était avant de venir, avoir moins de stress le jour de la rentrée. C'est un élève qui est compétent, il aime apprendre des nouvelles choses. On doit quand même mettre un cadre assez précis au niveau des interactions sociales, c'est-à-dire qu'il a besoin d'un guide. Par exemple, quand il discute avec des copains et qu'il parle de quelque chose qu'il apprécie et qu'un copain donne une information avec laquelle il n'est pas d'accord, ça va être dur pour lui de lâcher le morceau. Donc on doit un peu lui prouver qu'il peut aussi se tromper sur quelque chose, mais toujours dans la bienveillance. Ce qui fonctionne beaucoup avec lui, ce sont les blagues.

E.S. : C'est un enfant qui s'intéresse quand même aux autres. Il a des grandes difficultés au niveau de la théorie de l'esprit. Il n'arrive pas à se mettre à la place de l'autre, à comprendre que quelqu'un peut penser différemment que lui. Du coup, cela freine ses interactions sociales même s'il est très preneur. Il a envie d'avoir des copains, d'être intégré au groupe. Il y a un

peu cette ambivalence : « j'ai envie mais je ne sais pas comment le faire ». Et on doit un peu l'aiguiller par rapport à cela.

Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés globalement en accueillant cet élève dans votre classe ?

E.T. : C'était de mettre en place tout ce que je pouvais pour qu'il se sente à l'aise, que l'école ne soit pas une source de stress pour lui, qu'il puisse apprendre dans les meilleures conditions. Dans ce cadre ici c'était compliqué parce que ce n'est pas une classe qui est très grande, les néons ne sont pas du tout adaptés à un enfant comme lui. On dit souvent qu'il faudrait des lumières spéciales qui soient plus douces. Il me le dit parfois, que c'est assez compliqué. C'était aussi compliqué au niveau des salles d'appui, parce qu'on n'avait pas toujours la salle d'à côté qui était libre. Il fallait faire les trajets. C'était ça, mes craintes. Et aussi le fait que c'est la première fois que j'accueille un élève avec un TSA. Je ne savais pas du tout comment il réagirait par rapport aux autres, par rapport à moi. Mais honnêtement, cela s'est super bien passé. On a assez rapidement créé un lien. Et du coup, c'est très enrichissant.

E.S. : C'est aussi tout ce qui concerne l'environnement. Le fait qu'il ait sa place de travail, plein de petites choses. Sur son pupitre, il a un parking pour parquer ses affaires pour que l'endroit où mettre ses affaires soit clair. Il y a aussi son programme de la journée, qui avant était bien plus séquencé. Il savait ce qu'il y avait à quel moment. Il y a aussi tout ce qui concerne les apprentissages, comment faire pour que l'enfant puisse suivre avec son rythme et tout ce qui l'entoure quand on est dans un milieu scolaire où on sait qu'on a un programme à tenir. Je pense que c'est le plus grand défi avec cet enfant parce qu'il est vraiment très rapidement surchargé car l'environnement et le traitement de l'information lui demandent énormément. Donc il faut trouver comment faire pour qu'il puisse être intégré dans la classe, suivre ce que les autres font, suivre le programme en adaptant mais pas trop. Il faut trouver le juste milieu pour qu'il soit bien, qu'il ait quand même encore les compétences d'être ici et qu'il ne soit pas toujours tout seul à faire autre chose tout en acceptant ses difficultés et en mettant des aménagements en place.

E.T. : Ce qui était un défi plus grand l'année dernière, en 5H, c'est qu'il pouvait montrer quand même beaucoup de frustration s'il ne faisait pas comme les autres. C'était un peu paradoxal parce qu'il y avait cette grosse fatigue qui arrivait pour lui et il n'arrivait donc pas à suivre tout le programme mais il avait envie de faire comme les autres. C'était assez compliqué de voir comment gérer le fait qu'il puisse quand même suivre la totalité de ce qu'on fait, tout en préservant son bien-être. Mais depuis la 6H, je trouve que cela va mieux à ce niveau-là. Il accepte plus le fait qu'on séquence, qu'il ne fait pas toutes les mêmes leçons que les autres. Par exemple pour l'allemand, il est seulement auditeur libre, c'est-à-dire qu'il peut suivre la leçon mais il n'est pas noté. C'est quelque chose qui convient bien. Et il n'a plus cette frustration qu'il a pu avoir l'année dernière.

