Situations d'inclusion de jeunes enfants avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle : évolution de la participation sociale des élèves et des représentations professionnelles des enseignants

Julien Despois

▶ **To cite this version:**

Julien Despois. Situations d'inclusion de jeunes enfants avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle : évolution de la participation sociale des élèves et des représentations professionnelles des enseignants. Education. Normandie Université, 2019. Français. NNT : 2019NORMR080 . tel-03465929

HAL Id: tel-03465929
https://theses.hal.science/tel-03465929v1

Submitted on 4 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'université de Rouen Normandie

Situations d'inclusion de jeunes enfants avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle : évolution de la participation sociale des élèves et des représentations professionnelles des enseignants

Présentée et soutenue par
Julien DESPOIS

Thèse soutenue publiquement le mardi 3 décembre 2019 devant le jury composé de		
M. Amael ANDRÉ	Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, HDR Université de Rouen Normandie	Codirecteur de thèse
Mme Caroline DESOMBRE	Professeure des universités en Psychologie Université de Lille 3 – Charles de Gaulle	Rapporteur de thèse
Mme Martine JANNER-RAIMONDI	Professeure des universités en Sciences de l'Éducation Université de Paris 13 Nord	Codirecteur de thèse
M. Éric FLAVIER	Professeur des universités en Sciences de l'Éducation Université de Strasbourg	Président du jury
M. Philippe TREMBLAY	Professeur agrégé Université Laval, Québec	Rapporteur de thèse
Mme Katia ROVIRA	Professeure des universités en Psychologie Université de Rouen Normandie	Examinateur

Thèse codirigée par : Mme Martine JANNER-RAIMONDI, laboratoire EXPERICE EA 3971
M. Amael ANDRÉ, laboratoire CIRNEF EA 7454

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT
Normandie Université

CIRNEF
Normandie Université

REMERCIEMENTS

Cette thèse de doctorat rend compte d'un travail conséquent, de quatre années, qui a connu des « hauts », mais aussi certains « bas ». Avant d'entrer pleinement dans ce travail de thèse, je tenais à remercier les personnes suivantes pour leur implication dans ce projet. Celles-ci ont contribué, chacune à sa façon, à ce que je puisse profiter de ces « hauts », mais également, par leurs encouragements, leur confiance et leurs concessions, pour que ce projet soit mené jusqu'à son terme.

Je remercie en premier lieu Mme Martine Janner-Raimondi, Professeure des universités à l'université Paris XIII et M. Amael André, Maître de conférences HDR à l'université de Rouen Normandie pour l'encadrement de ce travail. Leur confiance, leur patience et leurs conseils ont été très précieux dans ce projet doctoral. J'ai énormément appris à vos côtés, grâce à votre écoute et à vos compétences. Je souhaite sincèrement que cela puisse se poursuivre au-delà de cette thèse.

Je remercie également Mmes Caroline Desombre et Katia Rovira ainsi que M. Éric Flavier et Philippe Tremblay pour l'honneur qu'ils me font en acceptant d'être membres de ce jury

Je tiens à remercier chaleureusement les enfants, leurs familles ainsi les enseignantes et les accompagnants d'élève en situation de handicap qui ont accepté de participer à ces recherches. Il aurait été tellement plus facile pour vous de refuser, que votre investissement et le temps consacré à ce projet ont constitué des éléments motivants permettant de mener à bien ces recherches.

Un grand merci est également adressé à l'Université de Rouen Normandie pour avoir allégé ma charge de cours en tant que formateur à l'INSPE de Rouen au cours de ces deux dernières années, et par conséquent, à mes collègues de l'équipe « éducation inclusive » qui en ont subi les conséquences.

Merci à mes collègues et amis, Fabien, Estelle, Amael, Diane, Tiffanie, Leslie, pour l'intérêt qu'ils ont manifesté à propos de mes recherches, mais également pour les aides et les encouragements qu'ils ont pu me donner.

Je remercie du fond du cœur ma famille, ma sœur Émilie pour ses conseils « administratifs », et mes parents Nadine et Jean-Michel. Merci donc à vous trois pour votre confiance et le soutien que vous m'avez apportés pour cette thèse comme pour tous mes autres projets, et ce depuis toujours.

Enfin, un éternel remerciement à ma femme Marine et à ma fille Rose, qui ont vécu ce projet de l'intérieur, pour l'attention, l'écoute et le soutien sans faille dont vous avez fait preuve durant ces quatre années ainsi que pour les concessions réalisées dans le but de faire aboutir cette thèse.

RÉSUMÉ

Situations d'inclusion de jeunes enfants avec des troubles du spectre autistique à l'école maternelle : évolution de la participation sociale des élèves et représentations professionnelles des enseignants

Cette thèse propose d'étudier les situations d'inclusion des jeunes enfants avec TSA scolarisés à l'école maternelle. Plus précisément, cette thèse poursuit trois objectifs. Tout d'abord, cette étude visait à étudier la dynamique d'interaction adultes – élèves avec TSA inclus à l'école maternelle en fonction de l'activité proposée (accueil et ateliers). Ensuite, il s'agissait d'analyser l'évolution de cette dynamique au cours d'une année scolaire. Enfin, le dernier objectif était de mieux comprendre l'évolution des représentations professionnelles des enseignantes à propos des situations d'inclusion. Dans cette optique, huit classes de maternelle accueillant des élèves avec TSA ont d'abord été observées. Puis l'observation s'est poursuivie sur deux classes au cours d'une année scolaire. Parallèlement à ces observations, des entretiens semi-directifs ont été menés avec les enseignantes, à trois moments de l'année, afin d'accéder à leurs représentations professionnelles. L'analyse des données d'observation à partir des State Space Grids indique qu'il n'existe aucune différence entre les activités, ni pour la participation sociale des enfants, ni pour la guidance des adultes. Par ailleurs, les observations réalisées au cours de l'année révèlent que les situations d'inclusion évoluent de manière singulière d'un type d'activité à un autre et d'une situation d'inclusion à une autre. Parallèlement, les résultats des entretiens montrent que les représentations professionnelles évoluent différemment au cours du temps selon l'enseignant et selon la situation d'inclusion dans laquelle ils se trouvent.

Ces résultats montrent une diversité des situations d'inclusion à l'école maternelle et interrogent les dispositifs de formation dans le cadre de l'école inclusive. Les conclusions des différentes études nous amènent à proposer un modèle d'analyse tridimensionnel des situations d'inclusion de jeunes enfants avec TSA à l'école maternelle.

Mots-clefs : Inclusion, Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA), Participation sociale, École maternelle, Théorie des systèmes dynamiques complexes

ABSTRACT

Situations of inclusion of young children with ASD included in preschool : *the evolution of pupils social engagement and teachers' professional representations*

This thesis studies the situations of inclusion of young children with ASD enrolled in preschool. More precisely, this thesis has three objectives. First, this study aims to study the dynamics of the interaction between adults and pupils with ASD included in a nursery school, according to the proposed activity (free play and teacher-led activities). Then, the evolution of this dynamic was analyzed during a school year. Finally, the last objective was to better understand the evolution of teachers' professional representations of situations of inclusion. In this perspective, eight kindergarten classes welcoming a child with ASD were first observed. Then, the observation continued in (ou with?) two classes during a school year. In parallel to these observations, semi-directive interviews were conducted with teachers at three different times of the year in order to address their professional representations. The analysis of observational data from State Space Grids indicates that there is no difference between the activities for either the social participation of children or adult guidance. Moreover, the observations made during the year reveal that the situations of inclusion evolve in a singular way from one type of activity to another, and from one situation of inclusion to another. At the same time, the interview's results show that professional representations change differently over time depending on the teacher and the inclusion situation in which they find themselves.

These results show a diversity of situations of inclusion in preschool and question the training systems within the framework of inclusive schools. The conclusions of the various studies lead us to propose a three-dimensional analysis model of the situations of inclusion of young children with ASD in preschool.

Keywords : Inclusion, Autistic Spectrum Disorders (ASD), Social participation, Preschool, Complex Dynamical Systems theory (CDS)

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS **2**

RÉSUMÉ **4**

ABSTRACT **5**

SOMMAIRE **6**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **12**

PARTIE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE ET INSTITUTIONNEL **17**

CHAPITRE 1 : L'INCLUSION SCOLAIRE DES ELEVES AVEC TSA EN FRANCE **18**

1. Handicap et école : de l'exclusion à l'inclusion *18*

1.1 De l'exclusion à la ségrégation 19

1.1.1 De l'Antiquité au Moyen-Âge 19

1.1.2 Du Moyen-Âge au XVIII[e] siècle 19

1.1.3 Du XVIII[e] à 1909 20

1.2 De la ségrégation à l'intégration 23

1.2.1 De 1909 à 1945 23

1.2.2 De la Seconde Guerre Mondiale à 1975 23

1.3 De l'intégration à l'inclusion 24

1.3.1 De 1975 à 2005 24

1.3.2 De 2005 à aujourd'hui 26

1.4 Situation actuelle 29

1.4.1 Évolution de la situation depuis 2006 30

1.4.2 État des lieux du premier degré en 2017 31

1.4.3 État des lieux du second degré en 2017 32

1.5 Vers une nouvelle définition de l'inclusion : adapter pour tous 33

1.5.1 Les conditions d'accueil 33

1.5.2 Les pratiques enseignantes 37

2. Les troubles du spectre autistique *39*

2.1 Historique 39

2.1.1 Léo Kanner (1894 – 1981) 39

2.1.2 Hans Asperger (1906 – 1980) 40

2.1.3 Bruno Bettelheim (1903 – 1990) 40

2.2 Les troubles du spectre de l'autisme 41

2.2.1 Classifications internationales 41

2.2.2 Prévalence 47

2.2.3 Outils d'évaluation 50

3. École et TSA *51*

3.1 La question de la scolarisation 52
3.2 Les caractéristiques de l'élève avec TSA 53
3.2.1 Le registre sensoriel et perceptif 53
3.2.2 La pensée en détail 54
3.2.3 La pensée à sens unique 54
3.3 Aides à la scolarisation 55
3.3.1 Conditions de scolarisation favorables 55
3.3.2 Accompagnement individuel 56
3.3.3 Appuis éducatifs et rééducatifs 56
4. Conclusion 59
CHAPITRE 2 : PARTICIPATION SOCIALE DES ELEVES AVEC TSA A L'ECOLE MATERNELLE 60
1. Niveaux d'analyse psychosociaux de l'inclusion des élèves TSA 62
1.1 Niveau intergroupe : stéréotypes, préjugés et discrimination 62
1.1.1 Stéréotypes, préjugés et discriminations 62
1.1.2 Stéréotypes, préjugés, discriminations et handicap 65
1.1.3 Stéréotypes, préjugés, discrimination et TSA 66
1.2 Niveau interindividuel ou groupal 66
1.2.1 Estime de soi 67
1.2.2 Acceptation sociale 68
1.3 Les habiletés sociales 71
2. La participation sociale : un indicateur clé de l'inclusion des élèves autistes lors de la petite enfance 73
2.1 Définition 73
2.2 La participation sociale des élèves inclus à l'école maternelle 74
2.2.1 Interactions avec les pairs 75
2.3 Les facteurs de la participation sociale 76
2.3.1 Attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion 76
2.3.2 Facteurs contextuels 78
2.3.3 Facteurs pédagogiques 82
3. Interactions avec les adultes 85
3.1 Interaction enseignant-élève à l'école maternelle 86
3.2 Interactions enseignant-élève avec TSA 87
4. Les interactions adultes-élève inclus : un processus dynamique 88
4.1 L'inclusion, un processus dynamique 89
4.1.1 La réciprocité des comportements 89
4.1.2 L'évolution temporelle 90
4.2 La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes 90
4.2.1 Présentation 90
4.2.2 Apports de la théorie des SDC pour l'étude des interactions entre élèves et enseignants 91
4.2.3 Intérêt de la SDC dans l'étude des situations inclusives d'élèves avec TSA 92
5. Conclusion 93
CHAPITRE 3 : INCLUSION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS 95
1. Le développement professionnel 96
1.1 Définitions 96
1.1.1 Le concept de développement professionnel 96

1.1.2 *Développement professionnel et professionnalisation* 97
1.2 Les perspectives du développement professionnel 97
1.2.1 Perspective managériale 97
1.2.2 Perspective constructiviste ou socioconstructiviste 98
1.3 Le processus de développement professionnel 98
1.3.1 La dimension personnelle 99
1.3.2 La dimension professionnelle 99
1.3.3 La dimension socioculturelle 100
1.4 Les voies de développement professionnel 101
1.4.1 La logique de l'action 101
1.4.2 La logique de la réflexion et de l'action 101
1.4.3 La logique de la réflexion sur l'action 102
1.4.4 La logique de réflexion pour l'action 102
1.4.5 La logique de traduction culturelle par rapport à l'action 102
1.4.6 La logique de l'intégration assimilation 103
2. Le développement professionnel des enseignants 103
2.1 Définitions 103
2.2 Développement professionnel et pratiques des enseignants 104
2.3 Développement professionnel et représentations 105
2.4 Développement professionnel et pratique inclusives 107
3. Conclusion 107
CHAPITRE 4 : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET CHOIX METHODOLOGIQUES 109
1. Problématique de recherche 109
2. Hypothèses 111
2.1 La diversité des situations inclusives 111
2.2 L'évolution des situations inclusives 112
2.3 Le développement professionnel des enseignants par l'analyse de leurs représentations à propos de l'inclusion 113
PARTIE 2 : ÉTUDES EMPIRIQUES 115
CHAPITRE 5 : ÉTUDE N°1 : DIVERSITE DES SITUATIONS INCLUSIVES A L'ECOLE MATERNELLE 116
1. Introduction 116
2. Méthode 117
2.1 Participants 117
2.1.1 Élèves avec TSA inclus à l'école maternelle 117
2.1.2 Adultes des situations inclusives 119
2.1.3 Contextes d'observation 120
2.2 Procédure 121
2.3 Outils 123
2.3.1 Outil de mesure du niveau de participation sociale de l'élève inclus 123
2.3.2 Outil de mesure du degré de guidance des adultes 125
2.3.3 Outils d'analyse de la dynamique d'interaction 125
2.4 Dispositions éthiques 128
3. Résultats 128
3.1 Mesure du niveau de participation sociale des élèves inclus 129

3.1.1 Niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus durant l'accueil 129
3.1.2 Niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus durant l'atelier 130
3.1.3 Contraste entre les deux types d'activité 132
3.2 Mesure du degré de guidance des adultes 133
3.2.1 Degré de guidance des adultes durant l'accueil 134
3.2.2 Degré de guidance des adultes durant l'atelier 135
3.2.3 Contraste entre les deux types d'activité 137
3.3 Dynamiques d'interaction entre participation sociale et guidance 139
3.3.1 Configurations typiques à l'accueil 141
3.3.2 Configurations typiques à l'atelier 145
3.3.3 Contraste entre les deux types d'activité 151
4. Discussion 158
4.1 Influence du type d'activité 158
4.2 Diversité des situations inclusives 160
4.3 Le profil d'interaction pour catégoriser l'accueil des élèves avec TSA 162
4.4 Limites et perspectives 165
5. Conclusion 166
CHAPITRE 6 : ÉTUDE N°2 : ÉVOLUTIONS DES SITUATIONS INCLUSIVES 168
1. Introduction 168
2. Méthode 169
2.1 Participants 169
2.1.1 Situation inclusive de William 169
2.1.2 Situation inclusive de Léo 171
2.2 Procédure 174
2.3 Outils 175
2.3.1 Outil d'analyse quantitatif 175
2.3.2 Outil d'analyse qualitatif 176
2.4 Dispositions éthiques 177
3. Résultats 178
3.1 Suivi semi-longitudinal de William 178
3.1.1 Évolution des profils d'interaction à l'accueil 178
3.1.2 Évolution des profils d'interaction à l'atelier 183
3.2 Suivi semi-longitudinal de Léo 189
3.2.1 Évolution des profils d'interaction à l'accueil 190
3.2.2 Évolution des profils d'interaction à l'atelier 196
4. Discussion 202
4.1 Influence du type d'activité au cours du temps 202
4.1.1 Évolutions à l'accueil 203
4.1.2 Évolutions à l'atelier 204
4.2 Influence du contexte pédagogique au cours du temps 207
4.2.1 Influence des situations d'apprentissage 207
4.2.2 Influence de la coordination des adultes 208
4.3 Limites et perspectives 210
5. Conclusion 211

CHAPITRE 7 : ÉTUDE N°3 : REPRESENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE MATERNELLE QUI ACCUEILLENT UN ELEVE AVEC TSA ... 213

1. Introduction ... 213

2. Méthode ... 214

2.1 Participants ... 214

2.1.1 Enseignante n°1 : Julie ... 214

2.1.2 Enseignante n°2 : Déborah ... 215

2.2 Procédure ... 215

2.3 Outils ... 216

2.3.1 Support des entretiens semi-directifs ... 216

2.3.2 Outil d'analyse de contenus ... 217

3. Résultats ... 218

3.1 Évolutions des représentations professionnelles de Julie ... 218

3.1.1 Thème n°1 : le cadre législatif et institutionnel ... 218

3.1.2 Thème n°2 : l'enfant et ses troubles ... 218

3.1.3 Thème n°3 : les pratiques pédagogiques ... 224

3.1.4 Thème n°4 : la collaboration avec les partenaires ... 231

3.2 Évolution des représentations professionnelles de Déborah ... 236

3.2.1 Thème n°1 : le cadre législatif et institutionnel ... 236

3.2.2 Thème n°2 : l'enfant et ses troubles ... 237

3.2.3 Thème n°3 : les pratiques pédagogiques ... 241

3.2.4 Thème n°4 : la collaboration avec les partenaires ... 246

4. Discussion ... 251

4.1 Les représentations professionnelles à propos de l'inclusion ... 251

4.2 Évolution des représentations professionnelles au cours de l'année scolaire ... 254

4.3 Limites et perspectives ... 255

5. Conclusion ... 257

DISCUSSION GÉNÉRALE & CONCLUSION ... 259

1. Rappel des résultats et analyses ... 260

2. Réponse à la problématique ... 263

3. Limites & perspectives ... 265

BIBLIOGRAPHIE ... 268

LISTE DES FIGURES ... 289

LISTE DES TABLEAUX ... 292

ANNEXES ... 294

ANNEXE I : OCCURRENCES DES NIVEAUX DE PARTICIPATION SOCIALE OBSERVES LORS DE L'ETUDE N°1 A L'ACCUEIL ... 294

ANNEXE II : OCCURRENCES DES NIVEAUX DE PARTICIPATION SOCIALE OBSERVES LORS DE L'ETUDE N°1 A L'ATELIER ... 299

ANNEXE III : OCCURRENCES DES DEGRES DE GUIDANCE DES ADULTES OBSERVES LORS DE L'ETUDE N°1 A L'ACCUEIL ... 304

ANNEXE IV : OCCURRENCES DES DEGRES DE GUIDANCE DES ADULTES OBSERVES LORS DE L'ETUDE N°1 A L'ATELIER ... 308

ANNEXE V : OCCURRENCES DES PROFILS D'INTERACTION ADULTES-ELEVES OBSERVES LORS DE L'ETUDE N°1 AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 312

ANNEXE VI : STATE SPACE GRIDS DES SITUATIONS INCLUSIVES OBSERVEES LORS DE L'ETUDE N°1 313

ANNEXE VII : OCCURRENCES DES PROFILS D'INTERACTION ADULTES-ELEVES OBSERVES AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE SUR NEUF MOIS : SITUATION DE WILLIAM 317

ANNEXE VIII : STATE SPACE GRIDS ILLUSTRANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION ADULTES-ELEVES AU COURS DE L'ANNEE SCOLAIRE : SITUATION DE WILLIAM 318

ANNEXE IX : OCCURRENCES DES PROFILS D'INTERACTION ADULTES-ELEVES OBSERVES AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE SUR NEUF MOIS : SITUATION DE LEO 321

ANNEXE X : STATE SPACE GRIDS ILLUSTRANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION ADULTES-ELEVES AU COURS DE L'ANNEE SCOLAIRE : SITUATION DE LEO 322

ANNEXE XI : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 1ER TRIMESTRE DE JULIE 325

ANNEXE XII : SUPPORT D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 1ER TRIMESTRE DE JULIE 346

ANNEXE XIII : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 1ER TRIMESTRE DE DEBORAH 351

ANNEXE XIV : SUPPORT D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 1ER TRIMESTRE DE DEBORAH 372

ANNEXE XV : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 2E TRIMESTRE DE JULIE 378

ANNEXE XVI : SUPPORT D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 2E TRIMESTRE DE JULIE 396

ANNEXE XVII : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 2E TRIMESTRE DE DEBORAH 402

ANNEXE XVIII : SUPPORT D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 2E TRIMESTRE DE DEBORAH 412

ANNEXE XIX : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 3E TRIMESTRE DE JULIE 418

ANNEXE XX : SUPPORT D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 3E TRIMESTRE DE JULIE 429

ANNEXE XXI : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 3E TRIMESTRE DE DEBORAH 434

ANNEXE XXII : SUPPORT D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF DU 3E TRIMESTRE DE DEBORAH 444

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis 2005, la prise en compte des personnes handicapées au sein de la société française suit une perspective inclusive qui décentre la réflexion de la personne handicapée vers l'environnement dans lequel elle se trouve. Ainsi, avant 2005, la perspective intégrative était basée sur une conception individuelle du handicap. La loi du 11 février (loi n°2005-102 du 11 février 2005) rompt avec cette époque et instaure une perspective environnementale du handicap centrée sur les principes d'accessibilité et de compensation (Erbersold, 2009). L'école n'échappe pas à cette évolution. Depuis 2013 (loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013), l'école française est dite « inclusive » et vise à accueillir tous les élèves, quels que soient leurs besoins. Les classes du milieu ordinaires ont vocation à accueillir tous les élèves, quels que soient leurs profils. La question de l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein des classes du milieu constitue notre quotidien professionnel depuis plusieurs années. D'abord, en tant qu'enseignant spécialisé au sein d'un dispositif d'inclusion scolaire pour de jeunes enfants avec des troubles du spectre autistique. Au sein de ces dispositifs, la mise en œuvre des conditions favorables à l'inclusion des élèves du dispositif au sein de classes du milieu ordinaire constitue la mission première. Puis, depuis quatre ans désormais, le questionnement sur ces dynamiques inclusives s'est poursuivi à travers les pratiques de formation des enseignants en tant que formateur d'un Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

Dans les réflexions actuelles à propos de l'inclusion des élèves à Besoins Éducatifs Particuliers (BEP) ou en situation de handicap, l'école maternelle occupe une place particulière. D'un point de vue structurel, elle ne bénéficie d'aucun dispositif permettant de faciliter l'inclusion de ces élèves. L'ensemble des enfants de 3 à 6 ans sont donc accueillis à l'école maternelle. La diversité des profils d'élèves est par conséquent la plus forte du système scolaire français. Du point de vue de la recherche, le Grand Réseau de Recherche coordonné par Bedoin, Guirimand et Janner-Raimondi (2015) portant sur l'accueil d'enfant en situation de handicap à l'école maternelle constitue l'une des premières références importantes sur le sujet. Toutefois, Janner-Raimondi et Bedoin (2016) indiquent que le nombre de travaux portant sur l'inclusion à l'école maternelle est réduit. De plus, la question de la scolarisation des élèves autistes a été déclarée « Grande cause nationale » en 2012. Récemment, parmi les différents moyens mis en

œuvre par le Gouvernement à propos du quatrième plan Autisme (2018-2021), figure la multiplication des dispositifs d'inclusion scolaire, à destination des jeunes enfants avec TSA à l'école maternelle (Unité d'enseignement maternelle autisme). Il semble donc que les pouvoirs publics aient pris la mesure de la question de la scolarisation de ces enfants lors de la petite enfance. À ce propos, Ladd (2005) rappelle que même si l'inclusion est difficile à mettre en place, la présence de ces enfants au contact des pairs est capitale pour le développement des habiletés sociales.

D'après le *Diagnostic Statistical Manual 5th Edition* (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), les troubles du spectre autistique (TSA) font partie des troubles neurodéveloppementaux. Les critères diagnostiques sont composés par deux dimensions qui sont : « les déficits persistants de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés et le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités ». De plus, pour chacune de ses deux dimensions, il existe autant de degrés d'intensité des troubles qu'il n'y a de personnes autistes. Les TSA regroupent donc un large spectre de manifestations comportementales. Le diagnostic de TSA est rarement posé avant 3 ans (Landa & Garrett-Mayer, 2006), ce qui peut s'avérer problématique puisque cela correspond à l'entrée dans la scolarisation obligatoire. Le rapport de la Cour des comptes de 2017 sur l'évaluation des politiques en direction des personnes avec TSA estime à environ 42 000 le nombre de jeunes autistes scolarisés dont près de la moitié le sont dans les établissements scolaires du milieu ordinaire. Aucune donnée officielle ne permet de connaitre précisément le nombre de jeunes enfants avec TSA scolarisés au sein des écoles maternelles. Les caractéristiques des TSA ainsi que l'intensité de chacune de deux dimensions constituent deux sources de difficultés pour les enseignants qui accueillent ces enfants dans leurs classes. En effet, les manifestations des TSA sur le comportement et la communication des élèves posent problème aux enseignants sur le plan des interactions avec les adultes, mais également sur les interactions avec les pairs. Le fait de proposer aux enfants avec TSA une remédiation le plus précocement possible semble avoir une influence positive sur leur trajectoire de développement (Baker-Ericzén, Stahmer & Burns, 2007 ; MacDonald, Parry-Cruwys, Dupere, & Ahearn, 2014). L'inclusion de ces enfants à l'école maternelle a pour objectif de favoriser le développement social de l'enfant et peut constituer un support très riche sur le plan interactionnel dans la perspective d'une intervention précoce.

L'étude de McWiliam et Bailey (1995) identifie la participation sociale comme un facteur essentiel de développement des apprentissages chez le jeune enfant. Pour Odom et Bailey (2001), la participation sociale constitue un indicateur clé pour mesurer la qualité de l'inclusion à l'école maternelle. Parmi les facteurs qui influencent la participation sociale des élèves avec TSA en contexte d'inclusion, le comportement des adultes apparait comme très important. En effet, plusieurs études ont montré que le comportement des adultes des classes de maternelle a un effet sur la participation des élèves dans les tâches proposées (McWilliam, Scarborough & Kim, 2003 ; Powell, Burchinal, File, & Kontos, 2008). D'un autre côté, d'autres études indiquent que les comportements des adultes dans un contexte d'inclusion ont un effet sur la participation sociale des élèves avec TSA inclus (Harper & McCluskey, 2003 ; Tsao, Odom, Buysse, Skinner, West & Vitztum-Komanecki 2008 ; Sam, Rezska, Boyd, Pan, Hume et Odom, 2016). Dans le contexte de l'école maternelle française, les études de André, Louvet, Despois et Velez (2017) et de Despois, André, Deneuve et Louvet (2016) ont mis en avant le rôle joué par le type d'activité dans la dynamique d'interaction. Par conséquent, il semble pertinent de s'intéresser aux interactions entre l'élève avec TSA et les adultes de la classe, dans les situations d'inclusion de ces élèves au cours de différents types d'activités caractéristiques de l'école maternelle française.

En outre, selon Baillauquès (2011), les comportements des professionnels en classe sont en lien avec les représentations construites par les enseignants à propos de leurs pratiques. Plusieurs études montrent que ces représentations professionnelles à propos de l'inclusion jouent un rôle important dans le développement professionnel des enseignants (Poutoux, 2011 ; Tant et Watelain, 2016 ; Tant, André & Watelain, 2018). Les représentations professionnelles à propos de l'inclusion des élèves avec TSA constituent également un objet de recherche pertinent dans l'optique d'identifier ce qui se joue lors des situations d'inclusion à l'école maternelle.

L'objectif de cette thèse est d'étudier ce qui favorise ou ce qui freine la participation sociale des élèves avec TSA à l'école maternelle. La problématique de recherche formulée est la suivante :

Quels freins et quels leviers sont en jeu dans les situations inclusives d'élèves avec TSA à l'école maternelle ?

Plus spécifiquement, ce travail poursuit trois objectifs : premièrement, il s'agira d'observer la diversité des situations inclusives à travers l'étude de la dynamique d'interaction entre les adultes de la classe et l'élève avec TSA inclus. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les configurations typiques d'interaction adultes – élève avec TSA en situation d'inclusion ? Existe-t-il une diversité de configurations d'interaction ? Ces dernières diffèrent-elles en fonction du type d'activité ? Le deuxième objectif visé sera, d'une part, de rendre compte de l'évolution de cette dynamique d'interaction entre les adultes de la classe et l'élève avec TSA inclus au cours du temps, et d'autre part, de mettre en lumière l'influence de l'environnement pédagogique mis en place au sein des situations inclusives. La dynamique d'interaction évolue-t-elle à l'échelle d'une année scolaire ? Si oui, comment et dans quelle mesure le contexte pédagogique influence-t-il ces évolutions ? Enfin, les pratiques inclusives des adultes étant en lien avec leurs représentations professionnelles à propos de l'inclusion, le troisième objectif visera à recueillir ces représentations professionnelles à propos de l'inclusion, au cours de l'accueil d'un élève avec TSA à l'école maternelle. Nous tenterons de répondre aux questions suivantes : quelles sont les représentations des enseignants à propos des expériences d'inclusion des élèves avec TSA ? Ces représentations évoluent-elles au cours de l'année scolaire, si oui, comment ?

Cette thèse compte deux parties : la partie théorique et la partie empirique. La première d'entre elles vise à réunir les contenus théoriques mobilisés dans notre travail. Elle se compose de quatre chapitres. Le chapitre 1 réalise une rétrospective de la scolarisation des élèves en situation de handicap, définit précisément ce que sont les troubles du spectre autistique et rend compte de l'état de la recherche quant aux travaux portant sur la scolarisation des jeunes enfants autistes. Le deuxième chapitre rend compte des apports théoriques à dominante psychosociale sur la participation sociale et des interactions entre adultes et élèves en contexte inclusif. Le chapitre 3 porte sur le développement théorique des enseignants et introduit les représentations professionnelles des enseignants à propos de l'inclusion. Enfin, le quatrième chapitre reprend les éléments importants de chacun des trois chapitres précédents et formule plusieurs hypothèses de recherche.

La partie empirique détaille les études mises en œuvre pour répondre à la problématique. Elle est composée de trois chapitres. Le chapitre 5 propose d'étudier la diversité des situations inclusives accueillant des jeunes enfants avec TSA à la maternelle. Le chapitre 6 fait état d'une deuxième étude menée dans le but d'identifier les évolutions des situations inclusives à l'échelle d'une année scolaire. Enfin, le chapitre 7 détaille la troisième étude mise

en œuvre dans le but de recueillir les représentations professionnelles à propos de l'inclusion des enseignants qui accueillent des élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle.

PARTIE 1 : CONTEXTE THÉORIQUE ET INSTITUTIONNEL

La première partie vise à présenter les appuis théoriques, ainsi que le questionnement de recherche sur lesquels se basent les différentes études constitutives de cette thèse. Ces apports théoriques proviennent d'horizons divers, à savoir d'une part du champ des sciences de l'éducation, mais également celui de la psychologie sociale.

Le premier chapitre a vocation à retracer l'évolution de la prise en compte des enfants en situation de handicap à l'école, à préciser ce que sont les troubles du spectre autistique et de rendre compte de l'état actuel des connaissances quant à la scolarisation des élèves autisme à l'école, et plus particulièrement à l'école maternelle.

Le deuxième chapitre est consacré au cadrage théorique d'un des indicateurs les plus pertinents de la réussite de l'inclusion lors de la petite enfance : la participation sociale. Il est question de comprendre en quoi cette notion est pertinente dans la mesure de la réussite des situations d'inclusion, et de saisir les facteurs qui peuvent influencer cette participation sociale.

Le chapitre n°3 est orienté vers le développement professionnel des enseignants et tout particulièrement lorsque ceux-ci accueillent des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Enfin, le quatrième chapitre reprend les contenus théoriques des chapitres précédents, pour formuler la problématique de cette thèse, et en déduire des hypothèses de recherche.

CHAPITRE 1 : L'inclusion scolaire des élèves avec TSA en France

D'après les statistiques éditées par le ministère de l'Éducation nationale, 321 500 élèves en situation de handicap étaient scolarisés en 2017-2018, dont 181 200 dans le premier degré, 26 480 à l'école maternelle (MEN-DEPP, 2019). Bien que ces effectifs soient en constante augmentation depuis la mise en place d'une politique inclusive des personnes en situation de handicap, en France (loi du 11 février 2005), il n'en a pas toujours été ainsi, l'histoire entre école et handicap n'ayant pas toujours été linéaire.

Parmi les effectifs des enfants en situation de handicap accueillis à l'école figurent ceux diagnostiqués comme présentant des TSA. En effet, le rapport de la Cour des comptes portant sur l'évolution de la politique en direction des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme (2017) estime à environ 45 000 le nombre de jeunes autistes scolarisés, dont 30 000 le seraient dans les classes du milieu ordinaire.

Ce premier chapitre a pour ambition de réaliser un état des lieux de la scolarisation des élèves avec TSA à l'école primaire et plus particulièrement à l'école maternelle. Pour cela, une première partie s'appuiera sur quelques repères historiques dans le but de retracer les évolutions de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le contexte éducatif français. Une seconde partie tentera d'apporter quelques éléments théoriques sur ce que sont les troubles du spectre autistique, leurs causes et leur diagnostic. Enfin, une dernière partie décrira la convergence des deux premières, à savoir ce qui est en jeu dans la scolarisation de ces élèves à l'école primaire et plus particulièrement à l'école maternelle.

1. Handicap et école : de l'exclusion à l'inclusion

Afin d'accéder aux enjeux actuels de la scolarisation des jeunes enfants avec troubles du spectre autistique en France, il est nécessaire de comprendre les traces laissées par les différentes périodes de l'Histoire, tant dans les évolutions de l'École vis-à-vis des jeunes enfants que dans celles portant sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Ainsi, cette première sous-partie propose de repérer non seulement les différentes périodes aux

niveaux historique, institutionnel et pédagogique, mais également d'observer l'évolution de la scolarisation des jeunes enfants.

1.1 De l'exclusion à la ségrégation

1.1.1 De l'Antiquité au Moyen-Âge

Lors de cette période, la naissance d'un enfant avec une déficience est considérée *« comme un signe maléfique ou une punition des dieux, un avertissement d'un défaut ou d'une faute de la tribu ou de la famille. »* (Tremblay, 2012, p.12). L'enfant handicapé est lié au Diable, sa vie dépendait de la volonté des sages de la tribu ou du village. De Grandmont (2010) explique par cette conception, les pratiques des cités perses, grecques et romaines qui consistaient à exterminer, mettre à l'écart, voire parfois, exposer aux yeux de tous, les enfants avec handicap. Tremblay (2012) précise qu'à cette époque ce sont surtout les handicaps physiques visibles qui retiennent l'attention. Les autres déficiences sont considérées comme acquises, car elles ne sont décelées qu'après la période périnatale (troubles de la vue ou de l'audition par exemple). Les troubles psychiques ne sont pas considérés comme un handicap, mais plutôt comme un insuffisant niveau de raison (Foucault, 1972).

L'émergence du christianisme fait peu à peu évoluer la conception des personnes handicapées. Selon Stiker (1982), le handicap est progressivement séparé de la notion de faute ou de lien avec le Malin. L'auteur montre que le Nouveau Testament encourage les chrétiens à apporter leur aide aux personnes handicapées. Cependant, pour De Grandmont (2010), le handicap pose problème à la chrétienté dans le sens où Dieu a créé l'Homme à son image. La personne handicapée est donc difficilement conciliable avec la conception d'un Dieu parfait.

1.1.2 Du Moyen-Âge au XVIII^{e} siècle

Pour Tremblay (2012), le début du Moyen-Âge est caractérisé par la mise en place d'un double système « d'intégration » des personnes handicapées en dehors du système familial : la mendicité et la bouffonnerie. La mendicité se place dans la continuité de la charité chrétienne envers les plus démunis. En effet, bien que le lien entre les difformités et l'œuvre du Malin n'ait pas totalement disparu, on donne l'hospitalité ou l'aumône aux pauvres et aux infirmes. La bouffonnerie permet à certains types de handicaps comme les bossus, les boiteux ou les « simples d'esprit » de servir les puissants en les divertissant. Sous le prétexte de faire rire, les « idiots » possèdent une liberté d'expression que les autres individus n'ont pas. La bouffonnerie

va disparaitre avec l'avènement du pouvoir royal absolu qui n'accepte plus aucune critique. Les premiers décrets visant à protéger les « idiots » en leur faisant profiter d'une protection royale sont signés par Philippe le Bel et Édouard 1er, respectivement roi de France et d'Angleterre (Rapp, 1971, cité par De Grandmont, 2010, p. 14).

Après la guerre de Cent Ans, la société veut faire disparaitre tout ce qui offense le pouvoir absolu du roi. Foucault (1972) qualifie cette période de « grand renfermement ». Les personnes handicapées subissent un ostracisme qui pousse le pouvoir à les confiner à l'écart de la population (Tremblay, 2012). Les fous, déviants, infirmes et délinquants sont considérés comme improductifs, oisifs, inutiles et dangereux. Ils doivent donc être contrôlés (Stiker, 1982). Une logique ségrégationniste se met en place et aboutit à la mise en place des premiers asiles sous le règne de Louis XIV.

1.1.3 Du XVIIIe à 1909

Le siècle des Lumières voit l'émergence, parallèlement à la logique de ségrégation, de la question de l'éducabilité. Pour les philosophes des Lumières, « c'est entre autres, parce qu'il est social, donc éducable que l'Homme est l'Homme » (Tremblay, 2012, p.14). Rousseau, Diderot, d'Alembert, Condillac réfléchissent à l'importance des sens dans le développement et le fonctionnement de l'entendement humain (Gaudreau, 2002). Par l'éducation, Diderot pense éveiller les sens des personnes sourdes et aveugles. Les premières expériences éducatives auprès des jeunes sourds sont organisées en Espagne (Pédro Ponce de Léon dès 1578, poursuivit par Jacob Rodrigues Pereire à partir de 1745). Elles aboutiront à la mise en place d'un système de préceptorat (De Grandmont, 2010). Dès 1791, Talleyrand propose un rapport écrit durant la période prérévolutionnaire dans lequel il décrit les grandes lignes d'une instruction publique, égale pour tous et pour tous les âges. Cela suppose alors que les adultes évoluent sur l'éducabilité des jeunes enfants. À cette époque, l'enfant de moins de six ans est considéré comme trop fragile, trop dépendant de leur mère pour être instruit. Seules les familles aisées offrent les conditions favorables à l'instruction des jeunes enfants. L'État ne doit pas intervenir dans ce domaine. Devant ce refus de l'Assemblée nationale, Talleyrand retire son plan (Dajez, 1994). Au même moment, se développent les expériences novatrices de scolarisation précoce avec *l'infant school* en Écosse (New-Lanarck, crées par Robert Owen). En France, le pasteur Oberlin développe « les petites écoles à tricoter », dans la vallée des Vosges. C'est également à cette époque que les prémices de la scolarisation des élèves handicapés apparaissent. L'abbé Charles Michel de L'Épée crée des écoles gratuites pour sourds (1760) et Valentin Haüy pour les aveugles (1771). La création de ces instituts permet quelques avancées dans la recherche et

l'aide apportée aux personnes handicapées, notamment la création de la langue des signes pour communiquer avec les personnes sourdes ou le développement du braille permettant aux non-voyants d'accéder à la lecture (1827) (Tremblay, 2012).

Le développement du principe d'éducabilité se poursuit au XIXe siècle. En 1837, Louis-Philippe, roi de France, donne un statut légal aux salles d'asile. Cela constitue les prémices de la scolarisation de la petite enfance. Les résultats convaincants des *infant schools* font évoluer la perception de la société sur l'éducabilité des jeunes enfants (Plaisance, 1995). Il en est de même pour les enfants handicapés, notamment à travers l'expérience de Victor, l'enfant sauvage retrouvé vivant seul dans une forêt de l'Aveyron. Jean-Marc Gaspard Itard croyant en son éducabilité, malgré le diagnostic d'incapacité à l'être, établi par le Dr Pinel, entreprend le premier plan éducatif. Il est aujourd'hui considéré comme le fondateur de l'enseignement spécialisé (Lane, 1976). Malgré l'échec de son intervention, Itard développe de nouvelles méthodes et matériels pédagogiques partant des sens des enfants pour construire des liens entre ces sens. Certaines de ces méthodes sont à l'origine de pratiques actuelles (Gaudreau et Canevaro, 1990 cités par Tremblay, 2012, p. 18). S'inspirant de ces travaux, Édouard Seguin fonde une école pour déficients intellectuels sur la base de la démarche sensorimotrice développée par Itard. Pour lui, « l'éducation n'a de sens que dans le concret, le vivant et surtout le ludique » (Tremblay, 2012, p. 19).

La fin du XIXe voit l'émergence de la psychiatrie et d'une perspective médicale du handicap. Désiré Magloire Bourneville, médecin aliéniste et député, lutte pour que les « idiots, imbéciles et arriérés » soient éduqués. Dès lors qu'il devient responsable du service des enfants à l'hôpital Bicêtre de Paris en 1882, Bourneville développe une approche « médico-pédagogique ». Cette approche se base sur les travaux d'Itard et de Séguin, mais innove pour ce qui est de l'environnement dans lequel vivent ces enfants (Jeanne, 2007). L'expérience de Bicêtre par l'utilisation de la méthode « médico-pédagogique » est un succès qui fait la preuve de l'éducabilité des enfants et de leur « désaliénation ». Bourneville entreprend alors de développer les asiles départementaux et régionaux et d'y développer son approche thérapeutique et éducative (Gâteaux-Mennecier, 1993). Le coût important et le manque d'intérêt des parlementaires de l'époque pour l'éducabilité des handicapés mentaux empêcheront ce plan de développement des asiles de voir le jour. Bourneville se tourne alors vers l'Instruction publique. Pour Jeanne (2007, p. 6), « l'inclusion des enfants en situation de handicap n'est que la mise à l'ordre du jour de la vision qui fut [celle de Bourneville] »

Les travaux de Bourneville s'intègrent dans le contexte favorable des lois Ferry (1880 – 1882). En effet, suite à la chute du Second Empire et à l'instauration de la IIIe République en 1870, les républicains cherchent l'unification des esprits, principalement autour de la question du patriotisme. Ainsi, l'école a la nécessité de se généraliser. C'est dans ce contexte qu'elle devient obligatoire, y compris pour les enfants handicapés (Prost, 1982). L'école maternelle voit réellement le jour par la promulgation de la loi du 16 juin 1881, proposée et défendue par Ferry, qui définit l'école maternelle publique comme une école gratuite, laïque, mais non obligatoire. Le nouveau réseau d'écoles maternelles s'appuie alors sur celui des salles d'asile présent depuis une cinquantaine d'années. Dès 1881, la formation des enseignants vise à former des professionnels qui puissent répondre aux attentes spécifiques de l'école maternelle. Les personnels des salles d'asile sont progressivement remplacés par des institutrices formées pour enseigner à l'école primaire. En 1884, l'école normale d'institutrices recrute le personnel d'enseignement pour l'école élémentaire, mais aussi pour l'école maternelle. En 1887, l'école normale d'institutrices forme des institutrices pour l'école maternelle. Cette décision, prise par décret, définit également l'organisation et le fonctionnement des écoles maternelles ainsi que le règlement scolaire modèle (Dajez, 1994).

Cependant, l'arrivée des enfants handicapés dans les écoles pose problème à institution scolaire. D'abord pour scolariser les enfants des asiles, mais également pour ne pas laisser ceux qui ne peuvent être scolarisés, hors-la-loi. L'école a donc besoin de définir une norme pour un âge donné et d'en distinguer les « normaux » des « anormaux » (Tremblay, 2012).

Les travaux d'Alfred Binet et Théodore Simon, tous deux psychologues, vont également dans ce sens. L'échelle métrique de l'intelligence (1905) permet de mesurer les états d'arriération mentale des enfants et ainsi d'écarter les « anormaux » de l'école et de les placer dans des structures spécialisées comme les asiles. Les déficiences lourdes doivent être traitées par des mesures hospitalières (*anormaux d'asile*), les plus légères par des mesures éducatives (*anormaux d'école*). Les « anormaux d'école » doivent être scolarisés dans des classes spéciales (Plaisance, 2000). La loi du 15 avril 1909 instaure les « classes de perfectionnement pour enfants arriérés ». L'échelle métrique d'intelligence de Binet et Simon y sert de référence pour l'orientation des enfants vers ces classes. La création de ces classes se justifiait d'une part, parce qu'elle permet aux enfants « anormaux » de rester dans leur famille et de bénéficier d'un traitement médicopédagogique (Vial, 1986) et d'autre part, d'alléger les effectifs des classes ordinaires (Lambert, 2004, cité par Tremblay, 2012, p. 21).

1.2 De la ségrégation à l'intégration

1.2.1 De 1909 à 1945

Les premiers « Programmes et instructions » de 1908 précisent l'objet et la méthode de l'école maternelle. Au sein de chaque département est organisée une inspection des écoles maternelles (1910). Dans ce contexte, Kergomard, inspectrice générale de l'école maternelle préconise déjà à cette époque des idées très avant-gardistes : le respect du petit enfant ; une forme scolaire adaptée et tournée vers le jeu, identifié comme forme naturelle de l'activité du petit enfant ; le développement des travaux autour de la psychologie de l'enfant ainsi que l'adaptation des locaux d'accueil et du mobilier aux âges des élèves (Dajez, 1994).

En 1921, l'accent est mis sur l'action éducative de l'école maternelle qui doit primer sur l'instruction. La formation des enseignants se spécialise encore un peu plus pour l'école maternelle. Les personnels enseignants de maternelle sont nommés si elles ont obtenu au brevet supérieur la mention « pédagogie de l'école maternelle, puériculture, hygiène et sciences appliquées à la puériculture et à l'hygiène ». Le statut est aligné sur celui de leurs collègues de l'élémentaire. Dans le même temps, progressivement, le nombre de classes de perfectionnement augmente et le profil des élèves accueillis se diversifie. Ces classes accueillent désormais les enfants « inadaptés », mais également en situation d'échec scolaire ou montrant d'importants troubles du comportement. Ces classes se multiplient tant dans les écoles ordinaires que dans les établissements spécialisés jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Tremblay, 2012).

1.2.2 De la Seconde Guerre Mondiale à 1975

L'après Seconde Guerre mondiale est caractérisée dans la plupart des pays européens par le renforcement de deux cursus parallèles : l'un pour les élèves ordinaires et l'autre, pour tous les élèves qui s'éloignent de la norme attendue par l'école (Benoit, 2004). En 1946, Lagache rend un rapport qui définit « l'enfance inadaptée ». Il établit une hiérarchie entre les enfants malades, déficients et caractériels. Le terme « handicap » remplace les qualifications antérieures « arriérés, inadaptés, infirmes, etc. ». En effet, le mot « handicap » est utilisé dans certains sports comme le golf ou l'équitation. Lors des courses hippiques, afin de garantir l'intérêt des concurrents, certains chevaux sont lestés. C'est cette image de désavantage qui est à l'origine de l'utilisation du terme « handicap » tel que nous l'utilisons aujourd'hui.

En 1959, par la réforme dite « Berthoin » (ordonnance du 6 janvier 1959), l'obligation scolaire est prolongée jusqu'à 16 ans. L'augmentation des effectifs dans le secondaire entraine

la création des Sections d'Enseignement Spécialisées (SES), en 1965 (Circulaire n° 65-348 du 21 septembre 1965), où l'on intègre des élèves en grande difficulté scolaire. La même année, le rapport Block-Lainé met en évidence le coût de l'enseignement spécialisé et prône la séparation entre le milieu spécialisé et le milieu ordinaire. Les conclusions de ce rapport constituent la base de la loi de 1975.

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 (loi n°75-534) définit une obligation éducative pour tous. Il faut noter que la loi ne définit pas ce qu'est le handicap. La volonté du texte est de favoriser l'intégration des élèves en milieu ordinaire. De nouveaux types de classes voient le jour : la circulaire du 18 novembre 1991 instaure les classes d'intégration scolaire (Clis), celle du 17 mai 1995 cadre l'action des unités pédagogiques d'intégration (UPI). En parallèle de ces dispositifs visant une plus grande intégration des élèves en situation de handicap, l'éducation spéciale dans l'établissement spécialisé se maintient. Les deux milieux sont valorisés, mais restent sectorisés.

1.3 De l'intégration à l'inclusion

1.3.1 De 1975 à 2005

En France, la définition du handicap est très récente puisqu'elle est issue de la loi du 11 février 2005 (loi n°2005-102). Le handicap y est défini de la manière suivante : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* » Cependant, cette définition s'applique uniquement au contexte sociétal français. Il n'existe pas de définition du handicap partagée par un ensemble de pays.

Au cours de la période 1975-2005, les réflexions internationales ont porté sur les conditions nécessaires à l'universalisation de la scolarisation et plus particulièrement vers une catégorisation d'élèves pour lequel la scolarisation n'est possible qu'à condition d'une adaptation de l'école à ses besoins (MEN-DGESCO, 2003). Ce concept est désigné par le terme « besoin éducatif particulier » (BEP). Le terme de « besoins éducatifs particuliers » est issu de l'expression anglaise « Special Educational Needs » qui s'est développée dans les années 1970. Le rapport Warnock (1978) utilise ce terme pour la première fois et propose d'abandonner le terme de « handicap » connoté négativement et les catégories basées sur la déficience. Warnock

conseille l'utilisation du terme « besoin éducatif particulier » et distingue trois types de besoins : les besoins d'aménagement pédagogique et matériel pour accéder aux enseignements, les besoins d'aménagement didactique dans les programmes et les besoins d'attention particulière à l'organisation sociale et au « climat émotionnel » dans lesquels les apprentissages prennent place (Thomazet, 2012).

En 1994, lors de la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins spéciaux, la déclaration de Salamanque est signée par 92 pays, dont la France. Ce texte met en avant le fait qu'un effort des gouvernements doit être fourni pour que les systèmes éducatifs des pays signataires évoluent vers l'accueil de tous les élèves y compris les élèves à « besoins éducatifs spéciaux », terme utilisé à l'époque. Puis en 2000, au Forum mondial de l'Éducation à Dakar, le terme « besoins éducatifs particuliers » remplace celui de « besoins éducatifs spéciaux ».

D'un point de vue législatif, plusieurs repères rendent compte de cette évolution internationale. La loi du 11 juillet 1975 stipule que tout enfant de 5 ans qui n'a pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire doit pouvoir être accueilli dans une classe d'école maternelle si c'est le choix de la famille et quel que soit son lieu de résidence. La circulaire du 2 août 1977 (circulaire n°77-266) décrit le triple rôle de la maternelle : un rôle éducatif, un rôle pédagogique par l'appropriation des premiers savoirs et un rôle social, le gardiennage. Cette circulaire précise également que l'école maternelle vise un accueil mixte des enfants âgés de 2 à 6 ans. La pédagogie doit donc être centrée sur l'enfant, en le plaçant au cœur des apprentissages.

Ces instructions officielles seront revues en 1985 (circulaire n°85-009 du 8 janvier1985) pour l'école élémentaire et 1986 pour l'école maternelle (circulaire n°86-040 du 30 janvier 1986). Y sont définies les orientations pour l'école maternelle. : « *L'enfant doit pouvoir développer toutes les potentialités pour former sa personnalité et se doter des meilleures chances pour réussir à l'école et dans sa vie ».* Pour cela, trois objectifs sont fixés : scolariser, socialiser, faire apprendre et exercer dans les quatre domaines d'activités (physiques, de communication et d'expression orales et écrites, artistiques et esthétiques, scientifiques et techniques).

La loi d'orientation de 1989 (loi n°89-486 du 10 juillet 1989) place l'enfant au centre de la réflexion. La dimension collective du travail d'enseignant apparait : mise en place des équipes pédagogiques, du projet d'école, des cycles pluriannuels, du livret scolaire. Les programmes pour l'école primaire de 1995 précisent la place de l'école maternelle à la base du système. L'école maternelle est centrée sur l'enfant : les lieux et temps d'expériences et

d'apprentissages doivent être structurés. Une des missions de l'école maternelle est de compléter l'éducation familiale et de préparer à l'école élémentaire.

Les programmes de 2002 (BO n°1 du 14 février 2002) reprécisent le socle éducatif et pédagogique des apprentissages. Deux axes prioritaires structurent l'enseignement : la maîtrise du langage et de la langue française et l'éducation civique. Les apprentissages sont rigoureusement programmés afin de permettre aux élèves d'atteindre les compétences exigées à la fin de l'école maternelle. Ces compétences gravitent autour de cinq grands domaines : (a) le langage au cœur des apprentissages ; (b) vivre ensemble ; (c) agir et s'exprimer avec son corps ; (d) découvrir le monde et (e) développer la sensibilité, l'imagination, la création.

En 2008, les programmes (BOHS n°3 du 19 juin 2008) visent désormais six domaines de compétences en lien avec la mise en place du socle commun de compétences et de connaissances (2006) : (a) s'approprier le langage ; (b) découvrir l'écrit ; (c) devenir élève ; (d) agir et s'exprimer avec son corps ; (e) découvrir le monde et (f) percevoir, sentir, imaginer, créer.

1.3.2 De 2005 à aujourd'hui

Thomazet (2012) rappelle qu'au-delà de la terminologie, les dénominations « handicap » et « BEP » renvoient à deux regards divergents sur ces élèves « différents ». Le handicap pointe la déficience, le manque, le trouble. La source est médicale et cherche à comprendre l'origine du handicap. Selon Thomazet (2012) : « *les catégories du monde médical se sont imposées pour désigner les élèves handicapés et ont été transférées dans le secteur de l'enseignement ordinaire. Là encore, cette organisation par troubles semble s'imposer d'elle-même : un jeune aveugle et un autre présentant une dyslexie sévère n'ont pas les mêmes besoins du point de vue médical, thérapeutique ou rééducatif. Cependant, du point de vue scolaire et notamment de l'activité des enseignants, un tel étiquetage n'est pas forcément opérant* » (*Ibid.,* p. 11). Pour l'auteur, les catégories médicales offrent davantage d'inconvénients que d'avantages. D'une part, cela produit une stigmatisation des élèves en situation de handicap (Goffman, 1975), d'autre part, il existe un risque de voir « *les élèves handicapés "disparaitre" derrière leurs étiquettes en se conformant aux attitudes attendues et en amenant les enseignants à adopter des attitudes conformes, non à leurs limitations effectives, mais à celles supposées du fait de leur handicap* » (*Ibid.,* p. 12).

Au regard des trois niveaux de besoins définis par Warnock (1978), le BEP renvoie aux actions des personnes et aux adaptations matérielles et humaines nécessaires à la scolarisation d'un enfant. Le regard est porté sur ce qui peut permettre à l'enfant de développer ses

apprentissages. Il n'y a plus de catégories, les BEP étant dépendants des besoins de chaque enfant. Thomazet (2012) en conclut que l'approche par les BEP est beaucoup plus opérante pour l'école que ne l'est la catégorisation par types de handicap.

Pour ce qui est de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers à l'école maternelle, la revue de littérature scientifique sur le sujet montre un faible nombre de recherches menées sur le sujet (Janner-Raimondi & Bedoin, 2016).

Sur le plan législatif, la loi du 11 février 2005 portant sur « *l'égalité des chances et des droits, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » marque l'entrée dans une approche sociale du handicap. Le handicap y est défini pour la première fois. L'article n° 19 de cette loi définit l'obligation scolaire pour tous les enfants dans l'établissement le plus proche de leur domicile, sauf en cas d'incapacité de l'enfant à être scolarisé. Par la suite, d'autres textes viennent compléter l'esprit inclusif de la loi de 2005. D'abord, la circulaire du 17 juillet 2009 actualise les missions des Clis et de UPI. Ces classes deviennent respectivement les Classes d'Inclusion Scolaire et Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). Puis, la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 qui définit, dans son article premier, l'école française comme une école inclusive qui vise l'accueil de la diversité de tous les profils d'élèves. Enfin, la circulaire du 21 août 2015 redéfinit les missions inclusives des Ulis à travers la mise en place de trois niveaux à ces dispositifs : à l'école (Ulis école), au collège (Ulis collège) et au lycée (Ulis lycée).

En 2015, le BOS n°2 du 26 mars 2015 instaure les programmes actuels de l'école maternelle. La finalité rejoint celle des programmes de 2008 et 2002 dans le développement des compétences des élèves. Les enseignements sont organisés en **cinq domaines d'apprentissage** : (a) mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; (b) agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ; (c) agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; (d) construire les premiers outils pour structurer sa pensée et (e) explorer le monde.

Les instructions officielles de 2015 (BOS n°2 du 26 mars 2015) fixent les missions dont l'école maternelle doit remplir en complément des objectifs fixés en termes d'apprentissage. Elles sont au nombre de trois :

- *« S'adapter aux jeunes enfants : cette adaptation se réalise à différents niveaux. D'abord, l'école maternelle ne se centre pas que sur l'enfant à l'école. Elle prend en compte l'environnement complet de celui-ci. Une des premières missions de l'école est d'accueillir*

à la fois les enfants et leurs parents. De plus, au cours de sa scolarité, l'enfant subira des changements tant dans les établissements qu'au niveau des adultes qui l'entourent. L'école a vocation à accompagner les enfants dans ces périodes de transitions. Ensuite, l'école a la nécessité de s'adapter aux rythmes des enfants. Que ce soit sur le plan développemental ou biologique, l'école a la charge d'adapter son contenu aux différents niveaux de développement de chacun. Enfin, la question de l'évaluation fait elle aussi l'objet d'adaptations aux jeunes enfants. L'évaluation ne peut être un instrument de prédiction ou de sélection. L'évaluation positive est mise en avant.

- *Organiser des modalités spécifiques d'apprentissage : les apprentissages doivent utiliser des modalités adaptées aux potentialités des élèves. L'école a donc la mission de construire des situations d'apprentissage qui sollicitent un ou plusieurs médias d'apprentissage. Le jeu constitue le média le plus recherché pour le développement des apprentissages. Pour que les activités scolaires fassent sens aux yeux des élèves, les situations d'apprentissages doivent partir de problèmes réels que les enfants doivent résoudre. Il est également question de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettent aux enfants de s'entrainer, en répétant les gestes ou les stratégies utilisées, et en sollicitant les capacités de mémorisation et de rappel.*
- *Permettre aux enfants d'apprendre ensemble et de vivre ensemble : cet axe cible deux missions de l'école maternelle. La première est celle de comprendre les fonctions de l'école, et la seconde renvoie à la construction d'une identité singulière au sein d'un groupe de pairs. Cette dernière mission apparait comme fondamentale et pose la question de la diversité. L'école maternelle vise un apprentissage de la vie collective au sein de la diversité. »*

Enfin, les dernières évolutions en matière d'inclusion à l'école se trouvent dans la circulaire de rentrée de septembre 2019 (circulaire n°2019-088 du 5 juin 2019). Celle-ci met en place des services « école inclusive » au sein de chaque Direction Départementale des Services de l'Éducation nationale (DSDEN), dont l'objectif est de développer la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ce texte met également en œuvre les Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (Pial), responsable de la gestion, au niveau local de l'identification des BEP ainsi que des accompagnements humains.

Du côté des pratiques enseignantes, le passage de la logique d'intégration à celle d'inclusion réinterroge les dispositifs pédagogiques découlant des différents mouvements de

pensée liés à l'accueil des élèves en situation de handicap (Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007).

De plus, les positions des enseignants à propos de cette diversité, qui correspond à la fois à une réalité de terrain et à une injonction institutionnelle, sont contrastées. En effet, selon Talbot (2011) plusieurs types de représentations ont été observées chez les enseignants. D'une part, les représentations négatives à propos de l'inclusion, partagées par une partie des enseignants aspirant à la gestion d'un groupe-classe homogène et à la quête de l'élève idéal, provoquent une perception négative de la diversité. Dans cette optique, la diversité des élèves constitue un obstacle important à cette gestion homogène de la classe et peut être perçue comme un frein à l'enseignement et/ou comme un problème à gérer. Cette conception, fondée sur les principes de normalité, de mérite, inspirée de l'école de la Troisième République, offre, encore aujourd'hui, une certaine résistance. D'autre part, les représentations positives, issues du mouvement de la pédagogie nouvelle, transparaissent dans le cadre de la pédagogie différenciée (Meirieu, 1996 ; Perrenoud, 2008). En effet, la présence d'élèves aux profils variés nécessite une adaptation et une individualisation des pratiques enseignantes. Dans ce sens, la diversité constitue une ressource à conserver, un moteur d'innovation pour les pratiques professionnelles.

De plus, l'école maternelle est le lieu de scolarisation des enfants de 3 ans à 6 ans, parfois même de 2 à 6 ans dans certains dispositifs. Elle n'échappe donc pas aux bouleversements consécutifs à la loi de refondation de l'école de la République de 2013. En effet, comme pour l'ensemble des établissements scolaires, la diversification des profils d'élèves bouscule les pratiques professionnelles (Ebersold, 2009). Cependant, la spécificité de l'école maternelle réside dans l'absence de dispositif d'aide à la scolarisation ou de scolarisation en milieu spécialisé, qui permettrait de prendre en compte cette diversité croissante des profils d'élèves. Ainsi, l'école maternelle est la seule possibilité de scolarisation (exceptés quelques Instituts Médico-Éducatifs, peu nombreux) des enfants en situation de handicap âgés de 3 à 6 ans. De plus, les dispositifs d'inclusion scolaire de type Ulis ne sont accessibles qu'à partir de 6 ans. Par conséquent, la diversité des profils d'élèves à l'école maternelle est encore plus forte que dans les autres types d'établissements scolaires.

1.4 Situation actuelle

La rétrospective de la prise en compte des enfants en situation de handicap à l'école nous amène à en détailler la situation telle qu'elle est aujourd'hui. Depuis 2006, date des

premières statistiques sur la conception inclusive de l'école, les effectifs d'élèves en situation de handicap accueillis au sein des établissements scolaires ne cessent de progresser. Cependant, ces évolutions ne sont pas les mêmes dans tout le système éducatif français. Cet état des lieux quantitatif de la situation scolaire des élèves en situation de handicap cherche à rendre compte, d'abord de l'évolution des d'effectifs depuis 2006, puis à observer ces évolutions au sein des différents degrés d'enseignement (premier et second degrés).

1.4.1 Évolution de la situation depuis 2006

D'après *Repères et références statistiques 2018* édité par le Ministère de l'Éducation nationale, par l'intermédiaire de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP), à la rentrée 2017, 321 500 élèves en situation de handicap étaient scolarisés dans le système éducatif français, dont près de 26 500 à l'école maternelle. Cela représente environ 2,6% de l'ensemble des élèves scolarisés au sein des premier et second degrés.

Dans le 1er degré, les effectifs d'élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire passent de 111 100 en 2006, à 141 600 en 2013 et à 181 200 en 2017. La *figure 1* présente l'évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap au sein du premier degré depuis 2004. Les effectifs d'élèves en situation de handicap accueillis au sein des classes du milieu ordinaire augmentent plus rapidement que ceux des dispositifs Ulis.

Figure 1 : MEN-DEPP, Repères et références statistiques 2018, p. 80

1.4.2 État des lieux du premier degré en 2017

Selon *Repères et références statistiques* (MEN-DEPP, 2019), à la rentrée 2017, près de 181 158 élèves en situation de handicap sont scolarisés au sein du 1er degré. Cette scolarisation peut se traduire selon deux formes : une forme appelée « scolarisation individuelle » où l'enfant est accueilli au sein d'une classe ordinaire avec ou sans aide individuelle et la « scolarisation collective » où l'élève fait partie d'un dispositif d'inclusion (Ulis) qui vise l'adaptation du contexte scolaire aux besoins spécifiques de chaque élève, toujours au sein du milieu ordinaire. La *figure 2* montre que 50 652 enfants bénéficient d'une scolarisation collective ce qui représente environ 28% des élèves en situation de handicap scolarisés au sein du 1er degré. Les effectifs observés pour la scolarisation individuelle sont plus conséquents, ils représentent 130 506 élèves soit 72% des enfants en situation de handicap scolarisé au sein du 1er degré.

2 Les élèves handicapés dans le premier degré selon le type de scolarisation en 2017-2018

	Scolarisation en classe ordinaire			Scolarisation en ULIS			Ensemble		
	Total	%	Part des filles (%)	Total	%	Part des filles (%)	Total	%	Part des filles (%)
2 ans et 3 ans	3 675	2,8	30,7	27	0,1	44,4	3 702	2,0	30,8
4 ans	8 773	6,7	28,6	74	0,1	41,9	8 847	4,9	28,7
5 ans	13 813	10,6	27,0	119	0,2	29,4	13 932	7,7	27,0
6 ans	19 062	14,6	27,5	1 229	2,4	29,2	20 291	11,2	27,6
7 ans	18 020	13,8	27,5	5 416	10,7	32,8	23 436	12,9	28,7
8 ans	18 578	14,2	27,6	8 366	16,5	34,3	26 944	14,9	29,7
9 ans	19 637	15,0	27,0	11 071	21,9	36,5	30 708	17,0	30,4
10 ans	19 385	14,9	26,6	12 213	24,1	36,9	31 598	17,4	30,6
11 ans	8 855	6,8	29,0	11 326	22,4	37,5	20 181	11,1	33,8
12 ans et plus	708	0,5	29,0	811	1,6	35,4	1 519	0,8	32,4
Total	**130 506**	**100,0**	**27,5**	**50 652**	**100,0**	**35,9**	**181 158**	**100,0**	**29,9**

© DEPP

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.**

Lecture : *14,6 % des élèves handicapés scolarisés en classe ordinaire sont âgés de 6 ans. 27,5 % des élèves handicapés de 6 ans scolarisés en classe ordinaire sont des filles.*

Figure 2 : Repères et références statistiques, MEN-DEPP, 2019, p. 81

Enfin, les élèves en situation de handicap peuvent bénéficier ou non d'un accompagnement humain. Cet accompagnement humain diffère selon la nature des besoins et les préconisations fixées par le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) pour chaque enfant. La *figure 3* rend compte du nombre d'élèves qui bénéficient de cet accompagnement. Ainsi, environ 76 500 élèves (soit 42,3%) restent à la rentrée 2017 sans accompagnement humain.

3 Répartition selon la déficience et le type d'accompagnement en 2017-2018

	Accompagnement individuel		Accompagnement mutualisé	Total	Part des élèves accompagnés (%)	Pas d'accompagnement	Ensemble
	Temps plein	Temps partiel					
Troubles intellectuels et cognitifs	3 686	17 310	11 878	32 874	42,7	44 078	76 952
Troubles du psychisme	4 245	14 512	7 425	26 182	72,6	9 869	36 051
Troubles du langage et de la parole	497	8 550	7 312	16 359	67,8	7 757	24 116
Troubles auditifs	161	786	540	1 487	35,7	2 682	4 169
Troubles visuels	259	714	369	1 342	53,5	1 167	2 509
Troubles viscéraux	385	752	477	1 614	70,4	679	2 293
Troubles moteurs	1 545	3 222	2 056	6 823	71,4	2 732	9 555
Plusieurs troubles associés	2 051	5 624	4 032	11 707	69,8	5 065	16 772
Autres troubles	666	2 968	2 552	6 186	70,8	2 555	8 741
Total	**13 495**	**54 438**	**36 641**	**104 574**	**57,7**	**76 584**	**181 158**
%	7,4	30,1	20,2	57,7		42,3	100,0

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé.**

© DEPP

Figure 3 : Repères et références statistiques, MEN-DEPP, 2019, p. 81

1.4.3 État des lieux du second degré en 2017

Toujours selon *Repères et références statistiques* (MEN-DEPP, 2019), en 2017, 140 318 jeunes en situation de handicap étaient scolarisés dans le second degré. La *figure 4* illustre la répartition de ces élèves au sein des différents types de scolarisation, que ce soit dans les classes du milieu ordinaire ou dans un dispositif d'inclusion scolaire. Le tableau indique que 98 445 jeunes en situation de handicap sont accueillis dans les classes du milieu ordinaire (soit 70% des effectifs d'élève en situation de handicap dans le second degré), 41 873 le sont en Ulis (soit 30% des mêmes effectifs).