E.S. : Il y avait aussi le défi de faire comprendre aux autres qu'il est différent, qu'il a un fonctionnement différent, qu'il a une vitesse de travail différente, que ses réactions sont différentes. C'est quand même un enfant différent qui est intégré dans un milieu ordinaire. Il y a eu, l'année passée, l'intervention d'un spécialiste en autisme qui a vraiment, sans pointer l'élève du doigt, proposer des activités en mettant en scène un moment de vie d'une personne présentant un trouble du spectre de l'autisme. Il a montré qu'une telle personne pouvait vivre un moment d'angoisse avec tous les bruits, la lumière, etc. Puis, il l'a fait un peu vivre aux enfants, c'est-à-dire que les enfants fermaient les yeux, ils étaient sur une de ces balles qu'on trouve dans les salles de gym et il a mis plein de stimuli en place. Ils ont pu s'imaginer donc

c'était très intéressant pour les enfants et aussi pour l'élève en question, surtout le fait de leur faire vivre ce qu'il pouvait vivre à certains moments dans la classe.

E.S. : Je pense que cela a aussi beaucoup aidé parce qu'ils ont pu se dire qu'il voit la vie d'une façon différente, un peu comme si on mettait des lunettes. On voit que les enfants ont compris qu'il n'avait pas la même vision et puis je trouve qu'ils sont vraiment dans la bienveillance et dans l'acceptation de ses différences.

S'il y en a, quels sont les comportements difficiles que vous avez pu observer ?

E.T. : C'est surtout dans la gestion des conflits. Quand il est face à un conflit, il y a beaucoup de frustration et de colère qui sortent très rapidement. Et quand on analyse la situation, il arrive vraiment à se poser et comprendre s'il a dit quelque chose qu'il ne devait pas, s'il avait mal réagi. Mais sur le moment, c'est très compliqué.

E.S. : C'est très impulsif. Du côté scolaire, c'est assez rare. Par contre, cela peut être tous ces moments de transition, comme le fait de partir de la classe et d'aller jusqu'à la cour de récréation. C'est dans tous ces moments libres qu'il y a quelque chose qui se passe. A son pupitre, c'est très rare. Ou alors tout d'un coup, il peut être frustré parce qu'il ne comprend pas quelque chose ou si ce qu'on lui demande de faire est trop dur.

E.T. : Effectivement, je trouve que c'est plutôt à l'extérieur, où il y a beaucoup de facteurs qui peuvent entrer en compte. Il y a beaucoup de gens qui courent autour de lui à la récréation, il y a aussi le goûter à manger, le rendez-vous après la récréation. Ce sont beaucoup de choses.

E.S. : Et on a aussi vu que la médication avait un impact énorme. Un changement de médication a eu lieu au début de l'année scolaire et on ne reconnaissait plus l'enfant. Je lui touchais le bras et il se braquait. Il ronchonne dans sa barbe. On sent qu'il est fâché. Maintenant ils ont trouvé un bon dosage et cela a beaucoup aidé au niveau des comportements et de l'anxiété générale.

Quelles sont les difficultés les plus courantes que vous avez observées chez cet élève au niveau de la communication et des interactions sociales ?

E.T. : Il faut lui expliquer qu'on ne peut pas toujours, en classe, parler de thématiques qui nous intéressent parce qu'il y a des moments où on doit travailler. C'est compliqué parce qu'il adore raconter des événements de sa vie. C'est très positif mais il faut le cadrer au niveau des temps de parole et comprendre quels moments sont opportuns pour le faire et quels moments ne le sont pas. C'est à prendre en compte aussi avec ses camarades parce que parfois, ils sont en train de faire une évaluation et puis il a envie de raconter quelque chose.

E.S. : Par exemple, cet après-midi pendant une évaluation, il est concentré et tout à coup, il me regarde et me dit qu'il a trouvé son déguisement pour carnaval. Et alors là, je lui dis que ce n'est pas le moment. Cela a aussi une ampleur sur la classe, quand l'enseignante enseigne en plénum. Tout à coup, il a une idée en tête et il est obligé de le dire. Il n'arrive pas à inhiber ce genre d'informations et il doit le partager.

E.T. : Il a peur d'oublier, en fait. C'est une crainte très grande qu'il a.

E.S. : Au niveau de la communication et des interactions, c'est quand même très focalisé sur ses intérêts restreints. Il ne va jamais s'intéresser à l'autre. Ce qu'il raconte c'est qu'il a fait du karting, qu'il est allé en vacances en Égypte, et tout ce qui est jeux vidéo. Ce sont ses intérêts restreints. Il ne s'intéresse pas à l'autre. Il va raconter mais ne va jamais poser des questions à l'autre. Il ne prend pas en compte l'autre. Donc il y a des interactions sociales, mais souvent dans un sens. Et les enfants de cette classe sont tellement bienveillants qu'ils passent par-dessus cela.