1 Répartition selon l'âge et le type de scolarisation des élèves handicapés scolarisés dans le second degré en 2017-2018

	Scolarisation en classe ordinaire (y compris Segpa et EREA)			Scolarisation en ULIS			Ensemble		
	Effectifs	%	Part des filles (%)	Effectifs	%	Part des filles (%)	Effectifs	%	Part des filles (%)
11 ans et moins	10 549	10,7	23,6	1 537	3,7	33,9	12 086	8,6	24,9
12 ans	20 370	20,7	27,1	8 467	20,2	35,5	28 837	20,6	29,6
13 ans	17 823	18,1	25,3	9 238	22,1	36,5	27 061	19,3	29,1
14 ans	15 222	15,5	25,8	8 181	19,5	36,4	23 403	16,7	29,5
15 ans	12 387	12,6	27,2	7 032	16,8	37,7	19 419	13,8	31,0
16 ans	9 287	9,4	28,7	3 390	8,1	40,1	12 677	9,0	31,7
17 ans	7 384	7,5	30,1	2 509	6,0	42,6	9 893	7,1	33,3
18 ans	3 550	3,6	32,3	1 053	2,5	39,9	4 603	3,3	34,0
19 ans	1 274	1,3	31,6	326	0,8	43,3	1 600	1,1	33,9
20 ans et plus	599	0,6	41,2	140	0,3	37,9	739	0,5	40,6
Total	**98 445**	**100,0**	**26,9**	**41 873**	**100,0**	**37,2**	**140 318**	**100,0**	**30,0**

► **Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MEN.**

Lecture : *20,6 % des élèves handicapés dans le second degré sont âgés de 12 ans. 29,6 % de ces élèves de 12 ans sont des filles.*

© DEPP

Figure 4 : Repères et références statistiques, MEN-DEPP, 2019, p. 125

De plus, en comparaison avec le premier degré, la *figure 5* indique que l'accompagnement humain est moins présent dans le second degré. En effet, 92 988 jeunes en situation de handicap ne bénéficient d'aucun accompagnement humain dans leur scolarisation.

Cet effectif représente 66,3% des jeunes en situation de handicap, scolarisés dans le second degré. En outre, seuls 2,3% de ces jeunes en situation de handicap bénéficient d'un accompagnement humain à temps complet, 14,7 % d'entre eux peuvent profiter d'un accompagnement à temps partiel.

2 Répartition selon la déficience et le type d'accompagnement en 2017-2018

	Accompagnement individuel		Accompagnement mutualisé	Total	Part des élèves accompagnés (%)	Pas d'accompagnement	Ensemble
	Temps plein	Temps partiel					
Troubles intellectuels ou cognitifs	491	3 470	4 717	8 678	17,3	41 587	50 265
Troubles du psychisme	1 068	5 094	3 974	10 136	42,8	13 543	23 679
Troubles du langage et de la parole	229	5 570	7 235	13 034	43,4	16 990	30 024
Troubles auditifs	70	456	285	811	22,2	2 844	3 655
Troubles visuels	252	550	357	1 159	41,9	1 608	2 767
Troubles viscéraux	149	348	291	788	44,0	1 003	1 791
Troubles moteurs	1 129	2 373	2 385	5 887	46,3	6 819	12 706
Plusieurs troubles associés	412	1 853	2 235	4 500	45,7	5 349	9 849
Autres troubles	195	975	1 167	2 337	41,9	3 245	5 582
total	**3 995**	**20 689**	**22 646**	**47 330**	**33,7**	**92 988**	**140 318**
%	2,8	14,7	16,1	33,7		66,3	100,0

► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MEN.

© DEPP

Figure 5 : Repères et références statistiques, MEN-DEPP, 2019, p.125

Les effectifs mentionnés dans cet état des lieux rendent compte d'une augmentation importante du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés dans les établissements scolaires français. Toutefois, il ne s'agit que d'un regard quantitatif sur les situations d'inclusion, il semble également nécessaire de compléter ces statistiques par un regard plus qualitatif, centré par exemple sur l'observation des dispositifs et pratiques inclusifs mis en œuvre.

1.5 Vers une nouvelle définition de l'inclusion : adapter pour tous

Depuis 2005 et la mise en place d'une conception inclusive de l'école, plusieurs travaux de recherches ont mis en évidence l'existence d'une diversité d'organisation et de pratiques inclusives.

1.5.1 Les conditions d'accueil

Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider (2007) ont décrit différents dispositifs pédagogiques théoriques d'inclusion. Les auteurs concluent que trois formes de dispositifs inclusifs peuvent être envisagées. La première forme mentionnée n'en est en fait pas une, puisqu'il s'agit de la séparation pure et simple des élèves en fonction de leurs caractéristiques.

Celle-ci se base sur le principe d'exclusion qui, pour les auteurs, se trouve à l'opposé de celui d'inclusion. La deuxième forme de dispositif définie dans l'article est celle qui suit le principe d'intégration. Les auteurs affirment que « *dans la perspective d'intégration, l'effort d'adaptation est fait par les élèves handicapés pour atteindre les normes de l'école. Quelques aides sont dispensées pour pouvoir suivre l'enseignement tel qu'il est* » (Gossot, 2005, cité par Plaisance *et al.*, 2007, p. 161). La dernière forme de dispositif détaillée par les auteurs est celle qui suit le principe d'inclusion. Ce dispositif s'adapte aux besoins des élèves en privilégiant des modalités pédagogiques différentes comme les travaux de groupes. Les auteurs soulèvent ici le point essentiel dans la comparaison des différentes formes de dispositifs : les conditions recherchées par les enseignants. Dans un dispositif d'intégration, la centration se situe sur les enfants et sur les efforts qu'ils doivent fournir pour accéder aux apprentissages. Ceci renvoie à une conception individualisante et déficitaire du handicap. Dans la perspective inclusive, la centration se déplace vers les conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages. Les auteurs ajoutent que « *la notion d'école inclusive prend en compte la dimension sociale du handicap, entendu comme une entrave à la participation, résultant de l'interaction entre des caractéristiques individuelles et les exigences du milieu. Elle met l'accent sur le fonctionnement scolaire et sur les conditions pédagogiques à instaurer pour réduire les obstacles aux apprentissages* » (Plaisance *et al.*, 2007, p.161).

Grémion et Paratte (2009) établissent un autre classement des dispositifs d'inclusion en fonction des adaptations mises en place par l'enseignant d'accueil dans le but de favoriser la réussite de l'élève en situation de handicap, au sein d'une classe du milieu ordinaire. Les auteurs différencient quatre niveaux d'inclusion. Le premier niveau décrit est celui de l'« *insertion* », au sein duquel l'élève en situation de handicap est admis avec les autres, sans qu'une réelle préoccupation des tâches qui lui sont attribuées soit accordée. L'inclusion est uniquement envisagée sur la présence physique de l'élève en situation de handicap au sein de la classe. Les auteurs illustrent ce niveau par la description suivante : « *Assis, au fond de la classe, Pierre fait du coloriage pendant que les autres élèves suivent un cours de mathématiques* » (*Ibid.*, 2009, p. 161). Le second niveau correspond à celui de l'*« assimilation »,* où l'élève en situation de handicap doit réaliser les mêmes tâches que tous les autres élèves du dispositif. Ce niveau renvoie à une vision « normative » de l'inclusion. Si l'élève en situation de handicap est inclus sur ces temps précis, c'est que les compétences maîtrisées sont compatibles avec ce qui est attendu en classe. Les adaptations ne sont par conséquent pas nécessaires. Les auteurs complètent la description de ce niveau par un exemple de classe : « *Pierre peut participer à une leçon à condition d'être capable de faire et de suivre comme les autres* » (*Ibid.*, 2009, p. 161).

Le troisième niveau renvoie au niveau d'« *intégration »* dans lequel l'élève en situation de handicap se voit attribuer les mêmes tâches que les autres élèves de la classe. Mais à la différence du niveau *« assimilation »,* une réflexion de l'enseignant est menée à propos des adaptations matérielles ou pédagogiques nécessaires à la réussite de l'élève en situation de handicap. La différence de l'élève inclus est ici prise en compte de manière individuelle. L'exemple donné par les auteurs est le suivant : « *Pierre est intégré dans les leçons de biologie. L'enseignante, qui le reçoit, prépare un matériel spécifique pour lui permettre de se repérer et adapte les exigences à ses compétences* » (*Ibid.*, 2009, p. 161). Enfin le quatrième et dernier niveau est celui du niveau d'*« inclusion »,* où l'élève en situation de handicap est perçu comme un élève avec des besoins spécifiques, tout comme le sont également les autres élèves de la classe. À ce niveau, les tâches, adaptations matérielles et pédagogiques sont ciblées pour chacun des élèves de la classe, en situation de handicap ou non. La diversité des élèves est prise en compte de manière collective. Les auteurs complètent par l'exemple suivant : « *Pierre participe aux leçons de mathématiques. Il travaille à son rythme et en coopération avec d'autres élèves. Le programme et les méthodes permettent à chaque élève d'avancer en fonction d'objectifs individuels que l'enseignante a établis* » (*Ibid.*, 2009, p. 161).

Grémion et Paratte (2009) affirment que pour qu'il puisse y avoir inclusion sociale de l'élève en situation de handicap au groupe-classe, le dispositif proposé doit être un dispositif d'inclusion.

À partir de plusieurs études récentes portant également sur les différentes organisations pédagogiques d'accueil de la diversité (André, Tant, Kogut et Midelet, 2014 ; Grémion et Paratte, 2009 ; Tant, 2014), André (2017) propose la modélisation suivante :

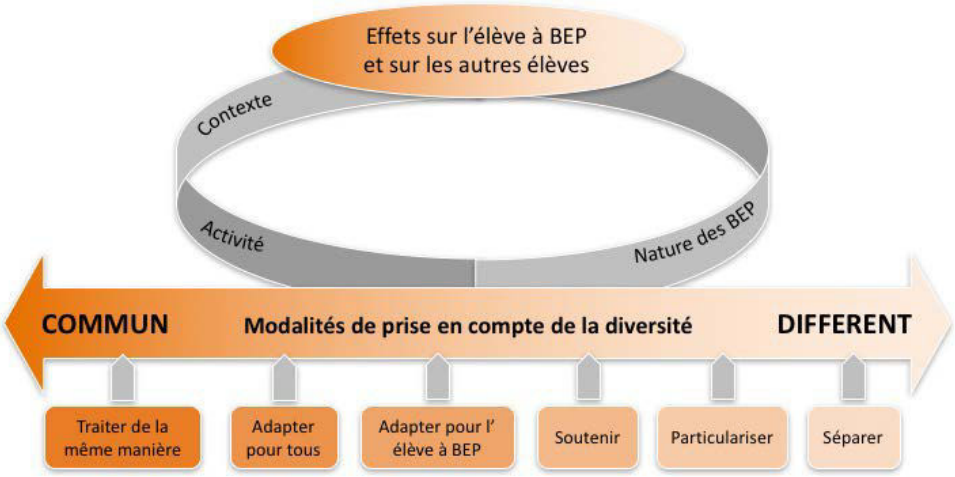


Figure 6 : Représentation des modalités d'accueil de la diversité à l'école (André, 2017, p.137)

La *figure 6* regroupe les différentes modalités de prise en compte de la diversité décrites dans les études précédemment citées en les plaçant sur un continuum « commun-différent ». Six modalités y sont décrites, allant de la considération la plus commune à celle la plus différenciée. La première modalité décrite est celle appelée « *traiter de la même manière* » qui consiste à ne faire aucune différence entre les élèves, avec BEP ou non. Cette modalité vise une culture commune entre tous les élèves, mais peut provoquer des inégalités dans le cas où les ressources sollicitées sont la source du handicap de certains élèves. La seconde modalité, « *adapter pour tous* », consiste à adapter les situations d'apprentissage pour tous les élèves de la classe. Dans cette modalité, les pratiques coopératives sont encouragées. La troisième modalité consiste à proposer à l'élève avec BEP, les mêmes apprentissages que les autres élèves, mais avec des conditions adaptées à ces besoins. Elle est nommée « *adapter pour l'élève à BEP* ». La quatrième modalité, appelée « *soutenir* » repose sur la présence d'une aide individuelle pour les élèves à BEP. La visée de cette modalité est de permettre aux élèves à BEP de faire comme les autres élèves de la classe. La cinquième modalité, « *particulariser* », est caractérisée par la présence de l'élève dans la classe, mais les tâches qui lui sont proposées sont éloignées de celles proposées aux autres élèves. Enfin la sixième et dernière modalité, nommée « *séparer* » renvoie à une séparation physique des élèves avec BEP des autres élèves avec qui ils ne partagent ni apprentissages ni espaces de travail.

1.5.2 Les pratiques enseignantes

Pour Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie *et al.* (2007), les pratiques enseignantes se définissent comme *« l'ensemble des actes singuliers et situés d'une professionnelle ou d'un professionnel, observables ou non, ainsi que les significations qu'elle ou il leur accorde »* (*ibid.*, p. 30).

L'étude de Gombert et Roussey (2007) propose une typologie des gestes d'aide visant à l'adaptation des pratiques enseignantes chez les enseignants qui accueillent au sein de leurs classes des élèves avec des troubles spécifiques du langage écrit. Cette typologie se compose de dix catégories d'adaptation :

1- *L'adaptation du cadre de travail*, qui consiste à mettre l'accent sur une ou plusieurs modifications des conditions matérielles de travail au sein de la classe. Cela peut, par exemple se centrer sur le placement de l'élève, l'aménagement du mobilier ou d'outils spécifiques

2- *L'adaptation de la prescription des consignes* : amène les enseignants à porter la réflexion sur la prescription des tâches et de la mise au travail. Cela peut se traduire par des relectures, explicitations ou reformulations des consignes, mais également l'utilisation des pairs dans cette adaptation.

3- *L'adaptation des moyens* : cette troisième catégorie revient aux pratiques de différenciation pédagogique dans le but de compenser le handicap de certains élèves. Parmi les pratiques observées, les auteurs citent le contournement de l'activité, l'adaptation des supports, du temps de travail, la modification du style pédagogique de l'enseignant, etc.

4- *L'adaptation des parcours* : cette catégorie met l'accent sur l'individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire autoriser l'élève à BEP à ne pas faire la même chose que les autres élèves. Cela peut se traduire par une réduction de la somme de notion à acquérir, un choix parmi les matières à enseigner.

5- *L'aide des pairs de la classe* : l'aide apportée aux élèves en situation de handicap ou à BEP est institutionnalisée dans le fonctionnement de classe. Dans ce cas, certains dispositifs coopératifs peuvent être mis en place comme, par exemple le tutorat et les travaux de groupe.

6- *L'adaptation de la guidance ou du contrôle individualisé de la réalisation de la tâche* : l'enseignant met en place une aide personnalisée pendant son cours ou d'un contrôle plus important vis-à-vis de l'élève en situation de handicap. Cela peut se traduire par des explicitations supplémentaires ou d'une vigilance accrue à destination d'un élève.

7- *Un apport méthodologique et métacognitif,* qui consiste à apporter une attention particulière aux compétences transversales ou métalinguistiques mises en jeu dans les situations d'apprentissage. Les auteurs citent par exemple un travail spécifique quant à la tenue du cahier de textes, sur la gestion des devoirs, mais également sur les étapes à réaliser lors d'une tâche précise.
8- *L'adaptation de l'évaluation*, qui consistent à une réflexion à propos des gestes propres à évaluer chez l'élève à BEP que ce soit sur les temps d'évaluation ou à propos de la notation elle-même. Par exemple, répéter ou simplifier certaines questions, diminuer le nombre d'exercices, etc.
9- *La revalorisation de l'élève* renvoie à l'attention de l'enseignant dirigée vers les éléments qui peuvent motiver l'élève en difficulté (encouragements, renforcements positifs, statut de l'erreur)
10- *L'absence d'adaptation*, c'est-à-dire ne pas chercher à tout adapter, tout le temps, mais seulement ce qui peut faire obstacle aux apprentissages

Les propositions de Gombert et Roussey (2007) ont pour objectifs de faire progresser les élèves en situation de handicap inclus à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan de la participation sociale.

Nootens et Debeurme (2010) proposent un modèle d'analyse de ces pratiques d'adaptations. Ce modèle reprend en partie la typologie de Gombert et Roussey (2007) pour créer trois composantes majeures à analyser :

- L'organisation de classe, le groupement des élèves
- Le matériel d'enseignement — apprentissage
- Les méthodes et stratégies d'enseignements

Il faut ajouter à ces quatre composantes, trois temps d'analyse (la planification de l'action, l'action elle-même et l'évaluation de l'action enseignante).

Cette partie sur les évolutions actuelles des pratiques enseignantes en matière d'inclusion marque la fin de la rétrospective portant sur la scolarisation des élèves en situation de handicap. Parmi ces élèves, notre thèse se centre exclusivement sur ceux atteints de troubles du spectre autistiques. La seconde partie de ce premier chapitre a pour vocation d'éclairer nos connaissances sur ce que sont ces troubles du spectre autistique.

2. Les troubles du spectre autistique

Cette seconde sous-partie vise à préciser le cadre médical qui définit les troubles du spectre autistique (TSA). Bien que l'objet de cette thèse ne soit pas centré sur ces considérations, il nous semble indispensable qu'un détour théorique soit réalisé afin de clarifier ces connaissances. Nous proposons donc une brève description de la façon dont les TSA ont été historiquement définis avant d'en préciser les contours actuels.

2.1 Historique

De la psychose infantile du début du XXe siècle aux troubles du spectre autistique (TSA) actuels, les différentes qualifications de l'autisme passées et présentes témoignent de l'évolution du regard collectif porté sur ces troubles. Tardif et Gepner (2014) retracent l'histoire de l'autisme à partir de quelques figures marquantes.

Le terme « autisme » (dérivé du grec « *autos* » signifiant « *soi-même* ») est utilisé dès 1911 par Bleuler (cité par Tardif & Gepner, 2014, p. 10) dans ses travaux autour de la schizophrénie. Il décrivait par ce terme des personnes manifestant une perte de contact avec la réalité, et un effondrement des relations avec leur environnement, ce qui les conduisait à s'exclure de la vie sociale via un processus de repli sur soi que Bleuler a qualifié d'« autisme ».

2.1.1 Léo Kanner (1894 – 1981)

Dans son article de référence de 1943, Kanner propose une première description clinique de l'autisme à partir d'observations réalisées sur onze enfants, âgés de moins de 10 ans. Il note que tous les enfants ont une tendance à éviter le contact oculaire ou à regarder le visage d'autrui avec, pour certains d'entre eux, des obsessions particulières pour certaines activités, comme les puzzles, les mots, les lettres, etc. ainsi que des comportements et des interactions atypiques que ces enfants entretiennent avec leur environnement. Kanner ajoute que les enfants observés sont également sensibles à l'immuabilité de leur environnement, cela pouvant aller jusqu'à la peur de tout changement. Il conclut son article de la manière suivante : « *Nous devons donc supposer que ces enfants sont venus au monde avec une incapacité innée à établir le contact affectif habituel avec les personnes, biologiquement prévu, exactement comme d'autres enfants viennent au monde avec des handicap*s physiques *ou intellectuels* » (Gepner, 2014, p. 22). Kanner défend la thèse selon laquelle les troubles autistiques seraient innés, mais note toutefois

que parmi l'environnement familial des enfants observés « *très rares sont les pères et mères réellement chaleureux. Dans la plupart des cas, les parents, grands-parents et collatéraux sont des personnes très préoccupées de choses abstraites (…) et limitées dans l'intérêt authentique qu'elles portent aux personnes* » (Gepner, 2014, p. 22-23). En 1956, Kanner et Eisenberg mentionnent, entre autres causes étiologiques, le rôle défavorable de l'environnement familial dans lequel les enfants observés ont grandi et qualifient les parents comme porteurs d'une « froideur émotionnelle ». Cela va créer la controverse sur la culpabilité maternelle durant une vingtaine d'années. En 1971, dans une seconde étude portant sur le développement des enfants observés en 1943, Kanner reconnait que les parents « ont été tardivement inclus dans les efforts thérapeutiques, non plus comme des coupables étiologiques ni de simples réceptacles de prescriptions médicales et de règles, mais comme de réels co-thérapeutes » (Gepner, 2014, p. 23).

2.1.2 Hans Asperger (1906 – 1980)

Les travaux d'Asperger sont antérieurs à ceux de Kanner, mais sont longtemps restés inconnus jusqu'au début des années 1980. En effet, c'est Lorna Wing (1981) qui mentionne « le syndrome d'Asperger » en faisant référence aux travaux de ce dernier, datant de 1944. Il y était question, comme dans les travaux de Kanner, d'observer des enfants au développement atypique. Quatre enfants avaient été suivis par Asperger. Pour chacun d'eux, Asperger avait noté que ces enfants souffraient d'une perturbation du contact physique et visuel, des difficultés de communication, d'adaptation au milieu social ainsi qu'une empathie et une anticipation limitées qui provoquent de grandes difficultés d'intégration sociale. Cependant, Asperger ajouta que « *dans beaucoup de cas l'échec d'insertion sociale est au premier plan, mais, dans d'autre, cet échec est compensé par une originalité de pensée et de perception qui mène souvent à des performances extraordinaires par la suite ». Ces exploits intellectuels dans des domaines restreints à côté de capacités intellectuelles très lacunaires dans d'autres domaines constituent un des critères de diagnostic de ce que Lorna Wing appela quarante ans plus tard le « syndrome d'Asperger* » » (Tardif & Gepner, 2014, p. 14).

2.1.3 Bruno Bettelheim (1903 – 1990)

Lorsque Bettelheim publie en 1967 sa théorie de l'autisme, il est, à cette époque, mondialement reconnu pour ses travaux sur les camps de concentration nazis, dont il est l'un des survivants. Inspiré par les travaux psychanalytiques de Freud et de Klein sur les psychoses

infantiles, Bettelheim développe une théorie dans laquelle les troubles autistiques seraient une réponse psychologique à une situation où l'individu a le sentiment que toute action de sa part ne pourra influer sur son environnement (appelée « situation extrême »). Selon lui, les troubles autistiques sont conséquents à l'échec de la relation de mutualité entre la mère et son bébé durant les deux premières années de sa vie. Cela placerait le jeune enfant dans une « situation extrême » où il désinvestirait le monde extérieur en se repliant sur lui-même. Bettelheim reprend le concept de « froideur émotionnelle » de Kanner en expliquant que « le facteur qui précipite l'enfant dans l'autisme est le désir de ses parents qu'il n'existe pas » (1967). Cette théorie a eu un retentissement considérable à l'époque. Cependant, aujourd'hui, ce regard sur les troubles autistiques est fortement décrié. En 2010, la Haute Autorité de Santé a qualifié les théories imputant la cause des troubles autistiques aux parents comme un facteur de cause erroné. Gepner (2014) écrit même : « *Les émules de Bettelheim devraient finir par comprendre et accepter la nature et l'ampleur de son erreur. Sa nature est de l'ordre de l'interprétation projective à partir de son expérience, et de la généralisation abusive à partir d'une identification erronée des parents, au bourreau. Son ampleur se mesure à l'aune des dégâts qu'elle a causés (…) sur les générations de parents qui ont subi ces interprétations jusqu'à aujourd'hui »* (*ibid.*, 2014, p. 26-27).

2.2 Les troubles du spectre de l'autisme

2.2.1 Classifications internationales

Les TSA sont définis de manières différentes selon les classifications. À l'heure actuelle, deux classifications internationales font référence. Il s'agit d'une part, de la classification rédigée par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) nommée Classification Internationale des Maladies (CIM) dans ses révisions 10 et 11. La toute récente onzième édition (CIM-11, 2018) offre une perspective nouvelle quant à la classification des TSA. D'autre part, la cinquième édition de la classification établie par l'American Psychological Association (APA), nommé *Diagnostical and Statistical Manual of mental disorders* (DSM), de 2013, constitue un autre outil de référence quant à la classification des TSA. Ces trois classifications sont détaillées ci-dessous par ordre chronologique de publication.

2.2.1.1 La CIM-10

À l'heure actuelle, la Classification internationale des maladies (CIM-10, OMS, 1993) constitue la plus ancienne des classifications de référence. Depuis 1993, plusieurs mises à jour ont été publiées, la dernière datant de 2016. La CIM-10 positionne l'autisme au sein des troubles envahissants du développement (TED). Huit types de TED y sont définis :

- Autisme infantile
- Autisme atypique
- Syndrome de Rett
- Autre trouble désintégratif de l'enfance
- Hyperactivité associée à un retard mental et des mouvements stéréotypés
- Syndrome d'Asperger
- Autres TED
- TED sans précisions

Depuis 2005, la Haute Autorité de santé (HAS) et la Fédération Française de Psychiatrie (FFP) recommandent l'usage de CIM-10 dans le diagnostic de l'autisme. Pour cela, les critères diagnostiques suivants sont utilisés (Bulletin officiel n°2019/9 bis) :

A. Présence, avant l'âge de 3 ans, d'anomalies ou d'altérations du développement, dans au moins un des domaines suivants :

1) Langage (type réceptif ou expressif) utilisé dans la communication sociale.

2) Développement des attachements sociaux sélectifs ou des interactions sociales réciproques

3) Jeu fonctionnel ou symbolique

B. Présence d'au moins six des symptômes décrits en (1) (2), et (3) avec au moins deux symptômes du critère (1) et au moins un symptôme de chacun des critères (2) et (3) :

1) Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques, manifestes dans au moins deux des domaines suivants :

a) Absence d'utilisation adéquate des interactions du contact oculaire, de l'expression faciale, de l'attitude corporelle et de la gestualité pour réguler les interactions sociales,

b) Incapacité à développer (de manière correspondante à l'âge mental et bien qu'existent de nombreuses occasions) des relations avec des pairs, impliquant un partage mutuel d'intérêts, d'activités et d'émotions,

c) Manque de réciprocité socio émotionnelle se traduisant par une réponse altérée ou déviante aux émotions d'autrui, ou manque de modulation du comportement selon le contexte social ou faible intégration des comportements sociaux, émotionnels, et communicatifs.

2) Altérations qualitatives de la communication, manifestes dans au moins un des domaines suivants :

a) Retard ou absence totale de développement du langage oral (souvent précédé par une absence de babillage communicatif), sans tentative de communiquer par le geste ou la mimique,

b) Incapacité relative à engager ou à maintenir une conversation comportant un échange réciproque avec d'autres personnes (quel que soit le niveau de langage atteint),

c) Usage stéréotypé et répétitif du langage ou utilisation idiosyncrasique de mots ou de phrases,

d) Absence de jeu de « faire semblant », varié et spontané, ou, dans le jeune âge, absence de jeu d'imitation sociale ;

3) Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités, manifeste dans au moins un des domaines suivants :

a) Préoccupation marquée pour un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormaux par leur contenu ou leur focalisation ; ou présence d'un ou de plusieurs intérêts qui sont anormaux par leur intensité ou leur caractère limité, mais non par leur contenu ou leur focalisation,

b) Adhésion apparemment compulsive à des habitudes ou à des rituels spécifiques, non fonctionnels,

c) Maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (par exemple, battements ou torsions des mains ou des doigts, ou mouvements complexes de tout le corps),

d) Préoccupation par certaines parties d'un objet ou par des éléments non fonctionnels de matériels de jeux (par exemple, leur odeur, la sensation de leur surface, le bruit ou les vibrations qu'ils produisent).

2.2.1.2 Le DSM-V

Depuis les travaux de Kanner ou Asperger, de nombreuses publications ont permis d'enrichir le tableau clinique des troubles autistiques et d'affiner les critères diagnostiques. Face à la multiplication des travaux dans le domaine, il est devenu essentiel, au début des années 80, de développer un consensus international sur les caractéristiques à retenir pour définir l'autisme. En effet, la question qui se pose durant cette période n'est pas à cette période, de savoir ce qu'est l'autisme, mais plutôt identifier les phénomènes qui peuvent être raccrochés au terme d'autisme. C'est dans ce contexte que se développe le terme de « trouble global de développement » (DSM-III, APA, 1980), puis de « trouble envahissant du développement » (TED) (DSM-III-TR, APA, 1987) abandonnant la classification de « psychoses à origines spécifiques dans l'enfance ». Quelques années plus tard, le DSM-IV (APA, 1994) puis le DSM-IV-TR (APA, 2000) définissent les troubles envahissants du développement en cinq catégories de troubles :

- L'autisme
- Le syndrome d'Asperger, défini par des troubles des interactions sociales en l'absence de retard mental et de retard dans l'acquisition du langage
- Le syndrome désintégratif de l'enfance, régression autistique après un développement a priori normal du langage
- Syndrome de Rett, mutation génétique qui provoque un trouble grave dans le développement du système nerveux central. Touche quasi exclusivement des filles.
- Les troubles envahissants du développement non spécifiés (TED-NS)

Cette triade classique reprend les critères des classifications de référence à savoir la quatrième édition du *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou DSM-IV-TR (American Psychatric Association, 2000) et la 10^{e} édition de la Classification internationale des maladies (Organisation mondiale de la Santé, 1993). Le diagnostic est posé si des troubles qualitatifs du développement sont observés dans à la fois les trois domaines suivants et avant les 3 ans de l'enfant :

- Troubles dans le développement de la communication
- Troubles dans le développement des relations sociales, notamment troubles sur le développement des interactions
- Troubles dans le développement des activités de jeu, de l'imagination et de centres d'intérêt.

Cette perspective en triade va permettre un premier consensus international autour du diagnostic des troubles autistiques. Cependant, selon Tardif et Gepner (2014), ces critères apparaissent au fil du temps comme limités et parcellaires. Cette triade va évoluer par la suite vers la forme qui est utilisée actuellement. Cela constitue le cœur de la seconde partie de ce chapitre.

Bien que les critères de la triade soient internationalement admis, Rogé (2002) met en évidence que les critères qui la composent ne doivent pas masquer les variations dans l'intensité des symptômes au sein de chacun des critères. En effet, Tardif et Gepner (2014) insistent sur le fait que « *l'expression et la sévérité des signes comportementaux sur laquelle est basé le diagnostic sont très variables en fonction des sujets et peuvent donner lieu à des tableaux interindividuels très différents* » (*ibid.,* p. 17). Wing et Gould avaient, dès 1979, mis en avant l'idée d'un *continuum* autistique qui permettrait de prendre en compte cette diversité. Wing (1996) définira le « spectre autistique » qui correspond à l'idée qu'il existe des degrés variables dans l'intensité des symptômes. Cette notion de spectre est depuis, admise par tous.

Dans la dernière version de la classification américaine, toutes les catégories du DSM-IV-TR sont englobées dans « les troubles du spectre de l'autisme » (TSA) qui appartiennent à une nouvelle rubrique, celle des « troubles neuro-développementaux ». La triade autistique y est réduite à une dyade, composée de deux critères principaux (DSM-V, APA, 2013) :

- Des déficits persistants dans la communication et l'interaction sociale dans plusieurs contextes (déficits de la réciprocité sociale et émotionnelle, déficits en matière de comportement non verbal dans l'interaction sociale, déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations sociales, etc.)
- Des comportements, intérêts ou activités restreints, ou répétitifs (mouvements stéréotypés, alignements de jouets, insistance sur la similitude, rituels, pensée rigide)

Pour chacun des deux critères, l'évaluation de la gravité du trouble se réalise par trois modalités : « requérant un soutien » ; « requérant un soutien important » ou « requérant un soutien très important ». À ces deux critères principaux, viennent s'ajouter des critères complémentaires que sont :

- L'apparition de symptômes durant la période de développement précoce, mais qui peuvent aussi apparaitre lorsque les exigences sociales de l'environnement augmentent
- Les symptômes causent des déficits observables dans les sphères sociales occupationnelles et autres activités importantes

- Les perturbations ne sont pas expliquées par une déficience intellectuelle ou un retard global de développement

Selon Tardif et Gepner (2014), « *le DSM-V met l'accent sur la difficulté de la personne à répondre ou à s'ajuster à son environnement, pointant ainsi les différences individuelles possiblement très fortes, malgré le spectre unique, sur les fonctions cognitives, comportementales, sociales, sensorielles, adaptatives* » (*ibid.,* p. 28). Pour les auteurs, le diagnostic de TED (selon la CIM-10) ou de TSA (DSM-V) est établi entre 2 et 3 ans. Lord (1995) montrait déjà que le diagnostic posé à 2 ans était confirmé dans 75 % des cas à 3 ans. Toujours selon Tardif et Gepner (2014), « *même s'il n'existe pas réellement d'outil spécifique pour le dépistage des troubles autistiques, l'identification de signes constituants des marqueurs fiables de l'autisme permet un premier repérage, à la fois par l'observation systématique directe de l'enfant in situ et par la technique de l'entretien rétrospectif avec les parents, l'ensemble donnant lieu à une cotation des critères diagnostiques présents* » (*ibid.,* p. 26).

2.2.1.3 La CFTMEA

En France, une autre classification a permis de réaliser certains diagnostics d'autisme. La *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent* (CFTMEA, Misès & Jeanmet, 1988) révisée en 2000 puis en 2012, inclus l'autisme dans la rubrique des TED et non plus dans celle de la psychose infantile. Là encore, plusieurs catégories de troubles existent :

1. Autisme infantile précoce
2. Autres formes de l'autisme infantile
3. Autisme ou TED avec retard mental précoce
4. Syndrome d'Asperger
5. Dysharmonies psychotiques
6. Troubles désintégratifs de l'enfance
7. Autres TED
8. TED-Non spécifiés

2.2.1.4 La CIM-11

La CIM-11 (OMS, 2018) est la classification internationale la plus récente. Bien que son entrée en vigueur ne soit prévue qu'au 1er janvier 2022, la première version proposée marque une évolution importante par rapport à la CIM-10. En effet, les troubles envahissant du

développement (TED) disparaissent et laissent la place aux « troubles neurodéveloppementaux » dans lesquels figurent les troubles du spectre autistique. De plus, les troubles du développement intellectuel et ceux des fonctions langagières constituent de nouveaux critères diagnostiques permettant de définir les différentes catégories d'autisme. Ces catégories sont au nombre de huit :

- TSA sans troubles du développement intellectuel et absence ou troubles légers du langage
- TSA avec troubles du développement intellectuel et absence ou troubles légers du langage
- TSA sans troubles du développement intellectuel et avec troubles du langage
- TSA avec troubles du développement intellectuel et avec troubles du langage
- TSA sans troubles du développement intellectuel et absence de langage
- TSA avec troubles du développement intellectuel et absence de langage
- Autres TSA spécifiques
- TSA non spécifiés

2.2.2 Prévalence

La prévalence constitue le nombre de cas identifié au sein de la population générale. Dans les années 1970, l'autisme infantile était de 2 à 5 enfants pour 10 000. Dans les années 1980-1990, la prévalence est passée à 10 pour 10 000 (soit 0,1 % de la population générale). En 2009, Fombonne évalue la prévalence des TSA à 60 pour 10 000, soit 0,6 % des enfants. L'*US Center of Disease Control and Prévention* (CDC) définit même cette prévalence à 0,9 % en 2011. Ce même CDC estime en 2013 qu'un enfant âgé de 8 ans sur 88 serait sujet à un TSA, soit plus de 1 %. L'évolution des critères de diagnostic au cours du temps ainsi que l'utilisation d'outils diagnostiques précoces sont les principales raisons du nombre croissant de cas d'autisme. En effet, dans les années 1970, l'autisme infantile était déterminé par les critères de Kanner et concernait un autisme typique. Puis, dans les années 1980, les formes atypiques ont été ajoutées, avant de regrouper depuis la fin des années 1990 l'ensemble des TSA. Enfin, il est à noter que les TSA touchent quatre fois plus de garçons que de filles.