E.T. : C'était intéressant hier, j'ai eu une situation que je n'avais jamais eue avec lui. Il y a une camarade qu'il adore parce qu'elle l'aide beaucoup. Et hier, elle expliquait quelque chose. On cherchait à savoir si mouette était masculin ou féminin. Et elle disait faux. Je lui ai expliqué qu'il s'agissait d'un nom au masculin. Et lui, qui n'était pas du tout dans la conversation, a dit que sa camarade avait raison. Je lui ai alors expliqué que ce n'est pas parce qu'il l'apprécie qu'elle a absolument raison. Mais pour lui, c'était catégorique : elle avait raison parce qu'il l'apprécie et voulait le lui montrer de cette manière. C'était assez chou à voir.

E.S. : Et je dirais qu'il y a un peu deux groupes. Il y a les gens qui l'aiment beaucoup, et il y a les gens qui l'aiment pas du tout. Il y a très peu de monde au milieu. Mais je trouve qu'il communique bien, il a un langage qui est quand même approprié. Au niveau de la communication, on le comprend bien. Que cela soit avec l'adulte ou avec les copains, il est très poli et va toujours dire bonjour, merci. Mais il y a des codes qu'il n'a pas forcément. Si on lui demande « ça va ? », il va répondre oui mais ne va pas retourner la question. Mais autrement, il communique bien je trouve. Et il est vraiment capable d'expliquer son ressenti, ce qu'il ne faisait pas avant. S'il a été fâché, il peut nous dire ses émotions par après.

Donc il connaît ses émotions ? C'était justement notre prochaine question.

E.T. : Franchement, assez bien. Il arrive à expliquer ce qu'il ressent lui, mais il n'arrive pas à expliquer ce que pourrait ressentir l'autre. Se mettre à la place de l'autre, c'est quand même compliqué. Et il y a autre chose qu'il fait très bien maintenant, c'est nous donner son état de batterie, c'est-à-dire son état de fatigabilité dans la journée. Donc il sait dire s'il est en forme ou pas pour faire un exercice. Et c'est très chouette parce que l'enseignante spécialisée a fait un tableau pour cela. Il met où il se situe par rapport à la batterie et il peut choisir ce qu'il veut faire en relation avec son niveau de batterie. C'est quelque chose qu'il fait très bien je trouve.

E.S. : Et je dirais qu'il sait reconnaître les émotions. Il sait les nommer, il sait les reconnaître chez lui. Il ne va pas forcément, par contre, les reconnaître chez les autres. Et puis c'est encore difficile de les gérer, de trouver des solutions pour pallier ces émotions.

Par rapport à ces mêmes points donc que ce soit la communication, les interactions sociales, la gestion des émotions ou de la motivation : est-ce que vous avez pu mettre en place des stratégies ou des outils ?

E.T. : J'ai essayé de mettre en place quelque chose, mais ce n'est pas quelque chose qu'on peut toucher. Quand il vit un conflit, j'ai vraiment besoin qu'il me donne les éléments corrects. Souvent, il a sa propre réalité. Cela veut dire qu'il va vivre quelque chose, mais avec ses yeux à lui. Disons qu'un copain passe à côté de lui et le frôle. Lui, il va me raconter que ce copain l'a poussé parce qu'il ne l'aime pas. Alors que moi, j'ai vu la scène et le copain n'avait vraiment pas fait exprès. Donc je lui ai demandé, quand il vivait un moment comme celui-là, de faire comme s'il devait mettre des lunettes qui filmaient la scène et qu'il devait faire comme si c'était vraiment une vidéo qui était prise sans émotion pour me relater les faits. Et ensuite, on pourrait parler des émotions. C'est encore assez compliqué à ce niveau-là parce qu'il y a vraiment l'émotion de colère, de peur ou de stress qui prend le dessus.

E.S. : On débriefe beaucoup aussi. On prend du temps, on sort de la classe pour débriefer avec lui. Par contre, ce qui est intéressant, c'est qu'il fait partie d'un groupe de compétences sociales qui est composé d'enfants avec un TSA et où ils travaillent vraiment à travers des scénarios sociaux. Ce qu'on a fait aussi, au niveau de l'anticipation, c'était un scénario social avec lui. La classe est allée dormir dans un tipi et on avait donc tout anticipé concernant comment cela allait se passer, et on a vraiment détaillé chaque étape de la soirée, de la nuit,

à quelle heure il allait se lever, ce qu'il y aurait pour déjeuner. On a essayé d'être le plus précis possible pour anticiper. Il a vraiment besoin d'anticiper tout ce qui se passe.

E.T. : Par exemple, le camp de ski arrive dans un mois et demi et je fais des petits moments de questions pour tout le monde. Et c'est très important pour lui. Et cela, par exemple, il ne va jamais l'oublier. Il va venir me répéter cinq fois dans la journée : « c'est quand qu'on aura les questions ? » et je lui dis « après l'évaluation ». Il a besoin vraiment de savoir, que ce soit clair pour lui pour qu'il puisse être serein, penser à autre chose et pas seulement à « j'espère qu'elle ne va pas oublier les moments de questions du camp » parce que c'est important. Par exemple, c'était très important pour lui de savoir s'il pouvait prendre son petit aromate pour ses plats.

E.S. : C'est existentiel.

E.T. : Ses parents ont aussi pris du temps pour aller visiter le chalet l'année passée. Ils sont allés avec lui. Le personnel du chalet était d'accord de montrer les chambres aussi pour qu'il puisse être serein avant d'y aller. Les pistes aussi, c'était important. Et il a passé un super camp.

E.S. : Les tipis, il était aussi aller les visiter avant. On essaie d'anticiper. Et il a vraiment besoin de repères dans le temps. Le timer, c'est notre outil au quotidien. Et c'est lui qui nous le rappelle. On n'a pas le choix de le mettre.

E.T. : Je réfléchis.

E.S. : Moi aussi. Cela fait tellement partie de notre quotidien.

E.T. : Donc il y a le parking, le timer... Ah il aime beaucoup – mais c'est pour toute la classe – les cartons de concentration qu'on a faits l'année passée. On l'utilise pendant les évaluations. Cela lui permet de ne pas avoir de stimuli visuels, et il est dans sa bulle, quoi. Et franchement, cela aide pas mal. Autrement, il y a la musique.

E.S. : Oui, c'est un enfant qui n'aime pas les pamirs et qui travaille avec de la musique à fond dans les oreilles, ce qui est assez hallucinant parce que normalement ils sont très sensibles, les bruits les dérangent. Typiquement cet après-midi, il a fait son évaluation de conjugaison avec de l'électro à fond dans les oreilles et c'est comme cela qu'il se concentre le mieux.

E.T. : Pour revenir au calme, quand il est trop fatigué, il n'y a que cela qui marche. C'est impressionnant. Et il a le choix : il peut aller se mettre au fond, se coucher tranquille mais il choisit toujours la musique. Il adore aussi les lumières de la disco à la boom du camp alors que les lumières cela peut aussi être un signe assez angoissant. Mais lui, c'est vraiment ce qu'il adore, quoi.

E.S. : Et je dirais qu'il y a encore un truc que l'on n'a pas dit, c'est au niveau de tout ce qui est sensoriel. Il y a quelque chose au niveau des mains. Il a de la crème pour les mains qu'il met à longueur de journée. Il a vraiment besoin d'avoir cela. Et on a de la chance, on peut le toucher. Ses parents ne peuvent pas toucher ses habits, ses affaires. Il est assez cool avec nous. Il nous laisse aller fouiller dans son sac, on peut le toucher. Mais c'est une chose pour laquelle il est sensible.

E.T. : Oui. Et pour la crème pour les mains, cela devenait problématique car il en mettait tellement que le matériel était très gras, son ordi aussi. C'était difficile pour lui.

E.S. : C'était six fois le matin. Et c'était une grande dose.

E.T. : J'ai discuté de cela avec une autre enseignante spécialisée je crois, qui m'avait proposé de mettre un pot de crème pour toute la classe, mais pas à son bureau. Comme cela, il y avait le chemin à faire pour aller chercher la crème. Et honnêtement, depuis qu'on a ce pot de crème dans la salle de bain, cela va mieux.

E.S. : Oui, il en met moins.

E.T. : Il en met moins et c'est chou parce qu'il y a un dosage et ce n'est pas trop. Et il adore l'odeur donc cela le calme, je trouve. Cela l'apaise. Donc franchement, cela marche assez bien. Il y a des jours où, quand même, il prend la sienne.

E.S. : Il l'a tout le temps sur lui mais cela devient plus encombrant dans les apprentissages parce qu'avant il y en avait partout sur son matériel.

E.T. : On avait mis en place l'année passée un chariot pour s'organiser pour la journée. Le matériel du matin était mis en place soit par moi soit par un ou une élève, et l'après-midi aussi. Mais il n'était pas tellement preneur. On lui a donc demandé s'il voulait le garder et il a dit non. Il avait aussi un petit tableau accroché à la fenêtre où, chaque jour, c'était noté « en arrivant à l'école, je me lave les mains, je vais à ma place, je sors mon crayon, à 9h30 je range ma trousse, je vais me changer, etc. » mais il ne voulait plus non plus.