2.2.2.1 Étiologie

Selon Tardif et Gepner (2014), il existe actuellement un consensus autour du fait que les troubles du spectre de l'autisme sont la conséquence de troubles développementaux du système nerveux central. L'origine de ces troubles serait d'ordre génétique et environnemental. En effet, Muratori (2012) définit l'autisme comme *« le stade final d'un trouble primaire de l'intersubjectivité et du soi dialogique qui ne permet pas aux comportements sociaux, bien que*

présents de différentes manières chez le petit enfant avec autisme, de se développer vers des comportements dialogiques plus complexes » (*ibid.,* 2012, p. 51). Cependant, « *il est beaucoup plus approprié de considérer qu'il existe des étiologies multiples des troubles du spectre de l'autisme* » (Tardif et Gepner, 2014, p. 12). D'ailleurs, les auteurs rappellent que l'on parle davantage de « facteurs de risques » que de réelles causes étiologiques *stricto sensu*.

Deux types de facteurs de risques peuvent être envisagés : les facteurs liés aux processus génétiques de développement, appelés *facteurs endogènes* et ceux liés aux contraintes environnementales, appelés *facteurs exogènes*.

2.2.2.2 Facteurs de risques endogènes

Dans les années 1970-1980, de nombreuses études anglo-saxonnes portants sur des paires de jumeaux monozygotes (vrais jumeaux) et dizygotes (faux jumeaux), ont montré que lorsqu'un des deux jumeaux était atteint d'autisme, l'autre enfant a un risque d'en être lui aussi touché de plus de 70 % chez les jumeaux monozygotes alors que ce risque tombé à 4 % pour les jumeaux dizygotes. De même, les études sur les familles montrent que lorsqu'un enfant d'une fratrie est atteint de troubles du spectre de l'autisme, ses frères et sœurs ont un risque de 4 à 5 % d'être eux aussi porteurs de TSA, ce qui constitue un risque 4 fois plus élevé que la population générale.

Durant la dernière décennie, plus de 200 gènes suspectés de jouer un rôle dans le développement des TSA ont été analysés (Gepner, 2014). Berg et Geschwind (2012) estiment qu'entre 200 et 1 000 gênes, dont aucun n'est identifié comme spécifique au TSA, sont impliqués dans l'étiopathie des troubles envahissants du développement. Ces gènes sont responsables de diverses fonctions dans le développement du système nerveux central comme la fabrication des neurones, leur migration, la synaptogénèse (formation des synapses), la transmission et modération de la transmission du signal nerveux (neurotransmission et neuromodulation), la production de mélatonine (hormone du sommeil), etc. Tardif et Gepner (2014) estiment que ces 200 gènes étudiés expliquent « *au maximum 1 % de la totalité des cas d'autisme* » (*ibid.,* p. 62)

Muratori (2012) met en avant une vision dynamique de l'autisme précoce en reprenant l'hypothèse de Mundy (Mundy, 1995 ; Mundy & Crowson, 1997) selon laquelle l'autisme serait issu d'un processus pathologique initial primaire qui donnerait lieu, plus tardivement, à des troubles neurologiques secondaires. À partir d'études menées sur les vidéos familiales tournées lors de la petite enfance auprès d'enfants diagnostiqués plus tard comme autistes (Maestro et al., 1999, 2001, citées par Muratori, 2012), les chercheurs observent chez les bébés des

capacités de mise en œuvre des comportements d'interaction les plus élémentaires, comme se retourner lors des protoconversation avec leurs parents, les regarder dans les yeux et d'avoir des interactions affectueuses avec eux, lorsqu'ils sont très sollicités, alors que ces comportements disparaissent par la suite. Muratori ajoute que ces comportements perturbent fortement le diagnostic d'autisme précoce effectué lors de la première année de vie des bébés. Pour Muratori (2012), le processus pathologique initial à l'origine de l'autisme pourrait être lié à l'hypothèse émise par Belmonte, Allen, Beckel-Mitchener, Boulanger, Carper & Webb (2004) décrite de la manière suivante : *« Dans un réseau local fait d'un excès de connexions, les inputs sensoriels susciteraient un excès d'activation aussi bien pour les stimuli prévus que pour les stimuli inattendus, en donnant lieu ainsi, à l'intérieur des régions sensorielles, à une augmentation globale de l'activation, mais aussi à une réduction dans la sélectivité de cette activation. La conséquence serait alors l'impossibilité, aux stades ultérieurs du processus perceptif, de différencier de façon adéquate les distracteurs des objectifs. Réciproquement, les régions du cerveau qui président aux fonctions intégratives seraient privées de leurs inputs normaux et, dès lors, manifesteraient une activation réduite et une corrélation fonctionnelle inférieure avec les régions consacrées à la réception des inputs »* (Muratori, 2012, p. 46).

2.2.2.3 Facteurs de risques exogènes

Parmi les facteurs de risques environnementaux, certains sont de nature organique (toxique ou infectieuse) et d'autres de nature psychologique.

Une étude étiologique de grande ampleur a mis en évidence un facteur chimique. Ainsi, les pourcentages d'enfants atteints de TSA sont significativement plus élevés parmi une population de femmes, exposées dans leur contexte professionnel à des agents chimiques toxiques (benzène, toluène ou xylène), que pour la population générale (Mc Canlies, Fekedulegn, Mnatsakanova, Burchfiel, Sanderson, Charles *et al.,* 2012). Une autre étude a montré que le risque de développement de TSA est multiplié par deux chez les bébés dont les mamans vivaient à proximité d'une autoroute lors de la grossesse, mettant en évidence le caractère nocif des particules fines sur le développement cérébral des fœtus (Volk, Hertz, Delwiche, Lurmann, & McConnell, 2010).

D'autres facteurs davantage liés à des agents infectieux ont été ciblés par des recherches. Zerbo, Iosif, Walker, Ozonoff, Hansen et Hertz-Picciotto (2013) ont montré qu'une infection de la maman durant la grossesse multiplie par deux le risque d'autisme. Les virus de la rubéole ou du cytomégalovirus provoquent un stress oxydatif sur les neurones du fœtus, ce qui augmente également les risques pour l'enfant de développer un TSA (Gepner, 2014).

Ferrari, Botbol, Sibertin-blanc, Payant, Lachal, Presme *et al.* (1991) ont montré que la dépression maternelle pendant la grossesse et se poursuivant durant la première année du bébé, pouvait constituer, plus que toutes les autres psychopathologies maternelles, un facteur de risque de développement de TSA pour le nouveau-né. Deux autres études (Daniels, Forssen, Hultman, Cnattingius, Savitz, Feychting & Sparen, 2008 ; Sullivan, Magnusson, Reichenberg, Boman, Dalman, Davidson *et al.,* 2012) ont établi une corrélation entre un risque d'autisme accru chez l'enfant et des troubles psychiatriques parentaux (dépression et schizophrénie chez la mère, dépression chez le père).

Des carences environnementales majeures peuvent également être à la base du développement de TSA chez le jeune enfant. Les conditions éducatives et affectives des pouponnières dans lesquelles étaient élevés les enfants roumains abandonnés dans les années 80 constituent un fort risque d'autisme. L'étude de Rutter, Andersen-Wood, Beckett, Bredenkamp, Castle, Groothus *et al.* (1999) montre que ce tableau clinique de ces enfants, proche de celui des TSA, est peu réversible, même lorsque l'enfant retrouve une situation éducative et affective favorisée.

Les facteurs épigénétiques sont des facteurs environnementaux qui influent sur l'expression du génome d'un individu tout au long de sa vie. Bien que ces processus soient encore mal connus, la présence d'anomalie dans ces processus est observée chez les enfants avec TSA ou plus généralement avec TED. Par exemple, une dérégulation d'ordre épigénétique a été observée chez les enfants porteurs du syndrome de Rett (trouble envahissant du développement caractérisé par une phase autistique). Il en est de même pour les syndromes de Prader-Wili et d'Angelman qui sont souvent associés aux comportements autistiques.

Pour conclure cette partie étiologique, il semble pertinent de conserver la perspective de Gepner (2014) qui affirme « *puisqu'il n'y a pas un autisme, il n'y a évidemment pas une cause de l'autisme. Il n'y a pas un gène seul responsable, pas plus qu'il n'y a qu'un facteur de stress infectieux ou toxique. Il y a au contraire une multiplicité de facteurs de risques génétiques, environnementaux (…) et épigénétiques, dont la nature et la proportion varient pour chaque enfant considéré individuellement* ». (*ibid.*, p. 43)

2.2.3 Outils d'évaluation

2.2.3.1 Outils-diagnostic des TSA

Parmi les outils les plus fréquemment utilisés en France figurent la *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT, Baron-Cohen, Allen, Gillberg, 1992) et la M-CHAT, *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (Robins, Fein, Barton & Green, 2001). Ces outils sont des questionnaires à destination des parents à propos de leur enfant âgé de 18 à 36 mois. Ils comportent une vingtaine de questions portant sur les activités de jeu et les interactions sociales des enfants. Ces questionnaires ne peuvent constituer à eux seuls le diagnostic d'autisme. Ils doivent nécessairement être complétés par les observations en situation (Tardiff & Gepner, 2014).

2.2.3.2 Outils d'évaluation de l'intensité des troubles

La liste présentée ici ne se veut pas exhaustive, mais présente un panel d'outils d'évaluation de l'intensité des troubles les plus utilisés actuellement.

- La CARS (*Childhood Autism Rating Scale* ou échelle d'évaluation de l'autisme infantile ; Schopler, Reichler, DeVellis & Daly, 1980 ; traduction française par Rogé, 1989) permet d'apprécier le degré de sévérité des troubles, à partir d'observations réalisées dans 15 domaines spécifiés (relations sociales, imitation, communication verbale et non verbale, etc.).
- L'ADI-R (*Autism Diagnostic Interview Revised* ; Lord, Rutter & Lecouteur (1994) ; traduction française par Rogé, Fombonne, Fremolle & Arfi, 2010) permet à partir d'un entretien structuré et standardisé avec les parents d'accéder à l'histoire des troubles d'un enfant en considérant sa symptologie actuelle et antérieure.
- L'ECA-R (échelle des comportements autistiques révisée, Barthelemy & Lelord, 2003) vise à établir un portrait comportemental à partir des observations réalisées au quotidien par les praticiens encadrant l'enfant qui codent une échelle d'intensité.
- L'ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule* ou échelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme, Lord, Rutter, DiLavore & Risi, 1999) ; adaptation française par Rogé, Fombonne, Fremolle & Arfi, 2009) est une échelle d'observation standardisée et semi-structurée permettant d'évaluer le comportement de l'enfant en situation de jeux par codage vidéo.

3. École et TSA

La sous-partie précédente a permis de dresser les contours des troubles de spectre de l'autisme tels qu'ils sont envisagés aujourd'hui. Cependant, bien que cette partie définitionnelle soit indispensable pour circonscrire les champs théoriques en question dans ce travail, elle ne

permet pas d'envisager les facteurs et les variables qui sont en action au cours de l'évolution des enfants avec TSA lors des temps de vie quotidienne et plus particulièrement à l'école. Philip (2012) souligne cet état de fait et ajoute que pour les professionnels, la définition du trouble importe moins que la compréhension de la personne.

La question de la nécessité de la scolarisation, celle de son contenu et de ses modalités à offrir aux enfants avec TSA, se pose encore actuellement. À travers les trois temps de réflexion suivants, il va être question de comprendre, par les lectures théoriques, ce qui se joue dans la scolarisation des enfants. Le premier temps vise à comprendre les évolutions de ces dernières années quant à la problématique de la scolarisation des enfants avec TSA. Le second temps présentera les éléments indispensables à la scolarisation des élèves avec TSA au sein des classes du milieu ordinaire. Enfin, le dernier présentera quelques appuis éducatifs et rééducatifs utilisés aujourd'hui dans le but de favoriser la scolarisation des enfants avec TSA au sein des classes du milieu ordinaire.

3.1 La question de la scolarisation

Dans la seconde moitié du XXe siècle (1950-1980), les troubles autistiques sont assimilés à des troubles psychiatriques et sont donc soignés comme tels. Dans ce cadre, le soin psychique constitue donc la priorité pour les enfants souffrants de « psychose infantile » ; l'éducation apparaît alors secondaire. Selon Philip (2012), au cours de cette époque, la question de l'éducation est remise à plus tard, car tant que l'enfant ne va pas mieux, il n'est pas prêt à apprendre.

Dans les années 1990-2000, le changement de conceptualisation autour de l'autisme permet l'émergence de pratiques éducatives institutionnalisées. En France, la mobilisation des associations de parents d'enfant permet la publication d'un livre blanc qui dénonce la situation de carence éducative dans laquelle se trouvent leurs enfants (1994). En 1996, la loi Chossy (loi n°96-1076 du 11 décembre 1996) sort l'autisme des « maladies mentales évolutives » et le considère comme un handicap. Elle insiste sur la nécessité d'une prise en charge éducative, thérapeutique et sociale pour les enfants atteints d'autisme. Certaines méthodes éducatives, notamment celles développées par Schopler dès 1972, commencent à être utilisées. Cette reconnaissance de l'autisme a permis à bon nombre d'élèves d'être orientés vers des structures médico-éducatives.

Puis dans les années 2000-2010, Philip (2012d) constate une accélération des pratiques de scolarisation. L'autisme ou plutôt les troubles du spectre de l'autisme sont perçus comme une différence. Les discours et/ou publications de certains autistes de haut niveau comme Josef Schovanec ou Temple Grandin au sein des médias permettent de diffuser l'idée que, comme toute personne en situation de handicap, les personnes avec TSA peuvent et doivent participer à la vie collective. Dans ce contexte, l'ouverture de l'école à tous les profils d'élèves par l'avènement de la philosophie inclusive permet d'envisager la scolarisation des enfants avec TSA au sein des classes du milieu ordinaire.

En soixante ans, influencée par l'évolution des connaissances sur le syndrome, les pressions des familles et les politiques éducatives, la question de la scolarisation des enfants autistes est passée d'une préoccupation très secondaire à un aspect prioritaire de l'école inclusive.

3.2 Les caractéristiques de l'élève avec TSA

La scolarisation d'un enfant avec TSA nécessite une prise en compte des spécificités liées au syndrome autistique. Au-delà des difficultés communicationnelles et interactionnelles mises en évidence précédemment dans le diagnostic, d'autres spécificités sont à considérer dans l'optique de la scolarisation. Ces spécificités varient, tant dans les domaines qu'elles impactent que dans leurs intensités. En effet, les récents témoignages de personnes avec autisme permettent de mieux comprendre ces différentes facettes du fonctionnement cognitif des enfants avec TSA.

3.2.1 Le registre sensoriel et perceptif

Philip (2012d), à partir des écrits de Grandin (1994) met en lumière combien les personnes avec autisme ne traitent pas les informations de la même manière que les personnes « non autistes » (appelées « neuro-typiques »). Par exemple, Grandin raconte que « *quand deux personnes parlent en même temps, il m'est difficile de me concentrer sur l'une des voix. Mes oreilles ressemblent à des microphones qui capteraient tous les sons avec la même sensibilité (…) Lorsque je me trouve dans une pièce bruyante, je ne filtre pas le bruit de fond (…) Les gouters d'anniversaire étaient une torture pour moi* » (*ibid.,* p. 77). Toutefois, cette sensorialité très présente n'est pas constamment source de mal-être. « *La nature des sons qui dérangent varie d'une personne à l'autre. Tel enfant autiste adorera l'aspirateur, tel autre en aura peur. Certains sont attirés par le bruit de l'eau qui coule et qui clapote et passent des heures à tirer*

la chasse d'eau ; d'autres peuvent mouiller leur culotte tant ils sont paniqués par le grondement d'une chasse d'eau qui rugit comme les chutes du Niagara » (Philip, 2012d, p. 78) insiste sur l'importance de connaitre ce mode de sensorialité pour aider chaque enfant avec TSA à entrer dans les apprentissages.

3.2.2 La pensée en détail

Philip (2012d) attire également l'attention sur un autre aspect du fonctionnement autistique, la pensée en détails : « *Alors que notre pensée est plutôt globale, dans la mesure où lorsque nous sommes dans une situation, nous appréhendons toujours la globalité de la situation pour comprendre le sens avant de repérer les détails, les autistes ont tendance à se focaliser d'emblée sur les détails et à aller ainsi, de détail en détail en atteignant ou non la globalité. Cette façon d'appréhender le monde rend leur perception du monde différente de la nôtre* » (*ibid.*, p. 81). La perception « neuro-typique » peut donc être qualifiée de conceptuelle, de dynamique. Nos sens interagissent entre eux, avec notre pensée et nos émotions. Selon Harisson (2010), citée par Philip (2012d), cette perception chez la personne autiste est à la fois fragmentaire et statique. Fragmentaire, car chez la personne autiste, c'est « un sens à la fois » alors que pour le neuro-typique les sens sont en interaction constante : « *la fragmentation la plus importante se fait entre l'audition et le visuel. Il m'est arrivé à plusieurs reprises de bloquer mes oreilles pour voir et de bloquer mes yeux pour entendre. À cette époque, à plusieurs reprises, je devais fermer les yeux pour parler. Il m'était pratiquement impossible de combiner les deux* » (*ibid.*, p 81). Statique, car la perception de la personne avec autisme est beaucoup moins associative que celle du neuro-typique. En effet, lorsque « *l'autiste voit un verre d'eau. Il ne verra que le verre d'eau. Le neuro-typique lui verra la possibilité de prendre un verre avec quelqu'un, l'eau lui fera penser à aller se baigner, etc. De son côté, l'autiste associera le verre d'eau à quelque chose de précis, comme par exemple une fonction ou à un environnement précis au lieu de faire des liens comme le neuro-typique* » (*ibid.*, p 81).

3.2.3 La pensée à sens unique

Vermulen (2014) met en évidence une dernière caractéristique de la pensée autistique, celle de la pensée à sens unique. La pensée neuro-typique est qualifiée d'intégrante, dans le sens où elle est capable de former un ensemble cohérent à partir de nombreux détails dont elle dispose, en choisissant les différents sens et en se référant au contexte. Les personnes avec autisme ont des difficultés à organiser cette pensée intégrante : un mot, par exemple, ne peut

avoir plusieurs sens. Ces difficultés peuvent être la cause d'incompréhension entre personne autiste et personne neuro-typique.

3.3 Aides à la scolarisation

L'attention que les professionnels de l'école peuvent apporter aux modes de pensée et la sensorialité des enfants avec TSA ne peut suffire à adapter le cadre scolaire à l'accueil de ce public spécifique. D'autres types d'adaptations sont nécessaires, tant sur le plan organisationnel, éducatif et humain.

3.3.1 Conditions de scolarisation favorables

Philip (2009) à partir de l'étude du cas d'un jeune garçon en maternelle met en évidence neuf pistes de réflexion qui sont identifiées comme favorisant la scolarisation des jeunes enfants avec TSA :

- La mobilisation parentale : des parents qui s'impliquent et se mobilisent dans le processus de scolarisation de leur enfant constituent un point d'appui important pour les professionnels de l'enseignement souvent peu préparés à cet accueil.
- Bénéficier d'emblée d'un temps de scolarisation conséquent et des horaires réguliers : les enfants avec TSA ont besoin de prendre leurs repères, de s'habituer au cadre, aux personnes. Il ne faut pas conclure trop vite à l'échec de l'inclusion, mais considérer que les difficultés initiales constituent ce temps d'adaptation à ce nouveau cadre.
- La motivation de l'enseignant qui accueille l'enfant avec TSA : il est préférable que l'enseignant soit volontaire pour l'accueil de cet élève. Ceci influe forcément sur la prise en compte des spécificités de l'élève avec TSA et de l'implication dans l'adaptation de la scolarisation.
- Les temps de classe doivent se dérouler sur activités qui conviennent à l'enfant avec TSA. À partir d'une évaluation diagnostique, l'enseignant peut privilégier les activités dans lesquelles l'enfant trouve un réel intérêt.
- Les autres élèves doivent être préparés à l'arrivée de l'élève avec TSA, par la mise en place d'un travail sur l'acceptation de la différence et l'incitation à partager les temps de jeux avec l'élève autiste. Cette première expérience est également essentielle quant à la construction des représentations liées au handicap chez ces élèves.

- L'accueil en milieu ordinaire suppose un accompagnement individuel qui vise à pallier aux difficultés de communication avec les pairs et à suivre seul les consignes qui peuvent être données.
- La préparation et le suivi de la scolarisation par une prise en charge extérieure à l'école qui vise à développer des compétences de base qui lui permettront de mieux tirer profit de la situation d'apprentissage à l'école
- Une collaboration entre les parents et les différents professionnels qui gravitent autour de l'enfant avec TSA permet de coordonner les actions de chacun de manière plus efficiente
- La présence d'adaptations pédagogiques portant sur l'organisation de l'espace classe, l'organisation des repères temporels, la différenciation des objectifs, des supports, du choix des activités. Ces adaptations pédagogiques peuvent être complétées par des appuis éducatifs et rééducatifs

3.3.2 Accompagnement individuel

Parmi les aides à la scolarisation des enfants avec TSA qui viennent d'être mentionnées, l'accompagnement individuel apparait comme primordial. En effet, les caractéristiques des élèves avec TSA nécessitent la présence d'une aide humaine qui favorise l'accueil de l'enfant avec TSA dans les classes du milieu ordinaire. En France, cet accompagnement est à la charge des Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS, depuis 2003), dont les fonctions et l'appellation ont changé pour devenir des Accompagnants d'Enfants en Situation de Handicap (AESH, depuis 2014).

Puig (2005) distingue trois dimensions à la fonction d'AVS ou d'AESH. D'abord, la « dimension affective de réassurance » qui consiste en un lien, un repère pour l'enfant en situation de handicap au sein de la classe. Ensuite, « la dimension sociale de médiation » sorte d'assistance interactionnelle auprès des pairs et de l'enseignant. Enfin, « la dimension technique d'assistance » couvre la mise en place d'adaptations matérielles, temporelles ou organisationnelles.

3.3.3 Appuis éducatifs et rééducatifs

La parfaite maîtrise des outils présentés ici demande un temps conséquent de formation et nécessite un travail de partenariat pluri professionnel au sein de l'établissement dans lesquels ils sont utilisés. Ces outils n'ont pas vocation à être utilisés par les enseignants de l'école du milieu ordinaire comme cela peut être envisagé dans des établissements du milieu spécialisé.

Toutefois, ils constituent des pistes intéressantes dans la construction d'outils d'aide, d'apprentissage, de communication, ou d'adaptation de l'environnement de classe, ainsi que des pratiques enseignantes.

Afin de pouvoir juger de l'efficacité de ces méthodes, l'HAS utilise un système d'évaluation qui se fonde sur la « médecine basée sur la preuve » (*Evidence-based medicine*, EBM). Les banques de données scientifiques en langue française ou anglaise permettent d'attribuer un grade à chacune de ces méthodes. D'abord, le grade A correspond à une preuve scientifique établie, fondée sur des études à fort niveau de preuve. Ensuite, le grade B précise une présomption scientifique, fournie par des études de niveau intermédiaires, à partir d'étude de faible puissance. Enfin, le grade C renvoie à un faible niveau de preuve, basée sur des études de moindre niveau (étude de cas ou étude à validité scientifique réduite). Il faut toutefois noter qu'aucune méthode éducative et rééducative liée aux TSA n'a obtenu le grade A.

Voici les cinq « méthodes » ou « outils » les plus couramment rencontrées en France et recommandées par l'HAS. Les trois premières sont qualifiées « d'éducatives » (modèle de Denver, TEACCH et ABA), les deux autres « de rééducatives » (PECS, Makaton).

3.3.3.1 ABA

L'analyse appliquée du comportement (*applied behavior analysis*, ABA) est une méthode comportementale utilisée initialement aux États-Unis. Cette méthode a été développée dans les années 1970 par Lovaas (Peters-Scheffer, Didden, Korzilius & Sturmey, 2011). Elle s'inspire du principe behavioriste de Pavlov (1927) dans lequel les comportements sont découpés en éléments simples appris par répétition et renforcer de manière positive et négative. Dans cette méthode, la notion de guidance de l'adulte est omniprésente. L'apprentissage se réalise toujours en suivant ces trois mêmes étapes : antécédent (situation dans laquelle le comportement va être appliqué) ; le comportement (application du comportement) ; renforcement (positif si le comportement appliqué et celui attendu, négatif si ce n'est pas le cas). L'analyse appliquée du comportement est placée au grade B selon l'EBM, même si celui-ci est fortement décrié, notamment à cause du grand nombre d'études commandées par le Québec pour justifier l'obligation d'utilisation de cette méthode (Mottron, 2004).

3.3.3.2 TEACCH

Selon Philip (2012), l'acronyme TEACCH signifie *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (Schopler, Reichler & Lansing, 2002). Cette prise en charge éducative de l'autisme développée en Caroline du Nord dans les années 1965-

1970 axe ses objectifs sur l'éducation et la rééducation des personnes avec TSA à partir de leur niveau de développement et de fonctionnement (HAS). Un lourd travail est mené sur la structuration de l'espace et du temps pour créer des repères stables, sur la collaboration avec les parents et sur l'individualisation des programmes. La méthode TEACCH est aujourd'hui placée au grade C. Cela signifie que les données prouvant sont efficacité son encore trop peu nombreuse pour faire l'objet d'une recommandation globale. Toutefois, la Haute Autorité de Santé (HAS) et l'Agence Nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM) encouragent, parmi d'autres, l'utilisation de cette méthode en France depuis 2012.

3.3.3.3 Le modèle de Denver

Le modèle de Denver se base sur le développement des interactions sociales et de l'initiative partagée à partir de situations ludiques et chaleureuses. Ce modèle est issu des travaux de Rogers et Pennington (1991). Le jeu y tient une place centrale. En effet, faute de savoir jouer ou de pouvoir initier les jeux avec autrui selon des règles attendues, les enfants avec TSA ne peuvent profiter pleinement des interactions à la base des relations sociales. C'est par une éducation associée aux interactions positives entre adultes et enfants dans un premier temps que l'objectif de développement des interactions sociales avec les autres enfants est possible. Ce modèle de Denver est référencé au grade B de l'EBM.

3.3.3.4 PECS

Le *Pictures Exchange Communication System* (PECS, Bondy & Frost, 1985) ou système de communication par échange d'images, permet à l'enfant avec TSA de s'exercer aux interactions sociales mêmes en l'absence de développement du langage. Dans cette approche, l'enfant apprend à choisir son interlocuteur et à faire des demandes avec un support d'image. Le travail de la pensée est également visé à travers différentes phases : établir un échange, accroitre la spontanéité de la demande, permettre la discrimination d'images, accéder à la construction d'une phrase, répondre à certaines interrogations ou bien faire un commentaire spontané.

3.3.3.5 Makaton

Le programme Makaton est un support d'aide à la communication croisant différentes entrées (Montoya & Bodart, 2009). Le lexique est modulable et s'adapte aux besoins de l'enfant avec TSA. Ce programme utilise à la fois une symbolisation des observables par l'utilisation

de pictogrammes couplés à un système de communication complémentaire : la langue des signes française. Cette communication est accompagnée à l'oral par les adultes qui verbalisent ce qui est produit par l'enfant avec TSA grâce aux pictogrammes et à la LSF. Pour l'heure, le programme Makaton n'a pas fait l'objet d'une évaluation, il n'est donc pas référencé par l'EBM.

4. Conclusion

Ce premier chapitre avait pour ambition dans un premier temps de retracer l'histoire de la scolarisation des élèves en situation de handicap, puis dans un second temps de préciser les définitions actuelles des troubles du spectre autistique. Enfin, les dernières parties étaient consacrées à la scolarisation de ces élèves et aux aides existantes.

Le chapitre qui suit vise à définir les concepts issus du champ de la psychologie sociale qui sont en jeu dans les situations d'inclusion des élèves avec TSA scolarisés à l'école maternelle.

CHAPITRE 2 : Participation sociale des élèves avec TSA à l'école maternelle

Le premier chapitre a mis en lumière les différentes étapes constitutives du lien tissé au fil du temps entre l'école et les personnes handicapées, notamment celles avec autisme. Ces différentes étapes aboutissant aujourd'hui, en France, au développement d'une société inclusive dans laquelle la participation des personnes en situation de handicap ne devrait souffrir d'aucune contrainte. La Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) place la participation et l'intégration des personnes handicapées à la société comme un de ses huit principes généraux. Cette Convention, ratifiée par la France en 2010 constitue une des pierres angulaires de la loi de Refondation de l'École de la République (2013).

Selon André (2018), les recherches conduites sur le thème de l'inclusion à l'école sont ancrées dans différentes approches scientifiques dominantes. La première, sociologique, se centre sur l'étude des liens entre groupes sociaux en portant le regard sur les causes de la hiérarchisation entre les différents groupes, la stigmatisation de certains d'entre eux et les inégalités qui en sont conséquentes. La seconde, issue des Sciences de l'éducation, se centre sur les effets de l'inclusion à différents niveaux, qu'ils soient sociétaux, individuels ou professionnels. Enfin, une troisième perspective, psychologique, cherche à comprendre les différences individuelles à travers l'étude des troubles cognitifs en psychologie cognitive et/ou de facteurs développementaux et comportementaux par la psychologie du développement. L'auteur souligne toutefois que *« les dimensions relationnelles (entre pairs, entre l'enseignant et les élèves) sont souvent absentes de ces études psychologiques et sociologiques »*.

L'objet d'étude de la psychologie sociale se trouve justement être *« la manière dont les connaissances, affects et comportements des individus sont influencés par autrui dans un contexte social donné »* (Leyens & Yzerbit, 1997, p. 10). Son ancrage dans les études en contexte scolaire se justifie par l'identification de la classe comme un lieu au sein duquel les interactions sociales sont conséquentes et influent sur la participation des élèves, leurs apprentissages et leur socialisation (Toczeck & Martinot, 2004,). Les relations en jeu dans les situations inclusives sont porteuses de reconnaissance et de participation de tous les élèves à la vie de la classe. Ainsi, la psychologie sociale apporte un éclairage particulier sur l'inclusion et offre des perspectives d'étude sur les dynamiques relationnelles en contexte d'inclusion (André,

2018). Quelle que soit la classification utilisée (CIM-10, 1993 ; DSM-V, 2013), les relations aux autres y figurent comme un obstacle important dans toutes les dimensions de la vie quotidienne et plus particulièrement à l'école maternelle. Ainsi, pour comprendre les freins et les leviers en jeu quant à la participation des élèves avec TSA à l'école maternelle, le questionnement à propos de ces relations sociales apparait tout à fait pertinent.

Ce second chapitre vise donc à questionner les relations sociales des élèves avec TSA lors des temps de scolarisation. D'abord, il s'agit de comprendre les mécanismes psychologiques et les processus sociaux qui prennent place dans le cadre scolaire, à différents niveaux psychosociaux, et particulièrement l'un d'entre eux, qui constitue un indicateur pertinent pour mesurer la réussite des situations d'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle : la participation sociale (Odom & Bailey (2001). Ensuite, il semble nécessaire d'identifier l'ensemble des facteurs qui font varier la participation sociale des élèves avec TSA, et par conséquent sur la réussite de l'inclusion. Parmi ces facteurs, les interactions entre l'élève avec TSA et son environnement ainsi que celles qui ont lieu avec les adultes de la classe apparaissent comme décisives (Sam, Reszka, Odom, Hume & Boyd, 2015). Enfin, la mesure de l'évolution des interactions entre ces différents facteurs est traditionnellement réalisée de manière unidirectionnelle, en mesurant l'influence d'un facteur sur un autre, à un instant précis. Ainsi, Grimaud et Saujat (2011) d'une part, et Janner-Raimondi et Bedoin (2016) d'autre part, interrogent ce mode d'analyse qui ne permet ni de rendre compte de la réciprocité des interactions, ni d'en étudier l'évolution dans le temps. La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes (Steenbeck & Van Geert, 2013) apparait comme une réponse pertinente pour l'étude des situations inclusives d'enfants avec TSA à l'école maternelle. Ceci fera l'objet de la dernière partie de ce chapitre.

1. Niveaux d'analyse psychosociaux de l'inclusion des élèves TSA

Selon Doise (1982), trois niveaux d'analyse peuvent être identifiés en psychologie sociale : le niveau intergroupe, le niveau interindividuel ou groupal et le niveau positionnel. En les contextualisant au cadre scolaire, et plus particulièrement aux situations inclusives à l'école maternelle, le niveau intergroupe renvoie aux relations qui se déroulent entre élèves de groupes sociaux différents, constitués par le groupe des élèves avec TSA et le groupe des autres élèves. Le niveau interindividuel ou groupal fait référence aux relations entre les pairs de la classe et à l'acceptation des élèves avec TSA au sein du groupe classe. Le niveau positionnel concerne les relations asymétriques qui ont lieu au sein de la classe, à savoir celles entre l'enseignant et/ou les autres adultes de la classe, et les élèves avec TSA. Il est question désormais de définir plus précisément les processus psychosociaux observables pour chacun de ces trois niveaux en maintenant la focale sur l'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle.

1.1 Niveau intergroupe : stéréotypes, préjugés et discrimination

À ce niveau d'analyse, *« l'inclusion repose sur l'idée que les élèves, quels que soient leurs groupes d'appartenance, disposent de chances égales de réussites et construisent un sentiment d'appartenance à la communauté éducative. »* (André, 2018, p. 65). Toutefois, les travaux en psychologie sociale montrent que les croyances des élèves inhérentes à leur catégorie d'appartenance peuvent engendrer des inégalités, des rejets, voire, une exclusion. Le champ du handicap n'échappe pas à cette démonstration (Bataille & Midelet, 2014). Ces croyances résultent de l'expression de plusieurs mécanismes psychologiques : les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

1.1.1 Stéréotypes, préjugés et discriminations

1.1.1.1 Le stéréotype

Les stéréotypes sont des croyances socialement partagées, entretenues par l'environnement social, qui consistent à attribuer à tous les membres d'une catégorie les mêmes caractéristiques (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1992). Le terme *stéréotype* a été utilisé pour la première fois par Lippman en 1922. Étymologiquement, ce terme signifie « caractère solide » (tiré du grec *stereos,* solide et *typos*, caractère). Pour Lippman, les stéréotypes sont

indispensables à chacun de nous afin de pouvoir faire face à l'abondance des informations issues de notre environnement.