E.S. : Je pense que c'est devenu un peu ritualisé.

E.T. : Oui, totalement.

E.S. : Je pense que ce que l'on utilise le plus, ce sont les guidances verbales. On est tout le temps en train de lui dire quelque chose. Il va venir chercher un classeur, il va arriver là et il ne sait plus quel classeur il doit prendre et pourquoi. On est tout le temps en train de lui rappeler les choses, de l'orienter, de le guider.

E.T. : Il a besoin de consignes très claires et une à la fois. Si on lui dit « va prendre ton classeur de maths et tu prends la fiche 57 », effectivement, il ne saura plus le numéro. C'est important, quand il a son classeur, qu'on observe et se dise « ah là, c'est bon, on peut lui dire de prendre la fiche 57 ».

En ce qui concerne la collaboration et la communication entre vous, comment vous vous y prenez ?

E.T. : On a beaucoup de chance, je pense.

E.S. : Oui.

E.T. : On s'est tout de suite bien entendu pour ma part.

E.S. : Pour ma part aussi.

E.T. : On communique pas mal par WhatsApp au niveau des petites choses.

E.S. : Et autrement, il y a OneDrive. En fait, on n'a pas vraiment besoin de beaucoup communiquer. Je sais qu'entre mardi et mercredi, elle met les devoirs et jusqu'à la fin de la semaine, je les adapte. Les évaluations, elle les met sur le drive et je les adapte.

E.T. : On discute beaucoup je trouve. Enfin non, on n'a pas besoin de discuter.

E.S. : Mais on débriefe.

E.T. : Oui. En fait, j'ai l'impression que cela coule de source.

Et pendant les 6 périodes où vous êtes là, vous venez uniquement pour l'élève avec un TSA ou parfois pour toute la classe ?

E.S. : Oui.

E.T. : Cela arrive parfois que l'on fasse des choses en commun.

E.S. : Principalement, je suis là pour cet élève. Dès qu'il est crevé et qu'il écoute de la musique, soit je fais quelque chose sur l'ordinateur, soit je sais qu'il y a 2-3 élèves qui ont aussi besoin d'aide. Je corrige des exercices.

E.T. : Les autres enfants savent qu'ils peuvent aussi aller vers elle, poser des questions.

E.S. : Oui, ils viennent assez souvent. Autrement, sur les six périodes, je reste cinq périodes en classe, parce qu'on essaie de faire en sorte que cet élève soit intégré, qu'il suive. Il a principalement besoin de moi pour que je le refocalise sur ce qu'il doit faire, que je le force à participer. Mais il a de bonnes compétences cognitives qui lui permettent quand même de

faire, en réduisant la quantité, les exercices demandés. Et vu qu'il est auditeur libre en allemand, je le prends en individuel à ce moment-là. Soit on fait un travail, soit il y a du retard qui a été pris donc on rattrape plutôt le retard. On a bossé aussi les livrets, ce genre de choses en individuel.

E.T. : Elle vient trois fois par semaine sur deux unités chaque fois ensemble. Ce ne sont pas six unités éparpillées dans la semaine.

Comment identifiez-vous les sources de motivation chez l'élève avec un TSA et utilisez-vous ces sources dans votre enseignement pour qu'il participe et s'engage ?

E.T. : Oui, beaucoup.

E.S. : Typiquement, ils avaient le thème de la poésie et ils devaient apprendre un poème. Et on sait que chez lui, l'apprentissage par cœur, c'est compliqué. On a cherché ensemble un poème sur l'Égypte. Et il est revenu en le sachant plus que bien. Cela l'a motivé.

E.T. : Pour les problèmes de maths, on essaie de prendre les scarabées, des muffins. C'est aussi une thématique qu'il aime bien, la nourriture. Quand on parle vraiment de ces sujets-là, il entre directement dans l'activité.

E.S. : Il est vraiment là-dedans. Il va noter son nom et tout à coup il va faire une petite blague pour dire qu'il pourrait mettre Toutankhamon sur l'évaluation. Il est à fond.

E.T. : L'humour et prendre ses intérêts, cela l'aide beaucoup. Les branches dans lesquelles il est noté ce sont les sciences, la géographie et l'histoire et finalement on parle souvent de ce genre de thématiques et il adore cela. Et du coup, il est super à l'aise. Et cela, il arrive bien à apprendre, vraiment. Ce sont des choses qui l'intéressent, il a envie d'en parler, il pose des questions. Ce qui n'est pas forcément le cas en français.

E.S. : Il a envie de connaître, de découvrir de nouvelles choses.