L'élaboration des stéréotypes a été mise en évidence par une étude de Tajfel (1978). Dans cette expérimentation, des diapositives représentant des tableaux abstraits étaient présentées de manière aléatoire à des individus qui ne se connaissaient pas, puis répartis en petits groupes, les individus devaient exprimer leur préférence par rapport aux diapositives observées. Les résultats montrent que les individus expriment leur préférence en fonction du groupe dans lequel ils se trouvent, tout en dénigrant les choix réalisés par les autres groupes.

Ainsi, le stéréotype est le produit d'une catégorisation mentale qui consiste à classer, à regrouper au sein de certaines catégories, des individus ou des groupes en mettant en avant les ressemblances intracatégorielles et les différences intercatégorielles. Cet outil cognitif nous permet de simplifier la perception de l'environnement. Il correspond généralement à une division entre « eux » et « nous » qui nous permet d'agir plus efficacement en termes de temps et d'efforts (Tajfel, 1959). Sans cette capacité de catégorisation, il serait plus difficile d'anticiper les comportements des autres individus.

1.1.1.2 Le préjugé

Les préjugés se caractérisent plus généralement par un jugement négatif envers une catégorie (Bourhis & Leyens, 1999). Le préjugé est défini comme une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou les membres de ce groupe, qui repose sur une exagération erronée et rigide (Allport, Clark & Pettigrew, 1954). Les premières études concernant les préjugés se sont focalisées sur l'étude de certains facteurs psychologiques tels que la personnalité autoritaire afin de comprendre la montée de l'antisémitisme d'avant-guerre (Adorno, Frenkel-Brunswik, Lewinson & Sanford, 1950). Ces travaux ont permis de mettre en évidence les conditions d'apparition des préjugés. Les préjugés résultent d'un apprentissage social et sont conditionnés par le milieu familial. Les enfants apprennent d'abord les comportements sociaux de leurs parents en les observant et en les imitant.

1.1.1.3 La discrimination

La discrimination peut se définir comme un comportement négatif et non justifiable, dirigé contre les individus membres d'un exo groupe envers lequel nous entretenons des préjugés (Dovidio & Gaertner, 1986). La discrimination peut prendre différentes formes allant de comportements non verbaux (regard biaisé, maintien de distance, évitement) à la mise à

l'écart ou l'exclusion, en passant par les insultes, voire les attaques physiques à la personne. La discrimination correspond donc à la mise en actes des préjugés et des stéréotypes.

Les études de Shérif (1949, 1954) expliquent pour la première fois les discriminations au niveau intergroupe. Ces études mettent en évidence l'effet du groupe dans les discriminations. Le groupe établit une discrimination entre les membres de l'endo groupe et ceux de l'exo groupe (biais pro-endogroupe). Puis, lorsque les groupes sont maintenus éloignés des autres groupes, ils tendent à développer des relations d'hostilité envers les autres groupes. Toutefois, même si la compétition engendre des discriminations intergroupes, l'émergence de buts communs et d'activités coopératives peut réduire les comportements discriminatoires entre les différents groupes. De ces travaux (*Robber's cave experiment*) découle la théorie des conflits réels (Shérif, 1966).

Tajfel, Bilig, Bundy et Flament (1971) démontrent que l'émergence de préjugés et de discriminations intergroupes peut être observée sans compétition. Pour les auteurs, la catégorisation « eux/nous », issue de la formation des stéréotypes, suffit à créer le biais pro-endogroupe. C'est le principe de catégorisation sociale.

Tajfel poursuit ses travaux afin de comprendre le recours systématique au favoritisme pro-endogroupe. Il développe dans ce sens la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1974). Cette théorie propose une explication tant cognitive que motivationnelle de la discrimination observée dans des groupes. Ainsi, la manière dont les individus se perçoivent dépend avant tout des groupes auxquels ils appartiennent. Tajfel et Turner (1986) ajoutent qu'il est fondamental pour un individu de maintenir ou de développer une identité sociale positive en tant que membre de son groupe. L'identité sociale constitue une dimension du « concept du soi » d'un individu. Celui-ci est en partie lié à l'appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle qui résulte de cette appartenance. De cette manière, le groupe d'appartenance apparait comme différent des autres groupes, sur les dimensions jugées comme importantes par l'individu, pour que celui-ci puisse accéder à une identité sociale positive.

À la différence des préjugés qui découlent des stéréotypes, le lien entre la discrimination et les préjugés n'est pas aussi clair. En effet, les croyances personnelles et les caractéristiques de l'environnement entrent également en ligne de compte. Une personne qui a de profonds préjugés racistes peut ne pas agir en fonction de ses convictions parce que de tels comportements sont socialement indésirables ou répréhensibles par la loi. Un préjugé ne se traduit donc pas forcément par des actes discriminatoires (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1994).

1.1.2 Stéréotypes, préjugés, discriminations et handicap

Dans le domaine scolaire, les catégorisations les plus courantes à l'école sont celles tournées vers l'âge ou le sexe des élèves, la filière scolaire dans laquelle les élèves sont engagés, leur origine sociale, l'origine ethnique ou le handicap (André, 2018 ; p 65). Ainsi, les stéréotypes envers le handicap couramment formulés catégorisent les élèves en deux catégories : les élèves « normaux » et les « autres » (Abrams, Jackson & St Claire, 1990).

Selon André (2018, p. 66), les discriminations à l'école peuvent se produire à trois niveaux : au niveau structurel, au niveau des relations entre les adultes et les élèves et au niveau des relations entre élèves. En ce qui concerne le niveau structurel, le terme de ségrégation décrit plus précisément la situation réelle (Dubet, Cousin, Macé & Rui, 2013). En effet, la ségrégation renvoie à une configuration qui segmente la population d'élèves de façon à exclure une catégorie d'enfant en les scolarisant dans des établissements dans lesquels les ambitions scolaires sont revues à la baisse. La ségrégation clive une population dans des espaces particuliers alors que la discrimination produit un traitement différencié pour les personnes au sein d'un espace commun. Les relations entre les adultes de l'équipe éducative et les élèves forment un deuxième niveau de discriminations en milieu scolaire. La majorité des études sur le sujet interrogent les discriminations et les inégalités qui peuvent en résulter, liées au genre (Mosconi, 1989), aux catégories sociales (Dhume, Dukic, Chauvel & Perrot, 2011), mais peu d'études sont consacrées aux discriminations liées au handicap. Selon Martin-Noureux (2016), l'inclusion d'un élève en situation de handicap peut déstabiliser l'enseignant qui doit gérer à la fois l'ensemble des élèves de la classe et l'élève handicapé. Cette inclusion peut mener l'enseignant à ressentir une angoisse liée à l'obsession de contrôle de la classe. Ainsi, le fort contrôle qui en découle peut constituer une source de discrimination.

Plusieurs autres études se sont centrées sur l'étude des discriminations envers les enfants handicapés en milieu scolaire. L'étude de Deneuve, Genty et Dru (2002) a d'abord montré l'existence de discriminations affinitaires des élèves des classes du milieu ordinaire (statut social supérieur) envers les élèves en situation de handicap intellectuel des dispositifs d'inclusion scolaire (statut social inférieur) à l'école élémentaire. Desombre (2011) montre également comment le mode de scolarisation des élèves handicapés influe sur la formation des discriminations. La scolarisation de ces élèves en classe spécialisée peut accentuer la stéréotypisation, les discriminations et produire une baisse des performances scolaires. La scolarisation en milieu ordinaire pourrait réduire l'estime de soi des élèves inclus et faire chuter les performances scolaires.

1.1.3 Stéréotypes, préjugés, discrimination et TSA

La capacité à pouvoir adhérer à des stéréotypes et à construire une appartenance à un groupe se développe entre 3 et 5 ans, parallèlement au développement de la théorie de l'esprit (Wellman & Liu, 2004). L'étude de Linville, Fischer et Salovey (1989) montre que les stéréotypes naissent d'un manque de contact entre les différents groupes. Pour ces auteurs, les catégories mentales se basent sur les rencontres avec des membres de l'autre groupe (appelés membres de l'exo groupe). Or, les rencontres avec les membres de l'exo groupe sont moins fréquentes que celles avec les membres de l'endo groupe (membres du même groupe). Ainsi, cette différence serait la cause de la formation des stéréotypes. L'exemple de la scolarisation des élèves en situation de handicap illustre ces conclusions. La visée de l'inclusion est, psychosociologiquement parlant, un rapprochement entre deux groupes distincts (les élèves non autistes et les élèves autistes). De plus, l'incapacité chez certains enfants avec autisme à construire ces stéréotypes retarde l'anticipation et la compréhension des comportements des autres enfants sans TSA et accentue la stéréotypisation (Hirschfeld, Bartmess, White & Frith, 2007).

Le niveau intergroupe peut constituer un premier indicateur de la qualité des situations inclusives à l'école maternelle. En effet, le recueil des stéréotypes, des préjugés et l'analyse des discriminations peuvent donner un aperçu des relations entre groupes d'élèves typiques, groupes d'adultes de l'équipe éducative et groupe d'élèves avec TSA. Par un effet loupe, en se focalisant sur les interactions qui se déroulent entre les individus des différents groupes, il est possible d'accéder au second niveau d'analyse : le niveau interindividuel ou groupal.

1.2 Niveau interindividuel ou groupal

Le niveau d'analyse interindividuel ou « groupal » porte le regard sur les relations entre pairs au sein d'un même groupe social. Ces relations entre pairs sont définies comme des relations sociales entre un individu et d'autres individus d'un même groupe (Berndt & Ladd, 1989). Les temps d'inclusion à l'école maternelle constituent des moments de mise en œuvre de ces relations entre pairs. Bien que ces relations soient considérées comme importantes pour le développement de l'enfant inclus à l'école maternelle, les études dont elles font l'objet sont rares (Janner-Raimondi & Bedoin, 2016). Il va donc s'agir dans ce deuxième niveau de définir ce qui est en jeu dans les relations que les élèves avec TSA peuvent entretenir avec les autres élèves des classes de maternelle qui les accueillent,

1.2.1 Estime de soi

1.2.1.1 Estime de soi à l'école

L'estime de soi est un concept multidimensionnel. Il se compose d'éléments se rapportant aux différents domaines de la vie comme le domaine social, la santé physique, la réussite scolaire, etc. Ainsi, mesurer l'estime de soi d'un élève en situation d'inclusion au sein du milieu ordinaire peut, au même titre que l'acceptation sociale, constituer un indicateur de réussite de l'inclusion.

D'après Fischer (2010), l'estime de soi est une des deux dimensions de l'identité personnelle avec la conscience de soi. L'estime de soi constitue la dimension évaluative de l'image de soi. Elle peut être définie comme l'importance qu'un individu s'accorde par rapport aux autres, grâce à laquelle il se situe dans la structure sociale. Fischer (2010) définit plusieurs facteurs combinés comme étant à l'origine de l'estime de soi. Tout d'abord, un premier facteur réside dans les aspirations d'un individu par rapport à ce qu'il a à faire. La comparaison entre ce que l'individu pense devoir faire et l'évaluation de ce qu'il fait, renforce ou dégrade l'image qu'il peut avoir de lui-même. Un second facteur est conditionné par l'approbation sociale, c'est-à-dire la réputation dont jouit un individu. White (1963, cité par Fischer, 2010) en définit deux types : celle liée à des réalisations personnelles (approbation intérieure) et celle provenant de l'opinion que les autres déclarent sur un individu (approbation extérieure). Enfin, le dernier facteur influant sur l'estime de soi est la capacité à maîtriser les choses. Ainsi, le niveau de contrôle qu'un individu opère sur les événements qu'il vit influence de manière plus ou moins positive le niveau d'estime de lui-même.

1.2.1.2 Estime de soi et élèves en situation de handicap

Selon André (2018, p. 21), les élèves commencent à s'évaluer vers l'âge de cinq ans. Ces évaluations sont essentiellement composées de comparaison avec les autres enfants notamment en classe. L'école joue donc un rôle dans le développement d'un sentiment d'estime de soi positif chez les élèves. Toutefois, pour ce qui est des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, les études montrent que cette dernière est dégradée par la situation inclusive.

Pierrehumbert, Zanone, Kauer-Tchicaloff et Pancherel (1988) ont mis en évidence une différence significative du niveau d'estime de soi entre les élèves en situation de handicap scolarisés en milieu spécialisé et ceux scolarisés en milieu ordinaire. Les résultats de cette étude, réalisée auprès d'enfants de 9 à 13 ans dans le contexte scolaire suisse, montrent que l'inclusion influe négativement sur l'estime de soi des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu

ordinaire. Plus récemment, Maiano, Ninot, Morin & Bilard (2007) cherchaient à observer l'évolution du niveau d'estime de soi chez des élèves en situation de handicap français qui passait d'une scolarisation en milieu spécialisé à une scolarisation en milieu ordinaire. Les résultats ne montrent aucun effet positif du passage du milieu protégé au milieu ordinaire sur le niveau d'estime de soi des élèves. Maiano *et al*. (2007) ont avancé plusieurs interprétations. Une des causes de ces résultats serait liée aux pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants spécialisés qui au sein des établissements spécialisés mettraient en place une pédagogie positive minimisant l'échec et valorisant les réussites. Cela amènerait les élèves en situation de handicap à construire une image positive de leurs compétences scolaires, parfois même en décalage avec les attentes du milieu ordinaire. Une seconde interprétation tendrait à affirmer qu'au sein des établissements spécialisés, les élèves se ressemblent ce qui renforce l'appartenance au groupe des élèves en situation de handicap. La troisième et dernière interprétation formulée reprend les conclusions de Desombre (2011). Pour l'auteure, la dégradation de l'estime de soi serait conséquente aux comparaisons ascendantes, à savoir le fait qu'un individu se compare à d'autres qui réussissent mieux. Ces comparaisons ascendantes sont multipliées avec l'entrée en milieu ordinaire et seraient la cause d'une baisse du niveau d'estime de soi chez les élèves en situation de handicap.

Bien que l'accès à cette notion d'estime de soi semble difficile en ce qui concerne les élèves avec TSA scolarisés au sein des écoles maternelles, elle ne doit pas être occultée dans l'analyse des situations inclusives.

1.2.2 Acceptation sociale

1.2.2.1 Acceptation sociale en milieu scolaire

L'acceptation sociale est une notion proche de celle de la popularité au sein d'un groupe. Elle est constituée de deux grands éléments que sont d'une part la visibilité d'un individu a sein d'un groupe de pairs, et d'autre part, la préférence sociale qui correspond au degré d'acceptation ou de rejet des pairs dans un groupe (André, 2018 ; p. 18).

La sociométrie consiste à mesurer la structure particulière d'un groupe social. Les études de Moreno (1955) montrent que chaque individu au sein d'un groupe peut être considéré comme « un atome social, c'est-à-dire un foyer sur lequel se focalisent des choix ou des rejets ». Pour Moreno, les individus sont reliés les uns aux autres par trois types de relations : la sympathie, l'antipathie et l'indifférence. L'analyse de ces choix s'effectue à partir de tests appelés tests sociométriques et permet de définir les indices d'acceptation au sein des groupes. Les résultats

des tests sociométriques donnent lieu à l'établissement d'un sociogramme qui peut être reconnu comme la radiographie des liens socioaffectifs à l'intérieur d'un groupe (Fischer, 2010).

Étudier l'acceptation sociale au sein de l'environnement scolaire revient à mesurer le degré de sympathie ou de rejet à l'égard de chacun des autres membres de la classe (Frederickson & Furnham, 1998). Ainsi, les auteurs identifient plusieurs statuts sociométriques au sein d'une classe :

- *Les populaires* : ces élèves sont visibles et fréquemment évalués positivement par leurs pairs
- *Les rejetés* : sont eux aussi visibles, mais à l'inverse des populaires ils sont majoritairement évalués négativement par leurs pairs. Ce sont les élèves les plus isolés de la classe.
- *Les controversés* : reçoivent à la fois des évaluations positives par certains et négatives par d'autres. Leurs comportements sont identifiés comme tantôt sociables et tantôt agressifs.
- *Les négligés* : sont des élèves peu visibles, discrets en retrait.
- *Les moyens* : reçoivent une évaluation équilibrée entre positif et négatif tout en conservant une visibilité moyenne.

Le statut sociométrique constitue un indicateur pertinent dans l'analyse des statuts sociaux des individus. Berndt et Ladd (1989) suggèrent même d'utiliser cette méthode dans le dépistage de situations scolaires dans lesquelles certains enfants risquent d'être exclus de leur groupe classe.

1.2.2.2 Acceptation sociale et situation de handicap

La mesure du statut social des élèves au sein d'une classe apparait comme une donnée essentielle dans l'analyse des situations inclusives à l'école. En effet, pour Paquet, Forget et Giroux (2010) l'acceptation sociale constitue même un indicateur pertinent de la qualité de l'inclusion des élèves en situation de handicap en milieu ordinaire, car elle rend compte de l'appartenance ou du rejet de l'élève inclus au sein d'une classe. Plusieurs études réalisées dans différents pays et dans différents contextes scolaires ont montré que les élèves en situation de handicap étaient moins bien acceptés et davantage rejetés que les élèves non handicapés. (Goodwin & Watkinson, 2000 ; Place & Hodge, 2001). Plus précisément, cette dernière étude est centrée sur l'étude des interactions sociales d'élèves en situation de handicap moteur, en éducation physique et sportive, en classe de 4^{e}. Les résultats montrent d'une part que les interactions des élèves en situation de handicap moteur avec leurs pairs sont plus rares que

celles des élèves non handicapés entre eux, et d'autre part, que les élèves en situation de handicap moteur sont davantage rejetés que les autres élèves de la classe. Goodwin et Watkinson (2000) montrent que cette exclusion du groupe classe est ressentie par les élèves en situation de handicap. En effet, les résultats de l'étude illustrent le sentiment d'isolement ressenti par des adolescents en situation de handicap moteur sévère lorsqu'ils sont inclus au sein du milieu ordinaire. Les résultats concernent essentiellement la scolarisation secondaire, mais d'autres études menées à l'école primaire confirment les difficultés d'acceptation sociale pour les élèves en situation de handicap. Piercy, Wilton et Townsend (2002) indiquent que les élèves avec des troubles des apprentissages sont davantage identifiés comme « rejetés » que les autres élèves. Enfin, Guralnick (1999) a mis en lumière un rejet plus important des élèves avec une déficience mentale légère, que celui concernant les élèves non handicapés, au sein de classes de maternelle.

1.2.2.3 Acceptation sociale et élèves avec TSA

André (2018, p. 20) identifie plusieurs interprétations possibles à cette faible acceptation des élèves en situation de handicap :

- La capacité à interagir positivement avec autrui fait parfois défaut à certains élèves. Cela constitue même une difficulté caractéristique pour les élèves avec TSA.
- Les stigmates physiques, parfois présents chez certains élèves en situation de handicap sont peu compatibles avec les normes d'apparence physique et peuvent être la cause du rejet (Goffman, 1975).
- Les stéréotypes qui pèsent sur la catégorie des « élèves handicapés » constituent un frein important à l'acceptation sociale de ces derniers. En effet, selon Dif, Guimond, Martinot et Redersdorff (2001), ces élèves sont perçus comme étant moins sociables et moins intelligents.

En conclusion, les études illustrent les difficultés inhérentes au processus d'acceptation sociale des élèves avec TSA au sein des classes de maternelle. En effet, les caractéristiques de l'autisme, bien que d'une intensité variable chez chaque enfant, constituent tout de même de sérieux obstacles à l'acceptation des élèves avec TSA au sein des groupes de classes des écoles maternelles. Cette acceptation est en partie dépendante de la maîtrise de compétences sociales : les habiletés sociales.

1.3 Les habiletés sociales

1.3.1.1 Habiletés sociales

La maîtrise des relations sociales fait appel à la maitrise de compétences sociales spécifiques appelées habiletés sociales. La maîtrise de ces habiletés sociales constitue une des conditions nécessaires à l'acceptation sociale dans le groupe de pairs, aux interactions positives avec les autres et au tissage de liens d'amitié (Ladd, 2005). Gresham et Elliot (1990) définissent les habiletés sociales comme des comportements émis par les individus qui permettent l'établissement et le maintien d'interactions sociales positives, qui dépendent du contexte et qui préviennent plusieurs difficultés à long terme. Ces comportements, socialement acceptables, permettent ainsi de communiquer efficacement avec autrui. Parmi ces habiletés sociales, plusieurs catégories peuvent être distinguées. Il y a les habiletés permettant d'établir des relations positives avec les pairs, les habiletés d'autocontrôle, les compétences académiques en relation avec le respect des règles et l'attention, les habiletés de coopération et les habiletés d'affirmation.

Pour Odom et Bailey (2001), ces habiletés sociales s'apprennent par le processus naturel d'observation et d'interactions avec les pairs. Ainsi les pratiques inclusives visent à familiariser les enfants en situation de handicap avec les schémas d'interactions sociales typiques et à acquérir les compétences sociales nécessaires pour y participer (Frazeur Cross, Traub, Hutter & Shelton, 2004). Chez les élèves en situation de handicap, le développement de ces habiletés sociales constitue un véritable défi (Odom, 2005).

1.3.1.2 Habiletés sociales et petite enfance

L'établissement des relations avec les pairs constitue une des plus importantes et des plus difficiles tâches dans le développement des enfants lors de la petite enfance (Rubin, Coplan, Nelson, Fox & Calkins, 1995). Pour entrer en relation avec les pairs, les enfants doivent faire appel à toutes leurs ressources développementales dans le but d'établir des processus de prise d'information sociale et de régulation des émotions leur permettant d'être socialement compétents (Guralnick, 1999). Hartup (1996) définit ces relations comme essentielles dans le développement social, émotionnel et cognitif des jeunes enfants.

À l'école de manière générale et à l'école maternelle en particulier, ces habiletés constituent une dimension importante des apprentissages (MEN, 2015). Pour Ladd (2005), ces habiletés jouent un rôle majeur dans l'établissement des relations entre pairs à l'école

maternelle et dans l'adaptation ultérieure des enfants. Elles constituent un enjeu développemental important de la scolarisation des enfants de 4-5 ans. Par conséquent, elles représentent également un enjeu majeur dans la scolarisation des élèves en situation de handicap intellectuel. Certaines études mettent en avant l'importance de développer les habiletés sociales dans le but de favoriser l'inclusion. Celle de Panchaud-Mingrone et Canevaro (1994) souligne la nécessité de réfléchir aux modes de communication des savoirs afin de privilégier ceux qui favorisent la coopération entre les enfants. L'étude de Rafferty, Piscitelli et Boettcher (2003) a mis en évidence les bénéfices obtenus auprès d'enfants en situation de handicap inclus dans l'enseignement préélémentaire. Ces bénéfices se manifestent aux niveaux : cognitif, de l'acquisition du langage, du développement social et de la motricité.

1.3.1.3 Habiletés sociales et TSA

Chez les enfants avec TSA, les difficultés inhérentes à leur problématique rendent la compréhension des situations sociales encore plus complexe. En effet, selon Bernier, Lamy et Mottron (2003), les anomalies qualitatives sur le plan de la communication et des interactions sociales provoquent une difficulté à établir un contact visuel et à initier l'interaction, à reconnaitre les expressions faciales, à comprendre les intentions, les pensées et les sentiments des autres. Même si les acquis sociaux sont différents d'une personne à l'autre, on sait que la reconnaissance des situations sociales est généralement atypique et ne se fait pas implicitement.

L'accueil au sein des classes du milieu ordinaire doit donc se dérouler en tenant compte de particularités des enfants avec TSA pour que la situation d'inclusion sociale soit favorisée (Poirier, Paquet, Giroux & Forget, 2005). Dès lors, plusieurs études mettent en avant l'importance de développer les habiletés sociales, et ceci dans des buts différents. D'une part, pour l'importance des bénéfices au niveau cognitif, notamment de l'acquisition du langage, du développement social et de la motricité ont mis en évidence chez les élèves avec TSA scolarisés à l'école maternelle (Rafferty *et al.,* 2003). D'autre part, pour l'importance de réfléchir aux modes de communication des savoirs et de privilégier ceux qui favorisent la coopération entre les enfants (Panchaud-Mingrone et Canevaro, 1994).

À travers les différents concepts évoqués, au niveau interindividuel, plusieurs indicateurs psychosociaux peuvent fournir des informations sur la réussite de l'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle. En effet, l'acceptation dans le groupe classe, le niveau d'estime de soi ainsi que l'analyse des relations entre pairs permettent de qualifier les liens sociaux entre les élèves avec ou sans TSA. Toutefois, d'autres acteurs influant lors des

situations d'inclusion ne sont pas pris en compte à ce niveau : les adultes de la classe. Ainsi, le troisième niveau d'analyse psychosocial proposé consiste à poser le regard sur les relations entre les élèves avec TSA et les adultes de l'équipe pédagogique.

2. La participation sociale : un indicateur clé de l'inclusion des élèves autistes lors de la petite enfance

Pour Odom, Vitzum, Wolery, Lieber, Sandall, Hanson *et al.* (2004), l'intérêt majeur de l'inclusion des élèves en situation de handicap lors de la petite enfance est que les enfants en situation de handicap peuvent bénéficier au niveau développemental et social d'une participation sociale avec les pairs ordinaires. L'étude de McWiliam et Bailey (1995) identifie la participation sociale comme un facteur essentiel de développement des apprentissages chez le jeune enfant. Pour Odom et Bailey (2001), la participation sociale constitue un indicateur clé pour mesurer la qualité des situations inclusives à l'école maternelle.

2.1 Définition

La participation sociale se définit par le degré de participation de l'élève inclus aux activités proposées pour la classe ainsi qu'au développement de relations positives avec les pairs (Odom & Bailey, 2001).

La participation de l'élève est définie de façons différentes en fonction des auteurs. Par exemple, pour McWiliam, Trivette et Dunst (1985), elle se définit par le temps qu'un élève interagit avec son environnement (que ce soit avec les adultes, les pairs ou le matériel de la classe) de manière appropriée. Les autres définitions (Kishida & Kemp, 2006, 2009 ; Powell, Burchinal, File, & Kontos, 2008 ; Steinbrenner & Watson, 2015) varient en fonction des études, mais se rejoignent toutes autour de l'idée selon laquelle la participation de l'élève revient à observer son degré de participation aux activités d'apprentissage de la classe. Ainsi, dans les études sur le sujet, la nature et la pertinence des comportements de l'élève, par rapport aux attentes d'une situation d'apprentissage, permettent de mesurer le degré de participation. (Kishida & Kemp, 2006 ; McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003). Plusieurs niveaux de participation sont définis au sein de ces études. D'abord, la « participation active » décrit un engagement de l'élève inclus dans les tâches de la classe. Ce niveau représente le niveau le plus

élevé de participation sociale. Ensuite, la « participation passive » renvoie aux comportements d'observation de l'élève inclus, par exemple lorsque l'élève en situation de handicap observe ses camarades en train de jouer ou de réaliser une tâche proposée par l'enseignant. Enfin, le plus faible niveau de participation social est nommé « non-participation » regroupe à la fois les comportements d'engagement ou d'observation qui ne sont pas liés aux tâches proposées pour la classe ainsi que lorsque l'élève ne fait rien. (Kishida & Kemp, 2009 ; McWilliam *et al.*, 2003). Cet indicateur du niveau de participation permet un regard tant quantitatif que qualitatif sur la participation sociale de l'élève inclus en milieu scolaire.

2.2 La participation sociale des élèves inclus à l'école maternelle

D'un point de vue quantitatif, les études sur la participation sociale des jeunes élèves en situation de handicap inclus à l'école maternelle montrent que cette participation est inférieure à celle des pairs (Brown, Odom, Li, & Zercher, 1999 ; Odom, Brown, Frey, Karasu, Lee-Smith Canter & Strai, 2003 ; McWilliam & Bailey, 1995). En effet, l'étude de Mc William et Bailey (1995) met en évidence une différence significative de participation entre les élèves avec ou sans handicap. Les résultats mettent en évidence une durée de participation moins longue chez les élèves en situation de handicap que chez les élèves du milieu ordinaire. De plus, le temps de « non-engagement » est supérieur chez les élèves en situation de handicap. Plus tard, l'étude de Brown *et al*. (1999) portant sur 112 élèves de maternelle avec ou sans handicap, conclut que les élèves en situation de handicap participent moins dans les tâches entre enfants que les élèves sans handicap. De plus, les auteurs ajoutent que cette participation est dépendante de la présence des adultes. En outre, l'étude d'Odom *et al*. (2003) confirme que la participation des élèves avec TSA est proche de celle des élèves avec d'autres types de handicaps. En mesurant la participation des élèves lors des situations d'inclusion, les auteurs constatent que les élèves en situation de handicap participent aux activités de la classe 52% du temps contre 51% pour les élèves avec autisme. Cependant, l'étude d'Odom *et al*. (2003) est réalisée lors d'activités menées par les adultes. En situation de jeux libres, la participation des élèves avec autisme est inférieure à celle des élèves en situation de handicap Kemp, Kishida, Carter et Sweller (2012). Lors de cette étude, la somme des niveaux de participation active et passive des élèves autistes ne dépasse pas la moitié du temps de jeux, ce qui nuance quelque peu les résultats obtenus par Odom *et al*. (2003).

La première partie de ce deuxième chapitre avait pour objectif d'identifier les différents indicateurs pertinents des situations d'inclusion de jeunes enfants à l'école maternelle. Ainsi, à travers ses différents niveaux d'analyse, la psychologie sociale permet d'éclairer les processus à l'œuvre dans ces situations inclusives, tant au niveau du groupe qu'au niveau individuel.

Parmi les différents indicateurs identifiés dans la revue de littérature, la participation sociale apparait comme l'indicateur pertinent de la qualité des situations d'inclusion des élèves autistes à l'école maternelle (Odom & Bailey, 2001). Par conséquent, la faible participation des élèves avec TSA observée par Kemp *et al*. (2012) rend d'autant plus nécessaire l'étude des facteurs qui influent sur la participation sociale. La suite de ce chapitre y est consacrée.

2.2.1 Interactions avec les pairs

Cette dimension des facteurs relationnels rejoint ce qui a été précédemment évoqué dans la partie portant sur le niveau d'analyse interindividuel ou groupal. Dans le domaine de la petite enfance, elle constitue à la fois une étape importante dans le développement social des enfants (Guralnick, 1999 ; Rubin, Coplan, Fox & Calkins, 1995), mais constitue également un indicateur fiable quant à la participation des élèves en situation d'inclusion (Odom & Bailey, 2001).

Afin de décrire les relations entre élèves dans les situations d'inclusion à l'école maternelle, il est nécessaire de pouvoir catégoriser ces interactions. Des travaux de Guralnick (1999) résultent trois dimensions d'analyse pour ces interactions. Le premier niveau, appelé niveau groupal**,** correspond aux exigences liées à la nature de l'activité ou du jeu. Ces exigences varient en fonction des contraintes sociales placées sur les pairs. Plus le jeu ou l'activité nécessite d'utiliser les relations avec les pairs, plus l'exigence sociale sur ces pairs augmente. L'activité ou le jeu solitaire renvoie à une absence d'exigence. Les relations entre pairs ne sont pas pertinentes dans ce cadre-ci. Lors de jeux passifs (activité parallèle ou en position d'observation des pairs), l'exigence est un peu plus élevée. Enfin, le jeu interactif correspond à l'exigence la plus élevée. Le second niveau, dyadique**,** fait référence à la quantité et à la qualité des interactions de l'élève avec ses pairs. Ce niveau d'analyse permet de qualifier les relations entre pairs qui peuvent aller de l'indifférence à l'amitié. Le troisième et dernier niveau, le niveau individuel, se centre sur les ressources utilisées par l'élève pour interagir avec ses pairs. Afin de parvenir à être accepté dans un groupe, l'élève doit mettre à profit l'ensemble de ces compétences relationnelles appelées habiletés sociales (Ladd, 2005).

La catégorisation de Guralnick (1999) rend compte de la nature des interactions entre élèves qui peuvent se dérouler en contexte inclusif. Elle constitue donc un outil pertinent dans

la mesure de l'influence que ces interactions peuvent avoir sur la participation des élèves en situation de handicap inclus à l'école maternelle. L'étude des interactions peut se poursuivre à travers une troisième et dernière dimension qui est celle des interactions entre élèves et adultes.

2.3 Les facteurs de la participation sociale

L'étude d'André, Bedoin, Deneuve, Guirimand et Janner-Raimondi (2015) révèle que l'accueil d'élèves en situation de handicap et plus particulièrement encore avec TSA ne constitue pas une condition suffisante pour la réussite des situations d'inclusion. La simple présence de l'élève en situation de handicap au sein de la classe n'est pas forcément synonyme de développement de ses compétences sociales. Les questions de participation aux activités de la classe et de développement des relations positives avec les pairs apparaissent comme importantes pour la réussite de l'inclusion relationnelle (André, 2018 ; p. 13).

Cette seconde partie vise donc à identifier les facteurs influant sur la participation sociale lors des situations d'inclusion. Trois catégories de facteurs peuvent être constituées. Les facteurs liés aux contextes d'accueil dans lesquels se déroulent les situations d'inclusion, les facteurs liés aux caractéristiques pédagogiques choisies par les adultes de la classe et les facteurs relationnels, conséquents aux interactions entre les différents acteurs de ces temps d'inclusion.

2.3.1 Attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion

D'après André (2018, p. 24), le concept d'attitude traduit, dans le champ de la psychologie sociale, une disposition à réagir de façon favorable ou défavorable à un objet particulier ou à une classe d'objets. Elle est constituée par un ensemble de croyances et rend compte de l'état interne d'un individu qui le prédispose à faire une évaluation, dans un contexte donné, qui à son tour, influence les comportements de l'individu (Doise, 1982). Dans notre cadre d'étude, les croyances liées aux différences des élèves en situation de handicap, leur incapacité à conformer à la norme scolaire pourrait être un exemple d'attitude négative vis-à-vis de l'inclusion.

À l'inverse, une attitude positive des enseignants vis-à-vis de l'inclusion constitue un facteur important dans la réussite de l'inclusion. Les études de Pearce (2009) et de Pearce, Gray et Campbell-Evans (2009) montrent que l'attitude positive des enseignants envers l'inclusion est un facteur plus influant sur la qualité de l'inclusion proposée que les connaissances et

compétences des enseignants. Celle de Boyle, Scriven, During et Downes (2011) ajoute que l'attitude positive des enseignants est plus importante que les ressources humaines ou matérielles disponibles. Dans ce sens, Tant et Watelain (2016) affirment que les lois récentes en faveur de l'inclusion ne peuvent être les seuls éléments permettant une diffusion effective de l'inclusion. Pour les auteurs, il est indispensable que les enseignants présentent des dispositions favorables envers l'accueil des élèves en situation de handicap. Plusieurs études concluent que l'augmentation de la qualité des pratiques inclusives est nécessairement conséquente à une transformation positive des attitudes des enseignants (Beachman & Rouse, 2012 ; Das, Gichuru & Singh, 2013 ; McFarlane & Woolfson, 2013). Cela constitue, pour Tremblay (2015), l'aspect le plus difficile de la mise en œuvre d'une politique d'inclusion scolaire. En effet, selon l'auteur, l'accueil d'élève en situation de handicap provoque des situations de grande diversité scolaire, qui mettent les enseignants en difficultés dans la réponse aux exigences des programmes. Ce constat rejoint celui établit dans la revue de littérature réalisée par De Boer, Pijl et Minnaert (2011). Les auteurs indiquent que la majorité des enseignants non spécialisés exerçant à l'école primaire ont une attitude négative ou neutre vis-à-vis des élèves en situation de handicap.

La revue de littérature effectuée par Tremblay (2015) met en évidence plusieurs variables qui influent sur l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers. Ces variables peuvent être classées selon leur origine à savoir intrinsèques aux enseignants ou liées au contexte professionnel.

Parmi les variables intrinsèques influentes sur l'attitude des enseignants figurent le sexe de l'enseignant, l'âge et l'expérience professionnelle ou la formation reçue. Ainsi, les études concluent que les femmes sont plus favorables à l'inclusion que les hommes (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012 ; Boyle, Topping & Jindal-Snape, 2013), que les moins âgés sont moins favorables que les plus âgés à l'inclusion (Marshall, Ralph & Palmer, 2002 ; Parasuram, 2006) et que le fait d'avoir suivi une formation en lien avec l'inclusion scolaire favorise les attitudes positives sur ce thème (Boyle *et al*., 2013 ; De Boer *et al*., 2011).

Les variables extrinsèques identifiées par la littérature scientifique concernent la gravité des troubles des élèves inclus, le degré d'enseignement, la discipline enseignée ou encore le type de classe dans lequel les enseignants exercent. Certaines études mettent en lumière une plus grande facilité de gestion et une attitude plus positive des enseignants lorsque le degré d'intensité des troubles des élèves inclus est faible (Boyle *et al*., 2013 ; Idol, 2006). D'autres études affirment que les enseignants du primaire sont plus favorables à l'inclusion que les enseignants du secondaire (Ross-Hill, 2009 ; Sharma, Forlin & Loreman, 2007). En effet,

certains enseignants pensent que la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de leurs classes influe négativement sur l'apprentissage des autres élèves, car ils monopolisent l'attention de l'enseignant (Jordan & Stanovich, 2004 ; McGhie-Richmond, Underwood & Jordan, 2007) ou que cela ne relève pas de leur responsabilité pédagogique (Jordan & Stanovich, 2004). Les disciplines enseignées ont également été identifiées comme ayant un effet sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'inclusion. Ainsi, Ellins et Porter (2005) mettent en évidence des attitudes plus négative chez les enseignants des disciplines de base, comme l'étude des langues, des mathématiques ou des sciences. Le type de classe s'avère être un autre facteur faisant évoluer les attitudes des enseignants envers l'inclusion. Les enseignants qui exercent dans des classes spécialisées montrent des attitudes plus favorables que les enseignants des classes ordinaires (Boyle *et al*., 2013 ; Van Reusen, Shoho & Baker, 2001). Selon Tremblay (2015), cela peut s'expliquer d'une part par le fait que les enseignants des classes spécialisées ont un point de vue positif sur les capacités des élèves à besoins éducatifs particuliers (Woolfson, Grant & Campbell, 2007) et, d'autre part, par la formation reçue et la construction d'une plus grande confiance professionnelle (Buell, Hallam, Gamel-McCormick & Scheer, 1999 ; Subban & Sharma, 2006). D'autres études suggèrent que ces différences sont conséquentes à la pédagogie utilisée. La pédagogie du secondaire est essentiellement centrée sur les résultats alors que celle de l'enseignement en école maternelle et primaire est centrée sur l'enfant (Costello & Boyle, 2013 ; Nind & Wearmouth, 2006 ; Pearce & Forlin, 2005).

Cette revue de littérature réalisée par Tremblay (2015) met en évidence les diverses influences que les attitudes des enseignants peuvent avoir dans la réussite des situations inclusives. Ce premier regard sur les facteurs relationnels à la participation sociale peut être complété par un second regard : celui des interactions entre enfants lors des temps d'inclusion.

2.3.2 Facteurs contextuels

Les facteurs contextuels regroupent l'ensemble des caractéristiques environnementales des situations inclusives pouvant plus ou moins influencer le niveau de participation sociale des élèves inclus. Ces facteurs peuvent tout aussi bien être de nature individuelle, c'est-à-dire liés aux besoins des enfants bénéficiant de ces situations inclusives, que relative aux conditions matérielles et humaines dans lesquelles se déroulent les situations d'inclusion.

2.3.2.1 La nature des besoins de l'élève

Le facteur contextuel le plus évident est celui que représentent les caractéristiques de l'élève inclus et plus particulièrement ses besoins particuliers inhérents à sa situation de

handicap. Ainsi, selon André (2018, p. 32) deux facteurs importants sont directement liés aux profils des élèves inclus. Il s'agit, d'une part du type ou des types de handicaps de l'élève et d'autre part, de la maîtrise des habiletés sociales, nécessaires à l'acceptation de l'élève inclus au sein du groupe classe. Ces habiletés sociales sont peu ou pas maîtrisées par les enfants avec TSA.

2.3.2.2 Le type de handicap

Pour Corrigan, River, Lundin, Wasowski, Campion, Mathisen *et al.* (2000), la nature du handicap influe de manière variable sur la qualité de l'inclusion. Pour les auteurs, les stéréotypes et la stigmatisation dont les élèves en situation de handicap peuvent être victimes dépendent en partie du type de handicap et de la visibilité de celui-ci. Ainsi, les résultats de l'étude montrent que le handicap mental est le handicap le plus stigmatisé. Désombre (2011) conclut que cette stigmatisation provoque une altération de l'estime de soi des élèves inclus lorsque que celui-ci se perçoit comme différent en comparaison de ces pairs ordinaires.

Par ailleurs, l'étude d'Hastings et Oakford (2003) portant sur la diversité des types de handicaps à l'école, montre que le handicap mental et les troubles comportementaux (agressivité, hyperactivité ou TSA) sont les types de handicaps provoquant le plus de résistance chez les enseignants vis-à-vis de l'inclusion, car, selon eux, cela bouleverse la norme scolaire et provoque la peur d'être démunis dans la gestion de ces élèves. En effet, les enseignants rapportent que d'une part, l'accueil d'un élève en situation de handicap mental provoque un décalage dans les attentes cognitives et intellectuelles difficilement gérable en comparaison de celles des pairs typiques et d'autre part, que les troubles comportementaux imposent à l'enseignant un important questionnement autour de l'organisation et la gestion de classe.

2.3.2.3 Le contexte de la classe

Comme le note Tremblay (2015), l'organisation des différents systèmes scolaires influe sur les politiques de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers. La prise en compte du caractère situé et contextualisé de l'inclusion semble par conséquent indispensable à son analyse. Ainsi, trois facteurs peuvent être identifiés pour décrire l'influence de la classe sur la participation sociale des élèves inclus : les variations dans l'accueil, l'hétérogénéité de la classe et celle de l'aide apportée à l'enseignant.

2.3.2.4 Hétérogénéité de l'accueil

La majorité des travaux portant sur la participation sociale sur laquelle nous nous appuyons sont réalisés dans le contexte australien ou américain de la petite enfance. À la différence du système scolaire français, plusieurs dispositifs d'accueil des jeunes enfants en situation de handicap existent au sein d'un même pays. Ainsi, aux États-Unis, il existe des garderies privées inclusives (« *Community child care programs* »), des structures préscolaires réservées aux familles en difficultés (« *Head starts* ») et les écoles publiques. Cette dernière structure est celle qui se rapproche le plus des écoles maternelles du système éducatif français. Quoi qu'il en soit, l'étude de Tsao *et al*. (2008) montrent qu'il n'existe aucun effet de la structure sur le niveau de participation sociale des élèves inclus. Cela permet de prendre en compte les conclusions des études anglo-saxonnes pour des travaux centrés sur l'étude des écoles françaises.

En France, depuis 2005, l'hétérogénéité de l'accueil est faible puisque les classes du milieu ordinaire constituent le choix privilégié pour les situations d'inclusion. Même si des Ulis (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) permettent d'adapter l'inclusion scolaire aux besoins de chacun des élèves en situation de handicap à l'école, au collège et au lycée, ces dispositifs ne sont pas déployés à l'école maternelle. Seules les UEMA (Unités d'Enseignement Maternelle Autisme) permettent cette individualisation du cadre scolaire. Malheureusement, leur nombre restreint et les critères spécifiques établis pour bénéficier du dispositif réduisent la population d'élèves avec autisme pouvant bénéficier de ces structures. Ainsi, pour les élèves autistes, scolarisés dans les classes de maternelle du milieu ordinaire, la modalité principale sur laquelle l'accueil peut varier est celle du temps d'accueil. Poussin et Sordes-Ader (2005) montrent à ce propos que l'estime de soi des élèves en situation de handicap inclus de manière partielle au sein du milieu ordinaire est inférieure que celle des élèves inclus de manière totale. Dans le cadre de la scolarisation des élèves avec TSA à la maternelle, la durée hebdomadaire de l'inclusion est définie en fonction des besoins individuels de chaque enfant. Les modalités d'accueil constatées peuvent aller de 2h à 24h par semaine (loi n°2005-102 du 11 février 2005).

2.3.2.5 Hétérogénéité du milieu

La classe peut être comparée à un environnement pouvant influencer l'inclusion sociale. En effet, l'étude d'André *et al.* (2014) soulignent que la gestion de l'hétérogénéité accentuée par la présence d'un élève en situation de handicap constitue pour les enseignants, un obstacle à la qualité de l'inclusion. Cette difficulté s'ajoute à celles liées au contexte d'enseignement qui peut lui aussi être complexe (effectifs des classes, hétérogénéité des compétences des élèves,

gestion des conflits, etc.). Les auteurs constatent que ces difficultés peuvent provoquer un temps d'individualisation et de concentration de l'enseignant vers l'élève en situation de handicap inclus et un délaissement du reste de la classe.

Selon André (2018), la difficulté à gérer l'hétérogénéité peut conduire l'enseignant à réduire le niveau d'exigence pour l'ensemble des élèves. Cela peut provoquer de l'insatisfaction chez les pairs ordinaires et un rejet des enfants en situation de handicap et plus généralement vers une détérioration des conditions d'inclusion.

2.3.2.6 Hétérogénéité des aides

L'étude de Rose (2002) montre que pour les enseignants, le soutien d'une aide spécialisée dans la classe est un facteur majeur pour la réussite de l'inclusion. Cette aide, nommée Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH) vise à apporter à l'élève en situation de handicap une aide sur le plan des apprentissages scolaires, du développement de l'autonomie et de l'inclusion sociale (circulaire n°2019-090 du 5 juin 2019). Toutefois, les résultats de plusieurs études sur les effets de sa présence nuancent le bienfait de cette aide (Causton-Theoharis & Malgrem, 2005 ; Paquet *et al.,* 2010). D'après Paquet *et al*. (2010), à l'école primaire, les résultats amènent à conclure que le nombre d'heures de présence de l'aide affecte négativement l'acceptation sociale des élèves en situation de handicap. Pour Janner-Raimondi et Bedoin (2016), l'activité de l'AESH nécessite une adaptation permanente de la posture en fonction du besoin immédiat de l'élève en situation de handicap. La qualité de la formation reçue par les AESH ainsi que la collaboration avec l'enseignant de la classe semble être, pour André (2018, p. 28), un facteur essentiel à la réussite de l'inclusion.

L'affectation des aides humaines pour les élèves avec TSA inclus à l'école maternelle n'est pas automatique. Les situations sont diverses et peuvent aller d'une absence totale d'aide humaine à une aide partielle ou à temps plein (circulaire n°2019-090 du 5 juin 2019).

En conclusion, la prise en compte des besoins des élèves autistes à l'école, complétée par l'analyse de l'hétérogénéité du contexte de classe, permet de concevoir l'influence de l'environnement scolaire sur la participation des élèves avec TSA à l'école maternelle. Toutefois, le contexte n'est pas le seul facteur de la participation sociale. Les activités, les tâches et la manière dont elles sont proposées aux élèves inclus le sont également.

2.3.3 Facteurs pédagogiques

Les facteurs pédagogiques regroupent les éléments descriptifs des tâches et des activités proposées aux élèves lors des situations inclusives. D'après la littérature sur le sujet, deux dimensions pédagogiques peuvent avoir une influence sur la participation sociale des élèves. Il s'agit en premier lieu de la nature des activités observées et des modalités d'organisation des activités.

2.3.3.1 La nature des activités

Selon les études, les activités proposées aux élèves varient selon deux critères : d'une part, les ressources que la tâche demandée mobilise chez le ou les enfants qui la réalisent et d'autre part, le degré de contrainte de l'activité.

Les objectifs pédagogiques attendus à l'école maternelle sont définis par les Instructions officielles (BO spécial n°11 du 26 novembre 2015) à travers les « attendus de fin de cycle 1 ». L'ensemble de ces objectifs nécessite que l'élève, à travers différentes activités, maîtrise les compétences attendues. Bien que toutes ces activités mettent en jeu les ressources cognitives, langagières et motrices des élèves, les niveaux de chacune de ces ressources varient pour chaque activité. Certaines activités caractéristiques de l'école maternelle nécessitent un niveau de maîtrise minimum de ces ressources qui peuvent mettre en difficultés les élèves avec TSA. Ainsi, l'étude d'André, Deneuve, Despois et Tant (2016) met en évidence l'influence du type d'activité sur la participation sociale d'un élève avec TSA inclus à l'école maternelle. Le contraste établi entre deux activités typiques de la maternelle, à savoir le temps libre de l'accueil et les activités de rondes et de jeux dansés, montre que les contraintes motrices et cognitives nécessaires lors de cette seconde activité excluent les élèves avec TSA. En effet, lors du temps d'accueil, l'élève peut détourner, adapter, explorer les activités selon ses besoins et à son rythme, ce qui ne peut être le cas dans les activités motrices où les ressources de l'élève avec TSA sont trop éloignées de celles attendues. En outre, cette étude rejoint les conclusions de précédentes études portant sur l'influence du degré de contrainte des adultes lors de ces activités.

Powell *et al*. (2008) montrent en premier lieu que le degré de contrainte des adultes varie en fonction des activités proposées à l'école maternelle. En effet, les résultats de cette étude indiquent que la participation des adultes est inférieure dans les activités menées par les enfants, comme le temps d'accueil ou les temps de jeux libres plutôt que dans les temps d'apprentissage disciplinaires, comme les temps d'atelier ou de regroupements. En ce qui concerne les élèves avec TSA, l'étude de Kemp *et al*. (2013) n'indique aucune différence de participation entre ces

deux types d'activités. Les auteurs suggèrent que, lors des jeux libres, les élèves autistes, de par leurs difficultés sur le plan interactionnel, ont besoin d'être guidés par les adultes pour y participer.

Les travaux concernant l'influence du type d'activité sur la participation sociale à l'école maternelle montrent donc des résultats contractés à ce sujet. Toutefois, l'étude des facteurs pédagogiques ne peut se limiter à la nature des activités. Une seconde dimension, celle des modalités pédagogiques doit être prise en compte.

2.3.3.2 Modalités pédagogiques

Les modalités pédagogiques regroupent les choix d'organisation et de mise en œuvre des situations d'apprentissage pour les élèves en situation d'inclusion. Ainsi, André (2018, p. 33) identifie trois modalités pédagogiques pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap à l'école. La première modalité vise l'adaptation des situations dans le but de faire émerger un sentiment d'équité entre les élèves. Les deuxièmes et troisièmes modalités proposent la mise en place de deux dispositifs pédagogiques visant la participation des élèves inclus : le tutorat et l'apprentissage coopératif.

2.3.3.2.1 Adaptation des situations d'apprentissage

Une des dimensions essentielles de la réussite des situations inclusives et à la participation sociale des élèves en situation de handicap consiste à préserver le sentiment d'équité entre tous les élèves, quelles que soient les différences de chacun. L'exigence d'équité permet à tous les élèves de viser le développement des mêmes ressources, tout en bénéficiant d'un aménagement de certaines conditions d'apprentissage afin de rendre les situations d'apprentissage accessibles à tous, en fonction de leur besoin (André, 2018, p. 34). Nootens et Debeurme (2010) mettent en évidence trois composantes à l'adaptation des situations d'apprentissage : l'organisation de la classe et des modes de regroupement, les méthodes et stratégies d'enseignement et l'adaptation des activités. Pour ce dernier élément, cette adaptation se réalise sous forme matérielle, règlementaire, spatiale et temporelle. Ces trois composantes peuvent être contextualisées aux situations d'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle. L'organisation de la classe et des modes de regroupement rejoignent les facteurs contextuels précédemment présentés dans cette thèse. L'adaptation des activités peut prendre différentes formes, comme l'utilisation de matériel adapté au besoin des élèves autistes (forme matérielle), l'adaptation des règles d'un jeu ou d'une consigne (forme règlementaire) ou une

individualisation du temps d'activité (forme temporelle). Enfin, les méthodes et stratégies d'enseignement renvoient à l'utilisation des méthodes d'apprentissage spécifiques présentées au chapitre précédent (TEACCH, PECS) ou à la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage avec les pairs.

2.3.3.2.2 Le tutorat entre pairs

Le tutorat a été défini par Bruner (1983) à partir de la notion d'interaction de tutelle. Cette interaction de tutelle regroupe l'ensemble des moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. Pour Rivière et Lafont (2014), le tutorat entre pairs se caractérise comme une forme d'interaction dans laquelle un élève qui maîtrise la réalisation d'une tâche (expert) vient en aide à un pair qui ne la maîtrise pas ou qui présente un niveau d'expertise moindre (novice). Selon Berzin et Lebert-Candat (2008), le rôle du tuteur est de fournir une aide instrumentale offrant l'opportunité au partenaire le moins compétent de progresser et non une aide substitutive qui viserait à « faire à la place de ».

Les études sur le sujet montrent que la réussite du tutorat dépend de plusieurs facteurs liés au choix et à la formation du tuteur. L'étude de Berzin et Lebert-Candat (2008) réalisée sur six élèves en situation de handicap, de 8 à 10 ans, inclus au sein du milieu ordinaire, observe que les effets du tutorat entre pairs ne sont pas systématiques. Pour les auteurs, la mise en œuvre des interactions de tutelle efficaces nécessite une réflexion pédagogique sur différentes conditions, dont le mode de sélection des tuteurs et la formation de ces derniers au tutorat. Pour Rivière et Lafont (2014), de multiples interrogations apparaissent lors du choix du tuteur. Bensalah (1995, 2003) a précédemment montré que le choix d'un tuteur « ami » favorisait l'efficacité du tutorat ou que le sexe des binômes « tuteur-tutoré » joue également un rôle dans la conduite du tutorat entre pairs. En outre, Rivière et Lafont (2014) mettent en évidence l'importance de la formation du tuteur dans une expérimentation se déroulant lors de l'accueil d'élèves autistes au sein d'un collège.

Le tutorat entre pairs peut donc être une réponse pédagogique pour favoriser l'inclusion des élèves en situation de handicap au sein des classes du milieu ordinaire. André (2018, p. 93) identifie un autre type de dispositif pédagogique permettant de lutter contre les discriminations : l'apprentissage coopératif.

2.3.3.2.3 L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est un dispositif pédagogique qui émerge aux États-Unis dans les années 70. Ce dispositif cherche à répondre à la grande diversité du public scolaire par le développement de relations sociales positives entre les élèves différents (Johnson & Johnson, 1989 ; Slavin, 1991). Ce format d'enseignement permet de faire travailler les élèves dans des petits groupes structurés afin d'atteindre les contenus d'apprentissage (Putman, 1998).

Dans le champ de l'inclusion, l'étude d'André et Deneuve (2012) montre que la coopération entre les pairs non handicapés et les pairs en grande difficulté scolaire constitue un moyen efficace pour favoriser l'acceptation sociale de ces derniers. En effet, cette recherche menée auprès de 138 collégiens mesure les attractions entre élèves du milieu ordinaire et élèves de Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA), lors d'un cycle d'enseignement en EPS, à travers trois conditions : compétition interindividuelle, coopération simple et coopération avec structuration de l'interdépendance des moyens (dispositif d'apprentissage coopératif). Les résultats montrent que la condition dans laquelle les niveaux d'attraction entre élèves de SEGPA et élèves du milieu ordinaire sont les plus élevés est la condition de coopération avec structuration de l'interdépendance. Ainsi, les auteurs concluent que la coopération organisée par l'enseignant constitue un moyen de favoriser l'inclusion d'élèves à BEP.

Les modalités pédagogiques présentées dans cette seconde sous-partie montrent combien l'effet de ces dernières est significatif. Elles s'ajoutent aux caractéristiques des contextes scolaires dans lesquels se déroulent les situations d'inclusion, présentées précédemment. Une troisième dimension des facteurs influant sur la participation sociale peut être identifiée : les facteurs relationnels.

3. Interactions avec les adultes

Comme précédemment évoqué, le comportement social des adultes constitue un facteur important de la participation sociale des élèves en situation de handicap inclus au sein du milieu ordinaire. De la même manière que pour les interactions entre pairs, les interactions entre les élèves et les adultes peuvent également être catégorisées. En effet, le comportement social d'un adulte qui interagit avec un élève de la classe peut être appelé « participation de l'adulte » (Sam *et al*., 2016), et se définir selon trois modalités possibles (Brown *et al*., 1999 ; Powell *et al*.,

2008). La première modalité, appelée « participation active de l'adulte », renvoie aux interactions directes entre l'adulte et l'élève, pour commenter son travail, l'encourager, le féliciter. La seconde modalité est illustrée par les instants où l'adulte interagit avec un groupe d'élève dans lequel se trouve l'élève ciblé, mais sans interagir directement avec lui. Cette seconde modalité est appelée « participation passive de l'adulte ». Enfin, la dernière modalité appelée « absence de participation » correspond aux moments où l'adulte n'interagit ni directement avec l'élève ciblé ni avec un groupe dans lequel se situe cet élève. Cette catégorisation se centre donc sur la proximité ou l'absence de proximité de l'adulte par rapport à un élève. En revanche, elle ne permet pas de savoir si le contenu de l'interaction fait varier la participation sociale de l'élève inclus.

L'étude de Tsao *et al*. (2008) utilise le concept de guidance pour étudier l'influence du contenu de l'interaction entre les adultes et l'élève inclus. Cette guidance est définie par les auteurs comme une aide individualisée conduite par un adulte en situation d'enseignement et/ou comme un contrôle du travail de l'élève en cours de réalisation. Pour Tsao *et al*. (2008), cette guidance peut être directive (fondée sur la contrainte et initiée par l'adulte) ou semi-directive (fondée sur l'incitation, le questionnement et la réponse aux besoins).

Cette seconde partie de chapitre visait donc à identifier les facteurs influant sur la participation sociale lors des situations d'inclusion. Trois catégories de facteurs ont été identifiées, les facteurs liés aux contextes d'accueil, ceux liés aux caractéristiques pédagogiques, et les facteurs relationnels conséquents aux interactions entre les différents acteurs de ces temps d'inclusion. Parmi ces différents facteurs, les comportements de guidance des adultes de la classe apparaissent comme le facteur le plus pertinent dans l'étude de la participation sociale des élèves avec TSA inclus à l'école maternelle (Harper & McCluskey, 2003 ; Tsao *et al*., 2008). Cependant, cette seconde partie ne précise pas comment mesurer la participation sociale des élèves avec TSA, inclus à l'école maternelle. C'est tout l'enjeu de la troisième partie.

3.1 Interaction enseignant-élève à l'école maternelle

Plusieurs études ont montré que le comportement des adultes des classes de maternelle influe sur le fait que les élèves participent plus ou moins aux activités proposées (McWilliam, Scarborough & Kim, 2003 ; Powell, Burchinal, File, & Kontos, 2008). Par exemple, l'étude de

Powell *et al*. (2008) réalisée sur 138 enfants de 4 ans, montre que les élèves participent davantage aux ateliers lorsque les enseignants interagissent avec eux, en utilisant des encouragements ou en les guidant, plutôt que lorsque les enseignants leur donnent des consignes injonctives. Cette étude met donc en avant l'influence du type d'interaction utilisée par les adultes sur la participation des élèves aux activités. L'étude de Mc William *et al*. (2003) met en avant l'influence de l'organisation sociale utilisée par l'enseignant pour interagir avec les enfants sur la participation des élèves. En effet, dans cette étude réalisée auprès de 11 enseignants et 63 enfants de maternelle, les auteurs concluent que les élèves participent davantage lorsque l'enseignant leur parle individuellement, plutôt que lorsqu'il s'adresse à eux en petits groupes.

Bien que ces deux études illustrent deux dimensions influentes dans les relations enseignants-élèves à l'école maternelle, elles ne sont pas réalisées en contexte inclusif. Plusieurs études se sont focalisées sur les interactions entre enseignants et élèves lors de situation d'inclusion à l'école maternelle.

3.2 Interactions enseignant-élève avec TSA

Lors des situations d'inclusion d'élèves en situation de handicap au sein d'une classe de maternelle, certaines études montrent que les élèves en situation de handicap reçoivent davantage d'aides et d'attention que les autres élèves de la classe. (Brown, Odom, Shouming & Zercher, 1999 ; Brown, Schwartz, Zercher & Sandall, 2002). Pourtant, d'autres études identifient le comportement social des adultes de la classe envers les élèves comme un facilitateur ou un inhibiteur des interactions qui ont lieu entre l'élève inclus et ses pairs (Harper & McCluskey, 2003 ; Tsao *et al.,* 2008). Ainsi Harper et McCluskey (2003) concluent qu'il existe une corrélation mêlant interactions entre l'adulte de la classe et l'élève inclus et les interactions de l'élève inclus avec ses pairs. En effet, les résultats montrent que plus les interactions entre adultes et enfants inclus sont importantes, moins les élèves interagissent avec leurs pairs. De plus, l'étude de Tsao *et al*. (2008) indiquent qu'après une interaction avec un adulte, les enfants inclus ont moins d'opportunités d'initier une interaction avec un pair.

Lorsque l'inclusion concerne des élèves avec TSA, Odom et Bailey (2001) montrent que l'aide plus importante apportée par les adultes ne mène pas toujours à une hausse de la participation des élèves aux activités de la classe et à une augmentation des interactions avec les pairs. En effet, une quantité trop importante d'aide peut accroître la dépendance vis-à-vis de

l'adulte et limiter la participation des élèves. L'étude d'Anderson, Moore, Godfrey et Fletcher (2004) précise que les interactions entre les adultes de la classe et les élèves avec TSA sont souvent majoritairement utilisées par les adultes pour aider alors même que l'enfant ne sollicite pas l'aide de l'adulte. De plus, les résultats montrent que cette aide s'avère parfois inefficace. Ces auteurs en concluent que, pour faciliter la participation de l'élève avec TSA aux activités de la classe, il est préférable d'utiliser un type de guidance qui a recourt à l'incitation et à la suggestion plutôt qu'une forme directive initiée par les adultes. Les conclusions de l'étude de Mahoney et McDonald (2007) rejoignent celles d'Anderson *et al*. (2004) en observant que la participation des élèves avec TSA aux activités de l'école maternelle augmente lorsque les adultes sont plus patients, moins contrôlants et moins directifs. Par ailleurs, en utilisant une classification de la participation à trois niveaux, Sam, Rezska, Boyd, Pan, Hume et Odom (2016) montrent à leur tour que les élèves avec TSA participent moins aux activités proposées lorsque l'enseignant participe de manière active ou passive aux activités. Toutefois, cette même étude conclut que pour les élèves dont la sévérité des TSA est élevée et les difficultés de communication importantes, seule une participation active de l'enseignant amène l'enfant à participer aux activités de la classe.

En conclusion, les études portant sur l'analyse des relations interindividuelles entre les élèves avec TSA inclus à l'école maternelle et les adultes de l'équipe pédagogique, au niveau positionnel, mettent en lumière l'influence du comportement des adultes sur la participation des élèves aux activités de la classe et dans le développement des relations avec les pairs. Pour Odom et Bailey (2001), ces deux dimensions sont les composantes de la participation sociale.

4. Les interactions adultes-élève inclus : un processus dynamique

La sous-partie précédente visait à identifier les facteurs influençant la participation sociale de l'élève en situation d'inclusion. Cette troisième partie poursuit l'étude de la participation sociale à travers son aspect méthodologique. Une première partie détaillera en quoi l'étude de la participation sociale lors des situations inclusives nécessite l'usage d'une approche particulière, approche qui sera présentée dans une seconde partie. Enfin, une troisième et dernière partie fera un tour d'horizon des études utilisant cette approche dans le champ de l'éducation.

4.1 L'inclusion, un processus dynamique

Les études expérimentales, menées dans le cadre de l'inclusion des élèves en situation de handicap, présentées jusqu'ici, ont mis en évidence l'influence de différents facteurs sur la participation sociale des élèves inclus. Les comportements de guidance des adultes de la classe apparaissent comme l'un des facteurs essentiels au développement de la participation sociale. Cependant, les méthodologies utilisées dans ces études expérimentales souffrent de deux limites importantes. La première concerne la prise en compte de la réciprocité des comportements étudiés et la seconde interroge l'évolution temporelle de ces comportements.

4.1.1 La réciprocité des comportements

Grimaud et Saujat (2011) s'interrogent sur l'influence mutuelle des comportements observés. En effet, pour André (2018, p. 48), « si certains facteurs comme le comportement des adultes influent sur la participation sociale de l'élève inclus, comment, en retour, le comportement de participation de l'élève modifie-t-il celui de l'adulte ? ».

Certaines études se sont déjà intéressées à la réciprocité des interactions entre les adultes et les élèves dans l'environnement scolaire. (Bressoux, 1990 ; Bressoux & Dessus, 2003 ; Bru, 2002 ; Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004 ; Gilly, Roux & Trognon, 1999 ; Postic, 1978). Par exemple, Postic en 1978 définit l'interaction entre l'enseignant et l'élève comme une réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre ». Vors et Gal-Petitfaux (2008) montrent comment des enseignants d'EPS expérimentés parviennent par les interactions avec leurs élèves à installer et maintenir une activité collective de travail avec des élèves de milieu défavorisé non enclins à s'engager dans une tâche. De plus, Altet, Bressoux, Bru & Lambert (1994) étudient les interactions entre élèves et enseignants dans une trentaine de classes de CE2 et caractérisent des types d'interaction utilisés au sein de ces classes. Ils mettent en avant le fait que les interactions au sein des classes peuvent être pensées en termes de circuits entre l'enseignant et les élèves d'une part et/ou entre élèves d'autre part.

Toutefois, ces études ont été menées en classe ordinaire et non spécifiquement sur la problématique de l'accueil d'élèves en situation de handicap au sein des classes du milieu ordinaire. De plus, elles ne prennent pas en compte l'évolution des interactions réciproque au cours du temps.

4.1.2 L'évolution temporelle

La seconde limite apportée aux travaux portant sur la participation sociale réside dans l'analyse de l'évolution des comportements réciproques entre adultes et élèves inclus, au cours du temps. En effet, ces études quantitatives sont fondées sur une analyse intergroupe qui ne permet pas d'atteindre le niveau d'analyse intra-individuel et son évolution dans le temps (Steenbeck & Van Geert, 2013). Or, l'inclusion est un processus dynamique qui évolue au cours du temps (Janner-Raimondi & Bedoin, 2016). Il semble donc pertinent d'étudier les variations intra-individuelles de manière longitudinale.

Cette première sous-partie met donc en lumière la nécessité, pour répondre aux caractéristiques dynamiques des situations inclusives, de mesurer la participation sociale des élèves avec TSA par le prisme d'une approche permettant à la fois d'en étudier la réciprocité des interactions et ses évolutions au cours du temps. Cette approche est détaillée dans la seconde sous-partie.

4.2 La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes

4.2.1 Présentation

La théorie des Systèmes Dynamiques Complexes (SDC) émerge dans le domaine des sciences et notamment celui de la chimie au milieu des années 70. Cette théorie se base sur le concept de « self-organization » qui se caractérise par la stabilisation autour d'un état particulier de deux éléments en interaction (Hollenstein, 2013, p. 5). La théorie des SDC postule que les propriétés de ces systèmes émergent sous l'effet de l'interaction entre ses composantes. Au lieu de mesurer le rôle de chaque élément séparément, la théorie des SDC combine les réponses de deux éléments en une seule et même variable macroscopique et en étudie la dynamique (Steenbeck, Jansen & Van Geert, 2012). Ainsi, la théorie des SDC décrit d'une part, comment des processus complexes évoluent à travers le temps (Guastello, Koopmans & Pincus, 2009) et d'autre part, comment se produisent les changements dans ces processus (Guastello & Liebovitch, 2009). Il existe deux types de systèmes. D'un côté, les systèmes fermés qui ont la caractéristique de ne pas pouvoir interagir avec leur environnement, de l'autre, les systèmes ouverts qui à l'inverse des systèmes fermés sont influencés par les autres systèmes de l'environnement (Hollenstein, 2013). L'étude des comportements humains revient à étudier des

systèmes ouverts. Un des intérêts majeurs de la théorie des SDC réside dans la particularité de pouvoir étudier les interactions à travers différentes échelles de temps. En effet, la dynamique d'interaction peut être suivie à partir d'un niveau *micro* (seconde par seconde) jusqu'à un niveau *meso* (heures par heures) ou *macro* (mois par mois) (Hollenstein, 2013). La théorie des SDC revient donc à considérer les êtres humains comme des systèmes dynamiques interagissant avec d'autres êtres humains ou d'autres systèmes dynamiques.

Une première caractéristique typique des SDC réside dans l'émergence d'« états attracteurs » et d'« états repoussoirs » (Steenbeck, Jansen & Van Geert, 2012). Un état attracteur peut-être défini comme « un état du système vers lequel ce dernier est attiré et a tendance à retourner fréquemment ». À l'inverse, les états repoussoirs sont « des états du système peu explorés ». L'identification des états attracteurs et repoussoirs permet d'identifier les configurations typiques de la dynamique d'interaction les plus fréquentes au cours du temps et celles peu ou pas explorées par le système. L'absence de linéarité de la dynamique du système constitue une seconde caractéristique typique des SDC. En effet, en fonction des pressions qui pèsent sur le système, des phases de stabilisation ou de déstabilisation peuvent être observées. Lorsque le système se stabilise, il se rigidifie autour de quelques états attracteurs. À l'opposé, lorsque celui-ci est dans une phase de déstabilisation, des transitions entre les états attracteurs sont identifiables (André, 2018, p. 49).