E.T. : Et il se rappelle de choses dingues. Quand il me parle de cela, il me dit les noms des pharaons, quand est-ce qu'ils étaient là. C'est assez impressionnant. Cela fonctionne très bien. Et les autres aiment bien aussi, quand on prend ce genre de thématiques. Ils rigolent, ils apprécient aussi. Ils rigolent dans le bon sens, ils ne se moquent pas. Ils voient que cela le motive et ils sont chou.

Avez-vous pu mettre en place des stratégies ou des techniques avec lui ou toute la classe pour l'aider à reconnaître, exprimer et gérer ses émotions ?

E.S. : Ils travaillaient, l'année passée, tout ce qui concerne la reconnaissance des émotions.

E.T. : Aussi avec les cartes que tu avais prises du jeu Dixit. Il y a eu un événement qui s'est passé en dehors de l'école. Des camarades de la classe ont embêté cet élève. On s'est dit que c'était le moment de faire quelque chose en classe. Et l'enseignante spécialisée a apporté le jeu Dixit, ce sont les cartes avec des images très abstraites. Et chaque enfant a pu choisir une image et expliquer pourquoi il avait choisi cette image, en relation avec l'école. C'était très intéressant parce qu'il y a plein de choses qui sont sorties.

E.S. : Oui, c'était incroyable.

E.T. : Certains étaient preneurs, d'autres un peu moins parce que c'est peut-être un peu trop abstrait.

E.S. : Et là, cet élève avait pu redire ce qu'il ressentait par rapport à l'école. Il avait choisi une carte très juste par rapport à ce qu'il avait dit. Mais c'est vrai qu'on ne fait pas un travail exclusif sur les émotions. C'est quand même un élève qui est en 6H. Je pense qu'on travaille cela avec les enfants avec un TSA plutôt en 3-4H. Là, il les reconnaît. Maintenant, il doit, face aux situations, apprendre à les gérer. Et on est plutôt là pour l'aider.

E.T. : Quand on débriefe, on parle souvent de cela : « Qu'as-tu ressenti ? Qu'ont pu ressentir les autres ? etc. » On en parle beaucoup mais on n'a pas d'outils particuliers pour cela.

Quand il y a des ruptures de routine, comment abordez-vous cela avec l'élève ? Avant, vous nous avez parlé d'anticipation.

E.T. : C'est très important. Par exemple, la première semaine après les vacances, j'étais absente quelques jours et j'ai eu une remplaçante. Ils sont allés à la gym. Normalement, je les attends toujours à un endroit précis pour la gym. Mais la remplaçante ne savait pas, j'ai oublié de le lui dire. Donc elle les a rassemblés à l'endroit où ils se rassemblent toujours pour venir en classe. Pour cet élève, c'est devenu très problématique parce qu'il s'est posé mille questions. Et l'enseignante spécialisée a dû lui dire que ce n'était pas grave.

E.S. : Oui. Je lui ai dit que ce n'était pas grave, qu'elle allait tous les attendre, qu'ils pourraient quand même aller à la gym à ce moment-là. Il prend beaucoup par la parole. On peut vraiment discuter et le rassurer. C'est cool.

E.T. : Et souvent, lui il vient aussi s'il y a quelque chose qui, effectivement, le gêne dans sa routine. Il va nous poser des questions. C'est chouette parce qu'on peut oublier des choses qui nous paraissent normales et si cela lui pose problème, il nous le dira. Mais effectivement, quand on peut anticiper, c'est mieux. Parce que lui il est serein, et nous on peut donc s'occuper aussi des autres élèves. Il accueille cela beaucoup mieux, quoi.

E.S. : Et je trouve que là, cela devient un peu la routine pour nous. On ne fait même plus attention à mettre les choses de façon régulière parce que c'est devenu normal. Cet après-midi, il finit l'évaluation et je lui dis qu'on sort. Mais je n'ai pas eu besoin de le préparer au fait qu'on allait sortir dans l'autre salle. Il vient, il choisit un jeu, il s'adapte. Par contre, il y a d'autres situations, typiquement la piscine qui ne revient pas souvent, où on sent qu'il est plus stressé. Il dit « il faudra me rappeler de dire à mes parents de prendre mon maillot de bain ». Il veut se responsabiliser mais il a quand même besoin de nous pour qu'on le lui rappelle. De manière générale, on essaie de tout anticiper. Donc il n'y a pas vraiment de soucis là-dessus.

E.T. : Franchement, cela se passe assez bien, oui. Mais c'est vrai que c'est quelque chose à faire, qui est important.

Qu'avez-vous mis en place pour créer un lien de confiance entre vous et l'élève, au tout début ?