La théorie des SDC présentée ici de manière générale est utilisée depuis le début des années 2000 dans différents domaines d'étude des comportements humains, principalement en psychologie, dans l'étude des interactions entre le jeune enfant et sa mère (Granic & Lamey, 2002 ; Hollenstein & Lewis, 2006 ; Lougheed, Hollenstein, Lichtwarck-Aschoff & Granic, 2015), mais également dans le domaine du sport (Murphy-Mills, Bruner, Erickson & Cote, 2011 ; Erickson & Côté, 2016). Cependant, aucune de ces études ne se déroule en contexte scolaire.

4.2.2 Apports de la théorie des SDC pour l'étude des interactions entre élèves et enseignants

Les études utilisant la SDC en milieu scolaire se concentrent essentiellement sur les interactions entre les élèves et l'enseignant (Martin, Fabes, Hanish, & Hollenstein, 2005 ; Mainhard, Pennings, Wubbels & Brekelmans, 2012 ; Pennings, van Tartwijk, Wubbels, Claessens, van der Want & Brekelmans, 2014 ; Kupers, van Dijk & van Geert 2015 ; Pennings & Mainhard, 2016). Cette dernière étude (Pennings & Mainhard, 2016) illustre les principes de l'utilisation de la théorie des SDC dans le champ de l'éducation. Cette recherche vise, par

l'analyse des interactions entre élèves et enseignants, à identifier les facteurs influant dans la mise en place d'un climat de classe favorable. Les auteurs y décrivent comment les classes peuvent être considérées tel un environnement composé de différents systèmes individuels d'ordre social différent (élèves et enseignants) qui interagissent les uns avec les autres. Les élèves comme les enseignants sont considérés comme des systèmes ouverts puisque chaque élève d'une classe interagit également avec d'autres systèmes de son environnement en dehors de la classe (avec les élèves des autres classes à la récréation) et en dehors de l'école (cellule familiale). Les interactions entre les enseignants et les élèves y sont étudiées dans différentes classes mais également à différentes échelles de temps. Le niveau *micro* correspond à une étude des interactions seconde par seconde lors des temps d'apprentissage, le niveau *meso*, à une étude des interactions à l'échelle de la séance. Le niveau *macro* renvoie lui à une étude des interactions mois après mois voire en comparant une année sur l'autre. Ainsi, par l'analyse dynamique, les auteurs mettent en évidence certains facteurs favorisant le développement d'un climat de classe favorable. Bien qu'elles montrent combien la théorie des SDC présente un intérêt certain dans les études en milieu scolaire, ces recherches ne se déroulent que dans des contextes scolaires ordinaires et sur des populations d'élèves au développement typique.

4.2.3 Intérêt de la SDC dans l'étude des situations inclusives d'élèves avec TSA

Les travaux précédents montrent l'intérêt de la théorie des SDC pour l'étude des relations entre jeunes et adultes en milieu scolaire. Certains de nos récents travaux mettent en œuvre la théorie des SDC pour l'étude des relations entre adultes et élèves avec TSA à l'école maternelle (André, Deneuve, Despois & Tant, 2016 ; André, Louvet, Despois & Velez, 2019 ; Despois, André, Deneuve & Louvet, 2016). Plus précisément, ces recherches analysent la dynamique d'interaction entre les comportements des adultes et celui de participation sociale d'un élève avec TSA scolarisé à l'école maternelle à travers différentes variables et sur une temporalité différente. Une première étude vise à identifier les configurations typiques d'interaction entre le degré de guidance des adultes et le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus à l'école maternelle lors de deux temps d'activité (le temps d'accueil libre et le temps d'atelier dirigé) sur 3 mois (Despois, André, Deneuve & Louvet, 2016). Cette étude met en évidence une évolution contrastée de la dynamique d'interaction selon les temps d'activité. Une seconde étude poursuit l'analyse de cette même dynamique d'interaction sur 6 mois lors de séances de « rondes et jeux dansés » (RJD) et du temps d'accueil libre. Les résultats de cette étude mettent en évidence une évolution plus favorable de la participation sociale de

l'élève avec TSA durant le temps d'accueil en comparaison avec celle du temps d'atelier. Les auteurs mettent en avant le fait que les jeux mis en place pendant des séances de RJD supposent la mobilisation de ressources cognitives dont l'élève avec TSA ne dispose pas (André, Deneuve, Despois & Tant, 2016). Enfin, une dernière étude analyse l'évolution de la dynamique d'interaction entre les niveaux d'engagement des élèves avec TSA inclus à l'école maternelle et le niveau de participation des adultes (Sam *et al*., 2016 ; Powell, Burchinal, File & Kontos, 2008) au fil des 9 mois d'une année scolaire au cours de deux temps d'activités (temps d'accueil libre et temps de rituels collectif dirigé par l'adulte). Les résultats montrent que la dynamique d'interaction évolue différemment selon le type d'activité et au cours du temps. Pendant les temps de rituels, la participation de l'élève avec TSA est très faible lors de la première partie de l'année, puis évolue vers l'observation des tâches durant de la seconde partie de l'année. Pendant les temps d'accueil libres, la participation de l'élève autiste est supérieure à celle observée lors des temps de rituels. Pour les auteurs, la faible participation des adultes permet à l'élève avec TSA de participer aux tâches à son rythme durant la première partie de l'année. Lors seconde partie de l'année, la présence d'une AESH (forte participation des adultes) va permettre à l'élève inclus d'explorer d'autres niveaux de participation (André, Louvet, Despois & Velez, 2019).

5. Conclusion

Ce second chapitre cherchait à éclairer les situations d'inclusions des élèves avec TSA à l'école maternelle par le prisme de la psychologie sociale comme le suggèrent Toczeck et Martinot (2004, p. 17). En effet, le questionnement lié à l'étude des relations sociales des élèves avec TSA lors des temps d'inclusion semble tout à fait pertinent au regard de la dimension sociale de l'inclusion.

Dans ce cadre, la participation sociale apparait comme un indicateur pertinent pour l'étude des situations inclusives des élèves avec TSA à l'école maternelle (Odom & Bailey, 2001). De plus, la théorie des Systèmes Dynamiques Complexes (SDC) se présente comme un outil permettant de rendre compte à la fois de la réciprocité des interactions mais également de suivre l'évolution de ces interactions de manière réciproque et au cours du temps (Steenbeck & Van Geert, 2013). Cet outil semble tout à fait pertinent dans l'étude de la dynamique d'interaction entre les adultes et les élèves avec TSA inclus à l'école maternelle.

Par ailleurs, parmi les facteurs pouvant influencer la participation sociale, les comportements de guidance des adultes ont été identifiés comme importants en milieu scolaire (Tsao *et al*., 2008 ; Sam *et al*., 2016). Il semble donc pertinent de se pencher sur les facteurs qui entrent en jeu dans la mise en œuvre de ces comportements de guidance. Quelles en sont les origines ? Le chapitre suivant va donc s'attacher à répondre, de manière théorique, à cette question.

CHAPITRE 3 : Inclusion et développement professionnel des enseignants

Les références bibliographiques citées dans les deux premiers chapitres de ce travail mettent en lumière les difficultés induites par la scolarisation des élèves avec TSA en milieu ordinaire. Après avoir détaillé les modalités d'accueil des élèves en situation de handicap à l'école maternelle, les caractéristiques de l'autisme et ses conséquences sur les relations sociales, il semble essentiel de poser le regard sur les pratiques des enseignants qui accueillent les élèves avec TSA au sein de leurs classes.

La loi de 2013 (loi n°2013-595 du 8 juillet 2013) stipule que l'école de la République promeut une école inclusive capable de répondre aux besoins de tous les élèves. Cela transparait dans le référentiel de compétences communes à tous les professeurs et personnels de l'éducation, la prise en compte *« de la diversité des élèves »* constitue une des compétences majeures. De plus, les enseignants doivent *« construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves »*. D'après Baillauquès (2001), les représentations des enseignants à propos de leurs pratiques constituent des éléments importants dans la perspective de leur développement professionnel. Or, le chapitre précédent met en évidence l'importance de l'effet du comportement des adultes dans le développement de la participation sociale des élèves inclus (Tsao *et al*., 2008 ; Sam *et al*., 2016). Par conséquent, il semble que la question des représentations professionnelles à propos des pratiques d'inclusion, qui constituent une dimension importante du développement professionnel des enseignants qui accueillent un élève à BEP ou en situation de handicap au sein de leur classe (Tant, André & Watelain, 2018) soit tout à fait pertinente dans le but de comprendre ce qui se joue lors des situations d'inclusion.

Les lectures sur le sujet offrent la possibilité de définir les concepts utilisés selon trois niveaux de précisions. D'abord, la première partie de ce chapitre cherchera à définir le concept de développement professionnel, à le distinguer de celui de professionnalisation et à en préciser les logiques. Puis, la seconde partie sur le développement professionnel des enseignants. Enfin, la troisième et dernière partie portera sur le développement professionnel des enseignants à propos des pratiques inclusives.

1. Le développement professionnel

La place du travail dans la vie de certaines personnes peut les amener à questionner l'intérêt qu'elles y portent ainsi que les ressentis, positifs ou négatifs, qu'elles en tirent. Cette quête de sens peut avoir des conséquences sur la santé mentale de ces personnes ainsi que sur leur engagement au travail (Audet & Brun, 2003). Morin et Gagné (2009) considèrent que *« pour que le travail ait un sens, il doit procurer de la satisfaction à la personne qui l'effectue, correspondre à ses intérêts, faire appel à ses compétences, stimuler le développement de son potentiel et lui permettre d'atteindre ses objectifs » (ibid,* p. 5). Pour Gosselin, Viau-Guay et Bourassa (2014), le développement professionnel *« est promu pour répondre aux besoins de performance organisationnelle et individuelle, tout comme au besoin de s'accomplir professionnellement » (ibid,* p. 6).

1.1 Définitions

1.1.1 Le concept de développement professionnel

Le concept de « *développement professionnel* » est issu principalement du champ de la psychologie du travail. Il renvoie à l'étude des différents facteurs de la personne qui travaille ainsi qu'aux caractéristiques de la situation de travail visant une amélioration de la tâche à exécuter. Afin de pallier la multiplicité de définition et de description du concept de développement professionnel, Gosselin *et al.* (2014) réalise une revue systématique de littérature sur 158 articles issus des bases de données bibliographiques usuelles en sciences de la santé et de l'éducation. Il ressort de cette méta-analyse que le développement professionnel est défini *« comme un double processus caractérisé, d'une part, par un processus d'apprentissage professionnel, c'est-à-dire par une construction des savoirs professionnels à partir des savoirs théoriques et pratiques acquis dans les situations de la vie quotidienne et dans les activités professionnelles.* […]. *D'autre part, un autre processus a cours simultanément à l'acquisition des savoirs, celui de la construction de l'identité. Il s'agit d'un processus par lequel la personne développe un ensemble de représentations et de sentiment à propos d'elle-même en rapport avec les autres, sa pratique et son contexte à partir de son appréciation de sa réalisation de l'activité » (ibid,* p. 6).

1.1.2 *Développement professionnel et professionnalisation*

Les concepts de développement professionnel et de professionnalisation sont entremêlés dans les références bibliographiques parcourues. Il convient de mettre en évidence ce qui différencie ces deux concepts. Selon Wittorski (2007), la professionnalisation renvoie aux logiques de fonctionnement des dispositifs proposés, à leurs modalités à l'œuvre dans ces dispositifs. De plus, la professionnalisation est issue d'une demande d'une institution ou d'une organisation sociale. Le développement professionnel renvoie aux processus effectifs de transformation des personnes dans les situations dans lesquelles ils sont placés. Il s'agit de dynamiques de développement professionnel.

1.2 Les perspectives du développement professionnel

La revue de littérature sur le sujet témoigne d'une quantité importante d'écrits, sans toutefois parvenir à identifier un consensus parmi les chercheurs. En effet, Gosselin *et al.* (2014) mettent en évidence deux façons distinctes d'aborder le développement professionnel. La première consiste en une perspective managériale, plus déterministe et applicationniste des savoirs et la seconde, provenant d'une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, davantage volontariste (Beckers, 2007 ; Mintzberg & James, 1985 ; Wittorski, 2009).

1.2.1 Perspective managériale

La perspective managériale place les savoirs et les compétences entre les mains d'experts qui identifient les bonnes pratiques. Ces pratiques sont ensuite appliquées par les professionnels selon des fonctions de travail déterminées (Wittorki, 2009). Cette perspective occupe une place prépondérante dans les études situées dans le champ de la santé. Les dispositifs observés dans cette perspective sont essentiellement basés sur le transfert des connaissances pour visant à favoriser une pratique basée sur des données probantes (Gosselin et *al.*, 2014). Même si cette approche est valorisée par les professionnels, plusieurs recherches en identifient les limites, principalement dans le transfert des connaissances théoriques vers la pratique professionnelle (Harisson, Légaré, Graham & Fervers, 2010 ; Munroe, Duffy & Fischer, 2008). Ces limites s'expliqueraient d'abord par le fait que la prise de décision d'une personne en situation de travail dépend de la pertinence qu'elle attribue aux savoirs et fluctuerait selon ses priorités, ses intérêts, ses expériences ou sa pratique, mais

aussi par la nécessité d'une appréciation pratique, dépendante du contexte dans l'application des connaissances scientifiques (Munroe *et al.,* 2008 ; Strauss, Tetroe & Graham*,* 2009).

1.2.2 Perspective constructiviste ou socioconstructiviste

La perspective constructiviste ou socioconstructiviste envisage le développement professionnel comme un processus rattaché à la personne qui gère les situations professionnelles et pas uniquement la pratique en elle-même. Les savoirs et compétences à développer sont déterminés à partir des préoccupations et des intérêts de la personne en tenant compte de leur évolution selon le vécu de la personne (Remoussenard & Ansiau, 2013 ; Wittorski, 2009). La personne est donc considérée comme maîtresse de ses apprentissages par ses questionnements explicites et ses intentions, appelée « réflexivité », mais également par d'autres apprentissages implicites (Jarvis, 2010). L'apprentissage professionnel est alors soutenu par des conditions favorisant le développement des compétences et des savoirs en visant leur adaptation au contexte et à la personne de façon continue (Maubant & Roger, 2012). Les dispositifs utilisés dans cette seconde perspective sont davantage centrés sur la mise en place de situations stimulant les processus d'apprentissage individuels ou collectifs comme peuvent l'être les dispositifs d'analyse de pratiques, de pratique réflexive et de gestion des connaissances (Hanson, Larsen & Nielson, 2011).

La définition du développement professionnel de Gosselin *et al.* (2014) se place dans cette seconde perspective socioconstructiviste.

1.3 Le processus de développement professionnel

Après avoir défini le concept de développement professionnel, Gosselin *et al.* (2014) ont procédé à une seconde recension qui visait cette fois à comprendre la façon dont les personnes se développent en milieu professionnel. Trois grandes dimensions du développement professionnel peuvent être extraites des travaux de recherche. D'abord, la première d'entre elles prend en compte la dimension personnelle, liée à la personne au sens « intrinsèque » du terme. Ensuite, la seconde se place dans une vision professionnelle du développement, centrée sur les pratiques et les savoirs de l'activité professionnelle. Enfin, la troisième dimension est celle liée aux contextes physiques, sociaux et culturels, appelée dimension socioculturelle.

1.3.1 La dimension personnelle

Selon Gosselin *et al.* (2014), les travaux de recherche portant sur la dimension personnelle du développement professionnel montrent que la motivation et le niveau d'engagement constituent des préalables à l'apprentissage professionnel (Peters & Savoie-Zajc, 2013). De plus, O'Donnel et Tobbell (2007) avancent l'idée que si l'apprentissage survient avec l'engagement dans la pratique, il est encore plus présent si la personne a l'impression de faire les choses par elle-même. À cet égard, d'autres études ont montré que le bien-être de la personne, complété par un climat de confiance et de soutien favorisaient l'engagement dans le milieu professionnel, dans de nouvelles pratiques et l'adhésion à de nouvelles croyances (Cherkowski, 2012 ; Remoussenard & Ansiau, 2013). Le sentiment de congruence, c'est-à-dire le sentiment de partager les mêmes valeurs, les mêmes croyances et les mêmes idées que celles de son milieu professionnel, apparait également comme favorisant l'engagement (Savoie-Zajc, 2010). Toutefois, selon O'Donnell et Tobbell (2007), si le sentiment de congruence joue sur le sentiment d'appartenance à un groupe, il est soumis à une variabilité interindividuelle et peut être fragilisé par les émotions vécues et les relations avec les autres et le milieu professionnel. Le développement professionnel serait également dépendant des significations octroyées par une personne aux objets, aux relations et aux situations de la vie quotidienne (Brun, 2003 ; Jarvis, 2010). Ainsi, les significations accordées par la personne moduleraient ses attitudes envers l'apprentissage et par conséquent, sa capacité d'action. En effet, des attitudes favorables à l'apprentissage peuvent être identifiées comme l'ouverture au changement (Bath & Smith, 2009), la remise en question (Bouissou & Brau-Antony, 2005), le sens de la responsabilité professionnelle et la volonté d'exercer les meilleures pratiques (Gunn & Goding, 2009), l'anticipation des situations futures à partir des expériences antérieures (Teekman, 2000), les attitudes liées au sentiment d'auto efficacité (Bath & Smith, 2009) et le volontariat dans la démarche collective d'apprentissage (Peters & Savoie-Zajc, 2013 ; Savoie-Zajc, 2010).

1.3.2 La dimension professionnelle

La dimension professionnelle cherche à comprendre comment le processus de développement professionnel transforme les pratiques professionnelles ainsi que les savoirs qui les fondent. D'après Savoie-Zajc (2010), la construction des savoirs professionnels passe par des processus d'ajustement de la pratique, par une prise de conscience des aspects à améliorer en se basant sur l'expérience. L'auteure constate l'importance des traces laissées par les professionnels dans leur démarche réflexive. Toutefois, certaines études nuancent cette idée en indiquant que le potentiel à développer de nouveaux savoirs professionnels serait dépendant de

certaines attitudes et habiletés de la personne, telles que sa capacité à se remettre en question, ou à expliciter sa pratique et à établir des liens entre savoirs et expérience (Lees & Meyer, 2011).

Cependant, selon Gosselin *et al.* (2014), bien que les études concluent qu'il soit possible de développer et de mettre en pratique de nouveaux savoirs de même que de changer sa pratique, elles ne décrivent que trop peu les processus qui mènent à une conceptualisation des savoirs et à un changement de pratiques. Wiessner & Sullivan (2007) avancent l'idée qu'il serait pertinent de tenir compte de l'association ou de la confrontation des savoirs de la personne à partir de ses expériences de vie qui la mèneront à en tirer un apprentissage pour sa pratique professionnelle.

1.3.3 La dimension socioculturelle

La perspective socioconstructiviste ne peut envisager que le développement professionnel ne se limite pas aux dimensions personnelles et professionnelles. L'environnement, physique ou social, en constitue lui aussi un facteur essentiel. L'influence de l'environnement socioculturel dans l'apprentissage professionnel est très documentée dans la littérature. Les études soulignent la valeur des ressources et l'impact favorable ou contraignant de certaines conditions liées aux contextes (Le Boterf, 2013 ; Perez-Roux, 2010).

Dans ce sens, certaines études (Gunn & Goding, 2009 ; Perez-Roux, 2010) proposent que le développement professionnel soit soutenu par des activités éducatives visant à faciliter la construction des savoirs de façon continue. Les activités éducatives proposées sont des dispositifs d'analyse de pratiques et la gestion des connaissances au sein d'une communauté. Ces activités intègrent alors des processus réflexifs, d'analyse et de recherche à une démarche collective. Ces dispositifs permettent une prise de conscience d'un problème ou de certains aspects de la pratique à améliorer, en soulevant les connaissances, les croyances et les actions pour ensuite explorer et définir de nouvelles conceptions qui pourront mener à un changement (Savoie-Zajc, 2010). Plusieurs études identifient ces dispositifs comme initiateurs d'un changement et une transformation des pratiques (Gunn & Goding, 2009 ; Moreau, Leclerc & Sanké, 2013). Ces études mettent en avant le fait que l'apprentissage professionnel par les pairs permet de développer des savoirs, des habiletés et la pratique. Enfin, d'autres travaux mettent en évidence l'influence du climat de travail et la qualité des relations interpersonnelles sur l'engagement dans l'apprentissage et la capacité d'action de l'individu. (Brun, 2003).

1.4 Les voies de développement professionnel

Après cette description des dimensions qui sous-tendent le processus de développement professionnel, il semble important de se pencher sur les liens entre les dispositifs de professionnalisation proposés, les systèmes d'actions que les individus mettent en place et les résultats et effets que cela produit sur la pratique professionnelle.

Wittorski (2007) propose de regrouper pour chaque dispositif de professionnalisation, la dynamique de développement professionnel qui lui est conséquente. Six voies de professionnalisation sont identifiées. Elles témoignent de six logiques de développement professionnel et permettent de comparer les dispositifs de professionnalisation sous deux angles différents : celui du travail prescrit et celui du travail réel.

1.4.1 La logique de l'action

La logique de l'action se place dans une logique de développement de l'expérience « en acte » au moment de l'action. Elle caractérise des sujets en situation de travail. La situation professionnelle qui leur est connue peut revêtir à certains moments un caractère nouveau. Cela peut provoquer une modification des pratiques, le plus souvent sans s'en rendre compte. La situation du travailleur à qui on demande d'utiliser de nouveaux outils permet d'illustrer la logique de l'action. Ce travailleur ajuste sa pratique à l'utilisation de ces nouveaux outils. Leplat (1995) identifie dans ce processus de développement professionnel, la notion de « compétence incorporée » qui permet aux personnes d'ajuster progressivement leur pratique pour de nouvelles routines. Le concept d'affordance (Gibson, 1977) définit également cette adaptation immédiate de tout être vivant à son environnement du fait d'une interaction forte entre l'individu, son action, l'environnement et ses propriétés. La dynamique de développement professionnelle se traduit, dans cette logique, par une adaptation du « process d'action » sans réellement y avoir réfléchi.

1.4.2 La logique de la réflexion et de l'action

Cette seconde logique caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à de nouveaux problèmes, pour lesquels leurs savoir-faire habituels ne leur permettent pas de résoudre la situation. Les stratégies utilisées sont donc orientées vers la recherche d'informations, de connaissances, de savoirs qui vont permettre de surmonter la difficulté. Les allers-retours entre les connaissances recueillies et les tentatives d'application à la situation

professionnelle produisent une intellectualisation du procédé d'action. Cette logique de la réflexion et de l'action sous-tend les dispositifs de formation par alternance.

1.4.3 La logique de la réflexion sur l'action

La logique de réflexion sur l'action correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action soit pour l'évaluer ou mieux la connaitre soit pour la transmettre. Dans cette logique on cherche à ce que les individus « prennent conscience » de leur action. Un lien peut être fait entre la logique de la réflexion sur l'action et la dimension socioculturelle du processus de développement professionnel. La logique décrite dans ce paragraphe permet la mise en place de la dimension socioculturelle du processus de développement professionnel. Les dispositifs identifiables à cette logique sont les dispositifs qui placent les individus en position de réflexivité par rapport à leurs situations de travail. Les dispositifs d'analyse de pratiques en sont les principaux exemples. Il s'agit d'y formaliser les « compétences incorporées » pour les transformer en connaissances ou en savoirs. À la différence de la logique suivante, ces dispositifs d'analyse de pratique ne se déroulent que rétrospectivement par rapport à l'action.

1.4.4 La logique de réflexion pour l'action

Cette quatrième logique caractérise des moments individuels ou collectifs de définition de nouvelles façons de faire en vue d'être plus efficace. Ce qui différencie cette logique de la précédente réside dans la position anticipatrice de la réflexion. Les salariés d'une entreprise réunis en cercles de qualité afin de définir les contours d'une nouvelle pratique constituent un exemple de mise en œuvre de cette logique de réflexion pour l'action. Falzon (1993, cité par Wittorski, 2007) définit ces activités comme « métafonctionnelles » dans le sens où elles ne sont pas orientées vers la production immédiate, mais vers le développement de l'exécution d'une tâche visant à améliorer sa performance. Du point de vue du processus de développement professionnel, cette logique permet au sujet de construire des « connaissances pour l'action » ce que Savoie-Zajc (2010) décrit comme dimension professionnelle.

1.4.5 La logique de traduction culturelle par rapport à l'action

La cinquième logique présentée par Wittorski (2007) correspond aux situations de travail où un tiers expert accompagne les personnes dans la réalisation de leur activité professionnelle. Ce tiers assure la fonction de transmission des savoirs et connaissances, mais

également une fonction de mise à distance de l'action, de modification des pratiques et des façons de voir et de penser l'action et la situation de travail. Les dispositifs utilisés dans cette logique sont les dispositifs mettant en jeux un tutorat, un parrainage, un accompagnement ou du conseil. Là encore, c'est la dimension professionnelle du processus de développement professionnelle qui est visée.

1.4.6 La logique de l'intégration assimilation

Enfin la dernière des six logiques de Wittorski (2007) caractérise les situations d'autoformation où les personnes utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs et connaissances. Cette voie correspond aux formations de type magistrales où les élèves ou stagiaires reçoivent des savoirs théoriques ou d'action en vue de leur insertion dans le monde professionnel ou à leur retour à l'emploi. Ces dispositifs reposent sur l'hypothèse que ces savoirs transmis vont être intégrés en connaissances qui alimenteront la réflexion autour de nouveau savoir-faire. La formation universitaire où les formations proposées par certains organismes illustrent cette logique de l'intégration assimilation.

Cette première partie avait l'ambition de nous éclairer sur le concept de développement professionnel, les dynamiques en jeu et les différentes logiques qui peuvent être suivies. Cependant, les travaux cités dans cette première partie sont issus du champ de la psychologie du travail et visent à définir le développement professionnel de manière théorique et générale. La seconde partie va donc orienter les apports théoriques vers le développement professionnel des principaux acteurs de l'inclusion en milieu scolaire : celui des enseignants.

2. Le développement professionnel des enseignants

Cette seconde partie se centre sur le développement professionnel des enseignants. Elle est constituée de trois parties : la première, qui cherchera à définir la ou les spécificité(s) du développement professionnel des enseignants ; la seconde qui fera état de nos lectures théoriques concernant le lien entre le développement professionnel des enseignants et l'analyse de leurs pratiques ; enfin, la dernière partie fera de même pour ce qui est de l'influence des représentations des enseignants sur leur développement professionnel.

2.1 Définitions

La revue de littérature sur le sujet rend compte d'une diversité de définition autour du développement professionnel des enseignants.

Pour Clément et Vandenberghe (1999), le développement professionnel de l'enseignant revient un long apprentissage dans le sens où l'enseignant est un apprenant qui construit, déconstruit et reconstruit ses savoirs. Pour ces auteurs, le développement professionnel mêle à la fois les expériences et les pratiques dans un processus individuel et collectif.

Day (1999) définit le développement professionnel des enseignants comme *« un processus par lequel l'enseignant et ses collègues renvoient et renouvellent ensemble leur mission comme agents de changement, acquièrent et développement les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel »* (*ibid*, p. 4).

Pour Marcel et Mérini (2012), le développement professionnel des enseignants est un processus de progression dans le métier d'enseignant. Les auteurs complètent cette définition en proposant quatre types de processus en action lors du développement potentiel des enseignants : le processus de construction des savoirs professionnels, autrement dit « l'apprentissage » ; le processus de mobilisation des savoirs professionnels au sein des pratiques enseignantes, individuelles, interindividuelles et collectives ; le processus de capitalisation des savoirs professionnels, c'est-à-dire la mise en mémoire tant sur le plan individuel que collectif ; le processus de diffusion des savoirs professionnels, leur circulation et leur transformation entre les enseignants.

Selon Huard (2013), l'enseignant a un rôle important à jouer dans son propre développement professionnel. Le développement professionnel est vu comme « *une diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement, prévoient des solutions aux problèmes ou conçoivent de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions de situation où leur travail se déroule* » (Wells, 1993, cité par Huard, 2013 p. 6).

2.2 Développement professionnel et pratiques des enseignants

Selon Marcel et Mérini (2012), le développement professionnel d'un enseignant ne peut être perçu que par les « traces » laissées par l'enseignant au sein de ses pratiques. Les auteurs

définissent, dans une approche sociale du développement professionnel des enseignants, deux grandes familles de savoirs professionnels en jeu dans le processus de développement professionnel. D'une part les savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles, autrement dit les tâches associées aux savoir-faire du métier et d'autre part les savoirs relatifs à la socialisation professionnelle. Pour chacune de ces deux familles, une double prise en compte est nécessaire : une dimension individuelle, qui se situe à l'échelle de chaque enseignant, et une dimension collective, relevant du groupe professionnel.

Pour Huard (2013), l'enseignant qui analyse sa pratique en examine les effets, qui deviennent des références pour ses actions futures. L'étude de Lieberman et Miller (1990) montre que la recherche de l'enseignant sur ses pratiques constitue un vecteur important dans le développement professionnel des enseignants.

Toujours d'après Huard (2013) ; la littérature scientifique sur le sujet semble d'accord sur le fait qu'il existe un lien entre la pensée et les pratiques. Cependant le sens de ce lien fait encore débat. Pour certains, c'est la modification de la pensée qui conditionne les changements perceptibles dans la pratique (Ertner, Addison, Lane, Ross & Woods, 1999), alors que pour d'autres, le lien s'effectue dans l'autre sens, ce sont les modifications des pratiques des enseignants qui transforment leur pensée (Guskey, 1986, 2002). Une troisième catégorie de pensée peut être identifiée. Celle-ci envisage la pensée et des pratiques comme interdépendantes dans le développement des compétences professionnelles des enseignants : la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

2.3 Développement professionnel et représentations

Les études précédemment citées mettent en évidence la visibilité du développement professionnel des enseignants par l'observation de l'évolution des pratiques. Elles établissent également un lien entre la pensée des enseignants et l'évolution des pratiques. Toutefois, elles ne permettent pas de comprendre ce qui, dans la pensée, influe sur l'évolution des pratiques.

La revue de littérature effectuée par Crahay, Wanlin, Issaieva et Laduron (2010) à propos du lien entre représentations et développement fait état d'une première difficulté d'ordre épistémologique : celle de la distinction entre croyances et représentations. Pour les auteurs, le terme « croyances » est davantage utilisé dans les recherches anglophones *(« belief »),* alors que le terme de « représentation » est davantage utilisé dans la littérature francophone.

Cependant, les deux termes semblent décrire le même objet. Harvey (1986, cité par Crahay *et al.*, 2010, p. 86) le décrit comme *« une représentation que se fait un individu de la réalité : celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement ».*

Pour Huard (2013), les représentations influencent le développement professionnel des enseignants d'une part sur un plan individuel en contribuant à la réflexion professionnelle, par des expériences vécues, des savoirs, des modèles de pensées reçus et transmis par tradition. D'autre part, les représentations permettraient aux enseignants de définir un cadre de référence professionnel commun aux enseignants en remplissant des fonctions identitaires, normatives ou justificatives de leurs pratiques.

D'après Baillauquès (2001), les représentations des enseignants à propos de leur pratique constituent des éléments importants dans la perspective de leur développement professionnel. Pour l'auteur, les *« désirs et leur versus d'angoisse peu ou prou se dévoilent : des idéaux du métier et de soi dans le métier mobilisent la personne et la font progresser ou la freinent lorsqu'ils s'embourbent dans des images idéalisées puissamment attirantes mais inadaptées. Des images de l'enfant et de l'élève, de la « bonne relation » ou de « la classe qui marche », peuvent ainsi prendre le pas sur une conceptualisation ou tout au moins sur une analyse du travail qui se ferait à partir de configurations théoriques cette fois. »* (*ibid,* p. 47).

Toujours selon Baillauquès (2001), le lien entre la volonté d'un enseignant de s'engager dans certaines pratiques et la réalité quotidienne de celle-ci est en relation étroite avec la manière dont l'enseignant « vit en situation la question de l'autorité et du pouvoir, du savoir, du groupe, en fonction de sa réussite professionnelle, des représentations tout au moins qu'il en a élaborées et des investissements qu'elles supportent. » (*ibid,* p. 58). De plus, Baillauquès (2001) ajoute que « la situation objective qu'il rencontre, le lieu et sa culture professionnelle, les conditions d'exercice et les renvois qu'il reçoit, d'emblée et/ou en réaction aux siennes, des images et des attentes de rôles et de comportements qui y sont rattachés du côté de ses partenaires. » *(ibid,* p. 58).

Piaser (2000, cité par Tant, André et Watelain, 2018) reprend la notion de représentation professionnelle pour définir l'ensemble des connaissances issues des actions, des expériences et des interactions partagées par des individus liés à la même sphère professionnelle. En effet, pour être qualifiées de professionnelles, ces représentations doivent être constituées d'éléments significatifs, issus des connaissances acquises par la formation et l'expérience, qui forment

l'identité et la mémoire commune du groupe professionnel de référence (Piaser et Bataille, 2011, cité par Tant *et al.,* 2018).

Les travaux cités dans cette partie mettent en évidence le lien entre représentations et développement professionnel des enseignants. Toutefois, les pratiques qui découlent de développement ne sont pas réellement centrées sur les compétences inclusives des enseignants.

2.4 Développement professionnel et pratiques inclusives

À notre connaissance, peu de références scientifiques se sont centrées sur le développement des compétences professionnelles orientées vers l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap. Cependant, l'étude de Poutoux (2011) identifie différents axes d'évolution des pratiques enseignantes. Ces axes sont les suivants :

- La connaissance des troubles pour ajuster les attitudes et les exigences à l'élève inclus, les connaissances par types de troubles, histoire et nouvelles connaissances sur les troubles.
- L'adaptation de la pédagogie pour des élèves qui ont des besoins éducatifs particuliers : comment adapter les consignes ? Les supports ? Les exigences ? Quelles aides apporter ?
- Connaître le cadre professionnel et institutionnel : que doivent faire les enseignants, comment fonctionne la MDPH ? Que fait l'enseignant référent, l'équipe de suivi de scolarisation ? Qu'est-ce que le projet personnalisé de scolarisation (PPS) et que doivent en faire les enseignants ?
- La collaboration avec les familles et les partenaires : travailler dans la confiance avec les parents ou les accompagnants.