E.S. : Moi, je pense qu'avec cet enfant, si on a la confiance des parents, car c'est une famille très impliquée et l'enfant le ressent, on a aussi la confiance de l'enfant. Ce que j'ai fait au début, c'est que je suis allée le voir chez lui, à la maison. J'ai rencontré les parents et l'enfant. Il m'a montré sa chambre, il m'a montré ses jeux et son trampoline. Et j'ai passé 1h30 avec lui. Pour lui, c'était anticipable. Il savait qui il allait rencontrer à la rentrée, que je n'avais pas l'air si méchante que cela, que cela allait bien se passer. Je pense que cela a aidé pour le lien. Il y a aussi la fréquence, puisque je viens quand même trois fois par semaine, toujours au même moment. Je pense que cela le rassure, il sait à quel moment je viens. Le lien est venu assez naturellement.

E.T. : Peut-être que c'est une interprétation mais comme l'enseignante spécialisée et moi on s'entend bien, je trouve qu'il a quand même de bonnes bases sur lesquelles il peut se fixer. Il peut se dire que cela se passe bien avec les deux, et que les deux s'entendent bien donc c'est bon, il peut avoir confiance. C'est comme s'il était bien entouré, quoi. Je pense que cela a de l'importance, pour lui, quand même, cela.

E.S. : Et je n'ai pas eu l'impression d'avoir dû faire des efforts pour créer un lien. C'est venu assez naturellement.

E.T. : Pour ma part, cela va peut-être paraître bête mais j'ai regardé une série qui s'appelle *Atypical* et qui m'a beaucoup appris. Je me suis dit qu'en fait, il faut expliquer les choses tout simplement comme si cela faisait partie du quotidien. Il faut expliquer chaque petite chose calmement avec l'enfant pour qu'il soit à l'aise. En faisant cela, au début, cela s'est construit tout naturellement. Et j'aime beaucoup connaître mes élèves donc je m'intéresse à leurs passions, etc. Et le fait qu'il ait pu m'en parler aussi, peut-être que cela l'a soulagé. Et effectivement, l'entente avec la famille, c'était important, je pense, pour lui aussi. Et le fait que je sois à 100%, je pense, cela l'aide beaucoup. Chaque jour, c'est la même personne.

E.S. : Et il a une référente.

E.T. : Voilà.

E.S. : S'il a quelque chose à demander, maintenant il le fait moins, mais au début, il s'adressait à l'enseignante titulaire, même si moi j'étais à côté de lui.

E.T. : C'est beaucoup l'humour aussi. Moi, j'aime faire cela avec toute ma classe et cela marche très bien avec lui. Donc c'était « bingo » pour moi, je dois l'avouer. J'ai eu de la chance, quoi. Et cela se passe toujours bien. Il y a parfois où, effectivement, il est fâché contre moi parce que je dois le gronder parce qu'il a fait quelque chose de faux, etc. Mais après, c'est bon. On s'explique, on débrieife et après c'est ok.

Et avec les autres élèves de la classe ?

E.T. : Depuis la 2H, je crois, ils ont la même classe. Je trouve qu'ils sont vraiment très bienveillants envers lui. Ils sont toujours attentifs. Ils vont lui demander s'il a besoin d'aide, ils respectent son espace, ils respectent le temps dont il a besoin. Ils ne vont pas râler parce qu'on est en train de faire un exercice en plénum et qu'il ne trouve pas son crayon. Ils ne vont jamais soupirer. Ils vont attendre ou même lui proposer de lui prêter un de leurs crayons. Cela roule, quoi.

E.S. : Ils ne se moquent jamais. Peu importe les réponses qu'il va dire, ils ne se moquent jamais. Ils sont plutôt à l'encourager : « tu vas y arriver », « essaie ».

E.T. : C'est chouette, quoi. Et lui, il aime bien aussi aller vers les autres. Par exemple au bricolage ou au dessin, ce sont des moments qu'il aime bien parce qu'il sait qu'il pourra aller demander de l'aide et qu'il va à côté des personnes qu'il apprécie le plus. Ce sont des moments d'échange qu'il adore. Parfois, cela part un peu en vrille parce qu'il se réjouit tellement qu'il a envie de parler d'autre chose, comme lors des jeux de français, quand on fait un groupe. Alors là, il faut le cadrer. Mais ce sont des moments qu'il apprécie, quoi. À 3-4 il faut être là, sinon à deux cela va encore car l'autre personne peut lui dire « non, fais ton travail » mais quand ils sont 3-4 ils ne font pas forcément attention. Il rigole ou fait des petits gestes à son camarade qu'il adore. C'est chou mais du coup, il ne travaille pas tellement.

E.S. : Et il y a quand même du monde qui va chez lui à la maison le mercredi après-midi. Il a fêté son anniversaire, il y avait plein de monde. Il est vraiment intégré dans la classe.

En parlant de contact, il va toucher les autres mais est-ce qu'il se laisse toucher par les autres ?

E.T. : Il se laisse toucher par tous les élèves. J'ai eu une situation, il y a peu de temps, où lors d'un jeu ils devaient s'attraper, et un camarade qu'il n'apprécie pas forcément l'a frôlé. Et là, cela n'allait plus parce qu'il a frôlé son écharpe préférée. Donc c'était compliqué. Mais sinon, en classe, cela se passe toujours bien. Les autres peuvent lui donner sa veste, lui donner son sac, aller chercher dans son sac et il n'y a jamais de soucis.

A partir de quel moment voyez-vous une limite à l'intégration d'un élève avec un TSA ?

E.T. : C'est compliqué. Je pense que c'est le bien-être de l'enfant. La limite, c'est le moment où l'on peut observer que l'enfant est stressé, ou n'est plus à l'aise dans la classe, ou il n'a plus envie de venir, ou on ne le sent pas bien. Là, franchement, il ne faut pas attendre, parce que le but c'est qu'il ait du plaisir à venir à l'école, à apprendre et à être avec les copains. Et dès le moment où il y a de la souffrance, pour moi, c'est la limite. Je pense qu'au niveau scolaire, il n'y a pas de limite parce que finalement, si c'est un enfant qui ne suit pas le même programme mais qu'il est heureux avec son programme et qu'il aime être avec les copains, c'est ok. C'est vraiment au niveau du bien-être de l'enfant, je pense.

E.S. : Oui. Le bien-être de l'enfant, c'est primordial. Et je pense qu'il y a toujours l'attente des parents. Si ce sont des parents qui veulent absolument qu'il fasse exactement la même chose que les autres, je pense que ce n'est pas possible. Il faut que les parents soient ouverts à ce que l'enfant ait des objectifs individualisés dans presque toutes les branches, que parfois il puisse peut-être dormir parce qu'il est trop fatigué. Et je pense aussi que les enseignants doivent être prêts à cela. Cet enfant a de la chance que l'enseignante adapte énormément, qu'elle va à son rythme. Mais je sais que ce n'est pas le cas dans toutes les classes. Il y a des dynamiques de classe qui sont différentes, où il y a peut-être moins de bienveillance des autres enfants. Mais le bien-être, oui, c'est ce qui est primordial.

Pour finir sur une note positive, racontez-nous une expérience positive vécue avec cet élève.

E.T. : Il y en a tout plein. Moi, c'est quand il me raconte ses histoires avec ses chats parce que j'adore les chats. Et quand il me raconte, il a des étoiles dans les yeux. Je trouve qu'il est chou, quoi. Et à la gym, j'étais en train de donner des consignes. Et c'est quand même assez rare qu'il vienne vers des personnes pour les toucher. Et là, il est venu vers moi pendant que j'expliquais et il m'a juste tenu le bras. Je me suis arrêtée et j'ai dit : « ça va ? » et il m'a répondu « oui oui ». C'était mon plus joli moment, je pense. C'était juste naturel et chou.

E.S. : Moi, je crois que c'était cet après-midi. C'était chou qu'il se confie. Il parle très peu de ce qu'il ressent. Et cet après-midi, je suis sortie faire un jeu avec lui et tout à coup, il me dit « mercredi après-midi, j'ai invité quelqu'un ». Je lui ai répondu « cool, tu as invité qui ? » et il m'a dit « j'ai invité *prénom d'une élève de la classe* ». Je lui ai donc demandé « cool, vous allez faire quoi ? » et il rétorque « non mais, j'ai invité *prénom d'une élève de la classe* » chose à laquelle je réponds « oui, j'ai entendu ». Et il finit par me dire « mais en fait, tu sais, *prénom d'une élève de la classe* , c'est quelqu'un que j'aime vraiment bien ». J'étais contente pour lui qu'il ait envie de l'inviter, qu'elle accepte et qu'il puisse avoir une amoureuse.

E.T. : Honnêtement, l'intégration des élèves avec un TSA c'est vraiment enrichissant autant pour nous que pour les autres enfants. Je trouve qu'on voit les choses sous une autre perspective. On vit au jour le jour, et on fait du mieux qu'on peut. On apprend plein de choses. Ils apprennent plein de choses au quotidien. Franchement, c'est génial.

E.S. : Et il est marrant !

E.T. : Oui, très.

Nous avons terminé avec les questions. Auriez-vous quelque chose à dire, des remarques ?

E.S. : Non.

E.T. : Non, je ne crois pas non plus.