3. Conclusion

En conclusion, ce chapitre a permis d'établir les liens existants entre le développement professionnel des enseignants, leurs pratiques, et plus particulièrement leurs pratiques inclusives et les représentations des enseignants sur ces pratiques. Ainsi les références scientifiques citées mettent en évidence d'une part que pour pouvoir observer le développement

professionnel des enseignants, il y a nécessité à observer l'évolution des pratiques enseignantes et d'autres part, que ces pratiques enseignantes sont dépendantes, en partie, des représentations professionnelles construites par les enseignants à propos de leurs pratiques.

Le chapitre suivant vise, à partir des contenus théoriques des trois premiers chapitres, à rendre compte de la problématique de recherche de cette thèse, et des hypothèses formulées pour tenter d'y répondre.

CHAPITRE 4 : Problématique de recherche et choix méthodologiques

Les trois premiers chapitres se sont attachés à asseoir théoriquement et historiquement les différents concepts mis en jeu dans notre travail. Cependant, un questionnement de recherche peut également en découler.

Ce quatrième chapitre se propose de rendre compte de l'étape de problématisation. L'objectif est de décrire d'une part, le questionnement qui oriente ce travail et, d'autre part, de formuler des hypothèses que nous mettrons à l'épreuve des faits dans la partie empirique.

1. Problématique de recherche

Les questionnements issus des différents champs de notre cadre théorique nous amènent donc à questionner ce qui favorise et ce qui freine la participation sociale des élèves autistes scolarisés à l'école maternelle. La problématique générale qui en découle est donc la suivante :

Quels freins et quels leviers sont en jeu dans les situations inclusives d'élèves avec TSA à l'école maternelle ?

Comme précédemment énoncé dans l'introduction de chapitre, chacun des chapitres de la partie théorique nous a permis de fixer des repères scientifiques, mais a également suscité quelques interrogations.

D'abord, le chapitre 2 met en évidence l'importance de la participation sociale dans les situations d'inclusion en milieu scolaire. Pour Mc William et Bailey (1995), elle permet aux jeunes enfants de développer certains apprentissages fondamentaux. Odom et Bailey (2001) la définissent comme l'indicateur clé de la qualité de ces situations d'inclusion. Parmi les facteurs influents sur la participation sociale des élèves, le comportement des adultes a été identifié comme important (Mc William *et al.*, 2003). D'autres études ont également montré que le type d'activité avait une influence sur le comportement des adultes et sur la participation sociale des élèves (Kemp *et al.*, 2013 ; Powell *et al.*, 2008). Toutefois, plusieurs limites peuvent être

formulées à propos de ces études. D'une part, elles proviennent de travaux réalisés dans différents contextes d'accueil anglo-saxons de la petite enfance. D'autre part, la largeur du spectre autistique provoque une diversité de situations qui rendent difficile toute généralisation (Sam *et al.,* 2016). Enfin, bien que centrées sur les interactions entre le comportement des adultes et la participation sociale des élèves, ces études ne permettent pas d'en étudier leur influence réciproque. Dans le contexte de l'école maternelle française, certaines études (André *et al.,* 2017 ; Despois *et al.,* 2016) ont mis en avant le rôle joué par le type d'activité dans la dynamique d'interaction. Cependant, ces études n'ont été menées que sur un seul enfant. **Quelles sont les configurations typiques d'interaction adultes – élève avec TSA en situation d'inclusion ? Existe-t-il une diversité de configurations ? Ces configurations diffèrent-elles en fonction du type d'activité ?**

Ensuite, les études anglo-saxonnes portant sur les interactions entre les adultes et la participation sociale des jeunes élèves avec TSA en contexte inclusif utilisent une méthodologie basée sur des comparaisons intergroupes. Ceci a pour conséquence d'une part de ne pas étudier l'évolution de la dynamique d'interaction au cours du temps, et d'autre part de ne pas rendre compte de l'influence de l'environnement pédagogique mis en place au sein des situations inclusives. Nous entendons par environnement ou contexte pédagogique l'ensemble des caractéristiques d'une situation d'apprentissage. Plus précisément, cela concerne les objectifs visés par la séance, le matériel et les supports utilisés, la structure et l'organisation pédagogique mises en place dans la séance, ainsi que les adaptations didactiques et pédagogiques apportées à ces différentes caractéristiques d'une situation d'apprentissage. **Ces configurations typiques évoluent-elles à l'échelle d'une année scolaire ? Si oui, comment et dans quelle mesure le contexte pédagogique influence-t-il ces évolutions ?**

Enfin, l'étude de Poutoux (2011) et la revue de littérature de Tant *et al.* (2018) mettent en évidence l'importance des représentations et des croyances des enseignants à propos de leurs expériences significatives, vécues en situation d'inclusion. Ces représentations professionnelles constituent un facteur important dans le développement professionnel (Tant *et al.,* 2018). Toutefois, à notre connaissance, aucune étude ne s'est intéressée à l'évolution de ces représentations au cours de l'année quant à l'inclusion d'élèves avec TSA à l'école maternelle. **Quelles sont les représentations des enseignants à propos des expériences d'inclusion des élèves avec TSA ? Ces représentations évoluent-elles au cours de l'année scolaire, si oui, comment ?**

La partie empirique de cette thèse sera consacrée à la recherche d'éléments de réponse à ces questionnements. Toutefois, cela ne peut se faire sans formulation d'hypothèses.

2. Hypothèses

2.1 La diversité des situations inclusives

Avant de débuter la formulation des hypothèses, nous souhaitons apporter quelques précisions quant à l'utilisation du terme *situation inclusive* plutôt que celui d'*inclusion* pour définir l'accueil d'un élève à BEP ou en situation de handicap au sein d'une classe du milieu ordinaire. En effet, il nous semble que l'*inclusion* renvoie à une centration sur l'élève à BEP ou en situation de handicap que l'on tente de faire appartenir au groupe de pairs. En revanche, la *situation inclusive* nous apparait davantage orientée vers les conditions contextuelles qui caractérisent la situation d'apprentissage à laquelle participe l'élève à BEP ou en situation de handicap. Ces conditions contextuelles sont diverses. Il s'agit par exemple des objectifs d'apprentissage, de l'environnement social, c'est-à-dire la présence ou non des adultes et leur diversité professionnelle, les caractéristiques des pairs, la diversité des contextes matériels, etc. Pour ces raisons, le terme de *situation inclusive* nous semble plus approprié aux études menées dans cette thèse.

Les études portant sur les interactions adultes-élèves avec TSA dans les structures anglo-saxonnes d'accueil de la petite enfance, présentées au chapitre 2, tendent à uniformiser les caractéristiques des situations inclusives.

Premièrement, ces recherches portent sur des enfants dont l'accès aux structures d'accueil étudiées est conditionné par un profilage psychologique et/ou cognitif (Kishida & Kemp, 2006 ; Tsao *et al.,* 2008 ; Kemp *et al.,* 2013 ; Sam *et al.,* 2016). Ainsi, les résultats obtenus concernent une population homogène d'enfant. Pourtant, certaines de ces études, comme Sam *et al.* (2016) mettent en évidence que les TSA forment un large spectre qui rend difficile toute généralisation de résultats liés à l'autisme. Les élèves scolarisés à l'école maternelle française ne faisant l'objet d'aucun profilage, nous supposons que l'hétérogénéité des situations inclusives diffère de celle des études anglo-saxonnes. Deuxièmement, selon Mazereau (2011), les pratiques inclusives des enseignants sont, elles aussi, diverses d'une situation à une autre. Nous supposons donc que la dynamique d'interaction entre les adultes des

classes de maternelle et les élèves avec TSA diffère également d'une situation à une autre. Troisièmement, les études de Kemp et Kishida (2006, 2009) montrent que le niveau de participation des jeunes enfants avec TSA est plus élevé dans les activités libres plutôt que dans les activités dirigées. Dans le même sens, l'étude exploratoire d'André *et al.* (2019) menée à l'école maternelle, montre que les configurations d'interaction typique entre le comportement des adultes et la participation sociale des élèves avec TSA étaient différentes selon le type d'activité dans lequel elles ont été observées. Lors du temps de jeu libre offert par l'accueil, l'élève avec TSA est plus engagé et participe davantage que lors des activités dirigées par l'adulte, comme les rituels de classe. Quatrièmement, les conclusions des études de Mahoney et McDonald (2007) et d'Anderson *et al*. (2004) indiquent que le niveau de participation des élèves avec TSA aux activités de l'école maternelle augmente lorsque les adultes sont moins contrôlants et moins directifs. Il semble donc qu'un faible degré de guidance favorise la hausse du niveau de participation sociale.

Dès lors, il nous semble important que la première étude de cette thèse soit centrée sur ces différents points. Nous supposons d'une part que les configurations typiques d'interactions sont davantage orientées vers un niveau de participation de l'élève avec TSA plus élevé à l'accueil par rapport à celui de l'atelier (H1), et d'autre part, que les configurations typiques d'interactions tendent vers un degré de guidance plus élevé lors de l'accueil que lors de l'atelier (H2). Le chapitre 5 sera consacré à la description de l'étude visant à répondre à ces deux premières hypothèses.

2.2 L'évolution des situations inclusives

Les études portant sur les interactions entre les adultes et les jeunes élèves avec TSA dans un contexte inclusif, citées ci-dessus, utilisent une méthodologie qui permet de rendre compte de ces interactions à un instant précis (Kemp *et al.,* 2013 ; Sam *et al.,* 2016). Cependant, comme le mentionnent certaines recherches, il est nécessaire d'envisager l'inclusion comme un processus dynamique, qui évolue dans le temps (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016 ; Despois *et al.,* 2016 ; André *et al.,* 2017). Ainsi, il semble pertinent d'étudier l'évolution de la dynamique d'interaction entre les comportements des adultes et la participation sociale de l'élève avec TSA à l'échelle d'une année scolaire (André *et al.,* 2019). De plus, ces mêmes travaux montrent que le type d'activité est un facteur majeur de l'évolution de la dynamique d'interaction adultes – jeunes élèves avec TSA en contexte inclusif (Kemp *et al.,* 2013 ; André *et al.,* 2019). Les

résultats de ces études mettent en évidence que le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA est plus élevé lors de l'activité libre, c'est-à-dire l'accueil, que lors d'une activité dirigée, l'atelier. Cependant, cette étude n'a été menée que sur un seul élève. Les pratiques inclusives des enseignants étant différentes d'un contexte à un autre (Mazereau, 2011), il semble également pertinent d'étudier l'influence du contexte pédagogique sur la dynamique d'interaction à l'échelle de l'année scolaire. Nous entendons par contexte pédagogique, l'ensemble des choix réalisés par les enseignantes et les AESH quant à la nature, l'adaptation et l'organisation des situations d'apprentissages, ainsi que des modalités de mises en œuvre de la guidance des adultes. Ainsi, cela se traduit par exemple par l'analyse des objectifs visés, des ressources que nécessitent les tâches proposées, les adaptations didactiques, pédagogiques, matérielles, procédurales, relationnelles utilisées par les adultes lors des situations d'apprentissage.

Ainsi, nous supposons que la dynamique d'interaction adultes-élèves tend vers une hausse du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et une diminution de degré de guidance des adultes lors de l'accueil au cours de l'année scolaire (H3). Le chapitre 6 décrira l'étude mise en œuvre pour répondre à cette hypothèse.

2.3 Le développement professionnel des enseignants par l'analyse de leurs représentations à propos de l'inclusion

Plusieurs études présentées dans le chapitre 2 rendent compte de l'effet du comportement des adultes sur la participation sociale des élèves inclus (McWilliam *et al.,* 2003 ; Powell *et al.,* 2008). Selon Baillauquès (2011), les pratiques professionnelles observées sont conséquentes aux représentations construites par les enseignants. Par ailleurs, les études centrées sur les enseignants qui exercent en contexte inclusif montrent que les représentations à propos de l'inclusion jouent un rôle important dans le développement professionnel des enseignants (Poutoux, 2011 ; Tant & Watelain, 2016 ; Tant *et al.,* 2018). La revue de littérature de Tant et Watelain (2016) qualifient ces connaissances et pratiques inclusives de représentations professionnelles. Poutoux (2011) classe ces représentations professionnelles à propos de l'inclusion selon quatre catégories : (a) celles liées à l'élève avec TSA et à ses troubles (b) celles portant sur le cadre professionnel et institutionnel (c) celles ayant pour objet l'adaptation des pratiques inclusives dans le but de répondre au mieux aux besoins éducatifs particuliers des élèves, et enfin (d) celles relatives à la collaboration les partenaires. À propos

des représentations législatives et institutionnelles, Poutoux (2011) montre l'importance dans le développement des compétences d'enseignant d'une part, de ces connaissances historiques, sociales et culturelles sur les troubles et le handicap, et d'autre part, de maîtriser les attendus institutionnels pour l'inclusion scolaire. Pour ce qui concerne l'adaptation des situations d'apprentissage en contexte inclusif, les travaux de Rivière & Lafont (2014) montrent que les adaptations pédagogiques sont orientées uniquement vers l'élève inclus chez certains enseignants ou vers tous les élèves chez d'autres. Enfin, concernant les pratiques partenariales en situation d'inclusion, l'étude de Toullec-Théry (2012) identifie différentes formes de partenariat entre l'enseignant et les auxiliaires de vie scolaire (AVS) ou les accompagnants de personnes en situation de handicap (AESH).

Par conséquent, nous formulons deux hypothèses. La première émet l'idée selon laquelle les quatre types de représentations professionnelles sur le thème de l'inclusion diffèrent d'un enseignant à un autre (H4). La seconde postule que ces représentations professionnelles évoluent au cours de l'année scolaire vers une centration sur le thème de l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves inclus (H5). Le chapitre 7 rendra compte de l'étude menée pour répondre à ces hypothèses.

Pour conclure ce chapitre 4, il a été question de mettre en mots la problématique centrale de cette thèse. Il va s'agir désormais d'apporter, par des données empiriques, des éléments de réponse à propos des facteurs qui favorisent ou freinent la participation sociale des élèves autistes en situation d'inclusion à l'école maternelle. Les trois chapitres qui suivent ont pour ambition d'expliciter les différents protocoles mis en place pour répondre aux hypothèses formulées. À la suite de ces expérimentations, une discussion générale synthétisera les conclusions de chacune d'entre elles pour répondre à la problématique.

PARTIE 2 : ÉTUDES EMPIRIQUES

La seconde partie de cette thèse vise à expliciter les études empiriques menées dans le cadrage théorique établi dans la première partie.

Cette seconde partie est composée en trois chapitres :

- Le chapitre 5 décrit la première étude mise en œuvre. Cette étude vise un double objectif. Premièrement, vérifier l'existence d'un lien entre la diversité des TSA des élèves inclus et des pratiques inclusives des adultes et la diversité des configurations typiques d'interaction adultes-élèves observée. Deuxièmement, savoir si le type d'activité influence ces configurations typiques d'interactions.
- Le chapitre 6 et rend compte de la seconde étude menée, elle aussi construite pour répondre à un double questionnement. Il s'agira de savoir si l'évolution de la dynamique d'interaction adultes-élèves au cours du temps est l'influencée d'une part, du type d'activité et d'autre part, par les caractéristiques des contextes inclusifs.
- Le chapitre 7 détaillera la troisième étude de cette thèse. Il s'agira dans cette partie de savoir si, à partir des quatre types de représentations professionnelles identifiées dans la littérature, l'expérience inclusive produit un développement professionnel chez les enseignants.

Afin de répondre à la problématique de recherche, une discussion générale reprendra les résultats et analyses des différentes études.

CHAPITRE 5 : Étude n°1 : Diversité des situations inclusives à l'école maternelle

1. Introduction

Le deuxième chapitre présente plusieurs études anglo-saxonnes mettant en évidence l'importance de la participation sociale dans les situations d'inclusion en milieu scolaire (Mc William & Bailey, 1995 ; Odom & Bailey, 2001). Le comportement des adultes y est identifié comme un facteur essentiel (Mc William *et al.,* 2003 ;), tout comme le type d'activité (Kemp & Kishida 2006, 2009 ; Kemp *et al.,* 2013 ; Powell *et al.,* 2008). Dans le contexte de l'école maternelle française, certaines études (Despois *et al.,* 2016 ; André *et al.,* 2017 ; André *et al.,* 2019) ont mis en avant le rôle joué par le type d'activité dans la dynamique d'interaction entre les adultes de la classe et l'élève avec TSA inclus.

Toutefois, Sam *et al.,* (2016) mettent en évidence que le large spectre des TSA rend difficile toute généralisation de résultats liés à l'autisme. De plus, selon Mazereau (2011), les pratiques inclusives des enseignants sont, elles aussi, diverses d'une situation à une autre. Ainsi, nous pouvons formuler le questionnement suivant : **quelles sont les configurations typiques d'interaction adultes – élève avec TSA en situation d'inclusion à l'école maternelle ? Existe-t-il une diversité de ces configurations ? Diffèrent-elles en fonction du type d'activité ?**

Pour répondre à ces questionnements, trois hypothèses ont été formulées. Nous supposons d'une part que les configurations typiques d'interactions sont davantage orientées vers un niveau de participation de l'élève avec TSA plus élevé à l'accueil par rapport à celui de l'atelier. D'autre part, nous nous attendons à ce que les configurations typiques d'interactions tendent vers un degré de guidance plus élevé lors de l'accueil que lors de l'atelier.

L'étude sera présentée en trois temps. Le premier décrira la méthode utilisée à travers ses participants, la procédure suivie et les outils utilisés, le second rendra compte des résultats obtenus pour chacun de ces facteurs et le troisième en fera l'analyse et permettra de valider ou d'infirmer les hypothèses.

2. Méthode

2.1 Participants

Cette première recherche se centre sur la comparaison des situations d'inclusion d'élèves avec TSA scolarisés à l'école maternelle. Plus le nombre de situations étudiées sera élevé, plus les résultats obtenus seront pertinents. La recherche des terrains d'observation a été réalisée de manière systémique par un double canal d'information, à la fois par la voie institutionnelle et hiérarchique, mais également de manière individuelle *via* les réseaux de connaissances en lien avec ma fonction de formateur d'enseignants en INSPE. En effet, les 1132 établissements scolaires du 1er degré de l'académie de Rouen, dans lesquels au moins une classe de maternelle a été ouverte, ont été sollicités par mail, ainsi que les 37 circonscriptions qui composent l'académie. Parmi elles, vingt-trois classes se sont montrées intéressées par l'étude. Après les étapes consistant à prendre contact avec les établissements et les enseignants, à rencontrer les familles des élèves concernés, et à recueillir les documents administratifs nécessaires à la poursuite de l'étude, les classes dans lesquelles va pouvoir se dérouler l'étude se comptent au nombre de huit. Cette diminution importante du nombre de terrains s'explique par le refus de plusieurs Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) d'autoriser la poursuite de notre recherche, l'utilisation d'enregistrements vidéo comme méthodologie de recueil des données semblant être, à leurs yeux, problématique. L'étude a donc été lancée avec ces huit classes de maternelle.

Nous proposons de décrire ces huit situations inclusives en trois temps. D'abord, par la présentation des huit enfants avec TSA, puis par celle des adultes présents dans les différentes classes, avant de conclure par la description des contextes dans lesquels se situent ces situations inclusives.

2.1.1 Élèves avec TSA inclus à l'école maternelle

Afin de préserver l'anonymat de ces enfants, mais également de faciliter la compréhension de l'étude, les prénoms des élèves observés sont remplacés par des prénoms de substitution. Les huit élèves sur lesquels repose cette première étude présentent des caractéristiques assez diverses en termes d'âge, de classe d'accueil et de temps de scolarisation hebdomadaire.

Les écarts d'âge sont assez importants puisque le plus jeune a, au début de l'étude, 3 et 8 mois (William) alors que le plus vieux a lui 6 ans et 8 mois (Majid). Les niveaux de classe dans lesquelles se déroulent les situations inclusives observées couvrent l'ensemble des niveaux de l'école maternelle. En effet, Luc est scolarisé dans une classe à double niveau, en Toute Petite Section/Petite Section (TPS/PS), Bilel, Pierrick et William en Petite Section (PS), Henri, Flavien et Léo en Moyenne Section (MS) et Majid en Grande Section (GS). Les temps de scolarisation diffèrent également en fonction des situations. Elles peuvent aller de quatre matinées par semaine (soit 12h/semaine) aux 24h hebdomadaires communément suivies par la majorité des élèves.

Bien que n'ayant pas eu accès au dossier médical de ces élèves, tous sont reconnus comme sujets avec troubles du spectre autistiques par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). À défaut d'évaluations sociales et cognitives normées, cette reconnaissance constitue le point commun à l'ensemble de ces huit élèves. Le *tableau 1* présente les éléments descriptifs de chacun des huit enfants.

Tableau 1 : Descriptif des élèves inclus dans les situations observées

Situation	Prénom élève	Âge	Niveau de classe	Temps de scolarisation hebdomadaire
1	Bilel	4 ans	PS	4 matinées
2	Flavien	4 ans 6 mois	MS	4 matinées 2 après-midis
3	Henri	5 ans 2 mois	MS	Temps plein
4	Léo	5 ans 4 mois	MS	Temps plein
5	Luc	3 ans 10 mois	TPS/PS	4 matinées
6	Majid	6 ans 8 mois	GS	Temps plein
7	Pierrick	4 ans	PS	4 matinées
8	William	3 ans 8 mois	PS	4 matinées

2.1.2 Adultes des situations inclusives

Tout comme celles des élèves avec TSA, les caractéristiques des adultes intervenant dans les situations inclusives sont variées. Elles diffèrent à la fois dans le nombre d'adultes présents mais également à propos de leur statut et de leur expérience professionnelle. Il est à noter que la totalité des adultes présents dans les situations observées sont des femmes.

Selon les situations, la professeure des écoles (PE) peut être accompagnée d'un Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (Atsem) et/ou d'un Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap (AESH). Dans les classes de Majid et Pierrick, l'enseignante est seule avec l'ensemble du groupe classe et ne bénéficie d'aucune aide humaine. Dans celles de Luc et William, l'enseignante est accompagnée d'une Atsem pour l'assister dans l'animation des activités de classe. Cependant, cette aide ne peut être qualifiée de spécifiquement orientée vers la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves avec TSA. Henri est scolarisé au sein d'une classe où la seule aide humaine présente, en plus de l'enseignante, lui est consacrée (AESH). Enfin, Bilel, Flavien et Léo sont inclus dans des classes où sont présentes une enseignante, une Atsem et une AESH.

Sur le plan de l'expérience professionnelle, nous pouvons constater que la plupart des enseignantes de l'étude sont expérimentées. En effet, les professeures de Bilel, Flavien, Henri, Léo et Luc enseignent toutes depuis une vingtaine d'années, ceux de Majid, Pierrick et William depuis environ 10 ans. Les Atsem présentes dans ces huit situations sont également expérimentées puisqu'elles occupent toutes cette fonction depuis plus d'une dizaine d'années. En revanche, l'expérience des AESH se résume à une seule année pour celles qui accompagnent Flavien et Henri. Elle est même nulle pour celles accompagnant Bilel et Léo, celles-ci ayant été recrutées quelques jours avant le début des observations.

Hormis les deux AESH de Flavien et Henri qui ont bénéficié l'année précédente de quelques dizaines d'heures de formation à propos de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le cadre de la formation statutaire des AESH, ni les enseignantes, ni les Atsem n'ont reçu de formation dans ce domaine. Elles se déclarent toutes intéressées par le sujet et se sentent en difficultés dans leurs pratiques d'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Le *tableau n°2* détaille les adultes présentes au sein de chaque situation.

Tableau 2 : Descriptif des adultes présents dans les classes observées

Situation	Prénom élève	Adultes	Expérience	Formation TSA
1	Bilel	PE	17 ans	Non
		Atsem	28 ans	Non
		AESH	aucune	Non
2	Flavien	PE	25 ans	Non
		Atsem	13 ans	Non
		AESH	1 an	Oui
3	Henri	PE	22 ans	Non
		AESH	1 an	Oui
4	Léo	PE	19 ans	Non
		Atsem	28 ans	Non
		AESH	aucune	Non
5	Luc	PE	20 ans	Non
		Atsem	12 ans	Non
6	Majid	PE	11 ans	Non
7	Pierrick	PE	8 ans	Non
8	William	PE	12 ans	Non
		Atsem	14 ans	Non

2.1.3 Contextes d'observation

Les contextes des huit classes observées sont également variés. En effet, les effectifs des classes qui les accueillent sont variables, allant de 18 à 31 élèves. Le *tableau n°3* décrit les différents contextes observés. En ce qui concerne les environnements socio-économiques, la moitié des situations observées pour l'étude se déroulent dans des écoles appartenant au Réseau

d'éducation prioritaire (Bilel, Léo, Majid et Pierrick), l'autre moitié étant composé d'une école en milieu intermédiaire (Henri) et de trois écoles en milieu favorisé (Flavien, Luc et William). Pour conclure sur la description des participants, il est important de noter qu'une seule école est située en milieu rural (celle accueillant Flavien), les sept autres se trouvant en contexte urbain.

Tableau 3 : Descriptif des contextes d'inclusion

Situation	Prénom élève	Classe d'accueil	Effectifs	Contexte de l'école
1	Bilel	PS	26	Urbain défavorisé
2	Flavien	PS/MS	28	Rural favorisé
3	Henri	MS/GS	29	Urbain
4	Léo	MS	18	Urbain défavorisé
5	Luc	TPS/PS	24	Urbain favorisé
6	Majid	GS	31	Urbain défavorisé
7	Pierrick	PS	21	Urbain défavorisé
8	William	PS	19	Urbain favorisé

2.2 Procédure

Les huit situations inclusives ont chacune été filmées deux fois, au cours de deux matinées séparées d'environ dix jours. Au regard des objectifs visés par l'étude, l'enregistrement vidéo apparait comme l'outil le plus pertinent pour l'étape du recueil de données. En effet, selon Tripp et Rich (2012), il permet de revenir au plus près d'évènements passés. Ces observations filmées se sont déroulées durant le troisième trimestre de l'année 2016-2017 entre les mois de mai et juin. Pour chaque observation, deux types d'activité différents ont été enregistrés : l'accueil et l'atelier. Ces deux types d'activités ont été choisis, car ils sont à la fois typiques des pratiques de l'école maternelle et proposés quotidiennement. De plus, ils correspondent également à différents degrés de contrainte exercés par les adultes (Kemp *et al.,* 2013).

Plus précisément, l'accueil constitue le premier temps d'apprentissage dans la journée des élèves. Il est organisé sous forme de libre choix d'activités dans lequel le jeune élève peut agir seul, avec les autres ou avec les adultes. Les élèves peuvent évoluer comme ils l'entendent

d'une tâche à une autre, au gré de leurs désirs et de leurs intérêts. D'une situation inclusive à une autre, les supports d'apprentissage peuvent varier. Cependant, ils sont toujours composés, entre autres, de jeux de société, de jeux de graphisme, de jeux de construction, de jeux d'éveil sensoriels, de supports visant à mobiliser la motricité fine. Durant l'accueil, les adultes de la classe (PE, Atsem, AESH) ne sollicitent pas forcément les élèves, cependant ils répondent à leurs demandes.

L'atelier correspond à l'activité de mise en œuvre des situations d'apprentissage prescrites par les adultes. Ces situations visent les attendus des programmes scolaires des différents niveaux de classes de l'école maternelle. Elles sont toujours organisées autour d'une tâche et d'une consigne données par les adultes et le plus souvent, également menées par un adulte. Le niveau de contrainte pour les élèves est supérieur, dans cette activité plutôt que lors du temps d'accueil.

Le dispositif mis en place reprend celui utilisé par une partie de l'équipe de recherche du Grand Réseau de Recherche *« Petite enfance et handicap : accueil collectif et coordination institutionnelle »* (Bedoin *et al.,* 2015). Pour chaque observation, les séances sont filmées par deux caméras, une première « fixe », placée dans un coin de la salle de classe, l'autre « mobile » placée dans les mains de l'observateur. Ce dispositif tend à réduire les périodes de temps où les comportements des professionnels et des élèves inclus ne peuvent être visibles par la seule caméra « fixe ». Le *tableau n°4* indique les dates des différentes observations réalisées. Deux situations n'ont pu être observées qu'une seule fois, Majid et Pierrick étant absents lors d'un des deux jours d'observation prévus.

Tableau 4 : Date des observations

Situation	Prénom élève	Observation 1	Observation 2
1	Bilel	23 mai 2017	6 juin 2017
2	Flavien	15 juin 2017	22 juin 2017
3	Henri	16 juin 2017	27 juin 2017
4	Léo	15 mai 2017	29 mai 2017
5	Luc	18 mai 2017	8 juin 2017
6	Majid	-	9 juin 2017
7	Pierrick	14 juin 2017	-
8	William	20 juin 2017	29 juin 2017

2.3 Outils

Les vidéos réalisées lors des observations servent de support au recueil des données. À partir de celles-ci, deux observateurs codent les comportements de participation sociale pour les élèves avec TSA inclus et ceux de guidance de la part des professionnels.

Les codages des comportements de participation sociale et de guidance sont réalisés à partir des outils qui seront décrits par la suite. Ces outils ont préalablement été validés lors de précédents travaux (Despois *et al*., 2016 ; André *et al.,* 2017 ; André *et al.,* 2019).

Lors de cette étude, les deux observateurs qui ont effectué le codage sont préalablement entrainés à l'observation de la participation sociale des élèves avec TSA et de la guidance des adultes. Le binôme d'observateur est composé d'un enseignant chercheur du laboratoire Cirnef (Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation) de l'Université de Rouen Normandie et de nous-mêmes. Pour l'ensemble des situations inclusives observées, l'accord interobservateur est bon pour la variable « niveau de participation sociale de l'élève avec TSA » (k = 0,81) et très bon pour la variable « degré de guidance des adultes » (k = 0,92).

2.3.1 Outil de mesure du niveau de participation sociale de l'élève inclus

La participation sociale correspond au niveau de participation de l'élève avec TSA inclus aux activités proposées pour la classe, ainsi qu'au développement de relations positives avec les pairs (Odom & Bailey, 2001). L'outil utilisé pour mesurer ce niveau de participation

sociale provient de l'adaptation de deux grilles d'observation. Celles-ci sont issues des travaux d'Odom, McConnell, McEvoy *& al.* (1999) et de Kishida & Kemp (2009).

Le *tableau n°5* en décrit les différents niveaux et les complète par quelques illustrations concrètes.

Tableau 5 : Grille de codage du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus

	Niveaux de participation de l'élève	Illustrations
1	Non-participation passive	L'élève est immobile et regarde autre chose que les activités de la classe ; Ex : l'élève regarde par la fenêtre de la classe
2	Non-participation active	L'élève participe à autre chose que les activités proposées dans la classe Ex : l'élève court dans la classe
3	Participation passive	L'élève observe ses pairs lorsqu'ils participent à une activité de classe Ex : l'élève observe ses pairs jouer aux voitures
4	Participation active seul	L'élève participe soit à une activité adaptée pour lui soit qu'il est seul à exécuter Ex : l'élève joue seul aux voitures
5	Participation active à côté des pairs	L'élève participe à une activité individuelle, mais au sein d'un groupe de pairs Ex : l'élève effectue un puzzle au sein d'un groupe d'élèves ayant chacun un puzzle à réaliser
6	Participation active avec les pairs	L'élève participe à une activité collective avec les pairs Ex : l'élève participe à la construction collective d'un tour de cube ou à la réalisation d'un puzzle

2.3.2 Outil de mesure du degré de guidance des adultes

La guidance est définie par Tsao *et al.* (2008) comme une aide individualisée conduite par un adulte en situation d'enseignement et/ou comme un contrôle du travail de l'élève en cours de réalisation. La grille de codage des comportements de guidance des adultes est issue des travaux des mêmes auteurs (Tsao *et al.,* 2008). Le *tableau 6* en présente les différents degrés, également complétés par des illustrations concrètes.

Tableau 6 : Grille de codage du degré de guidance des adultes

	Degrés de guidance des adultes	Illustrations
1	Absence de guidance	Aucun adulte n'interagit avec l'élève inclus
2	Guidance semi-directive	Les adultes utilisent une guidance interrogative, suggestive, centrée sur les résultats
3	Guidance directive verbale	Les adultes utilisent une guidance impérative, injonctive, centrée sur les procédures
4	Guidance directive corporelle	Les adultes utilisent une guidance physique ou font à la place de l'élève

2.3.3 Outils d'analyse de la dynamique d'interaction

Les deux premiers outils rendent compte des comportements de participation sociale de l'élève avec TSA et de ceux de guidance de la part des adultes de manière indépendante. Cependant, l'étude des situations d'inclusion nécessite également d'observer la dynamique d'interaction en jeu lors de chacune de ces situations.

Pour étudier les interactions entre le degré de guidance des adultes de la classe et le niveau de participation sociale de l'élèves avec TSA inclus, la théorie des Systèmes Dynamiques Complexes (SDC ; Hollenstein, 2007) apparait donc comme une perspective intéressante, permettant de combiner en une seule variable macroscopique les deux variables microscopiques que constituent le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus à l'école maternelle et le degré de guidance des adultes de la classe. Ainsi, l'étude de la dynamique de cette variable macroscopique (appelée « système ») constitue un indicateur pertinent de la qualité des situations d'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle. Les

State Space Grids (SSG) sont utilisées pour étudier cette dynamique (Hollenstein, 2007). Cet outil permet de visualiser graphiquement la dynamique du système. Par l'intermédiaire de cet outil, il est possible d'identifier le paysage des attracteurs, c'est-à-dire les états les plus fréquemment rencontrés dans l'étude de la dynamique et, à l'inverse, les états repoussoirs, constitués par ceux rarement observés. De plus, en étudiant isolément les dynamiques du système lors du temps d'accueil et celui de l'atelier, cet outil permet une comparaison des « états attracteurs » et des « états repoussoirs » des deux types d'activité observés.

Les SSG sont élaborées à partir du logiciel Gridware à partir des codages réalisés par les observateurs. La procédure est la suivante :

1) Chacune des deux variables (le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et le degré de guidance des adultes) est codée pour chaque intervalle de cinq secondes par les observateurs.
2) Ces variables sont ensuite combinées en une seule variable d'interaction. Cette variable se caractérise par le couplage des données issues des deux variables précédentes. Par exemple, si l'élève participe activement seul (modalité 4) et si le degré de guidance observé renvoie à une guidance directive verbale (modalité 3), alors la variable d'interaction correspond à la modalité (4 ;3). Au total, la variable d'interaction peut prendre 24 modalités possibles (six niveaux de participation sociale multipliés par les quatre degrés de guidance des adultes).
3) Les SSG permettent ensuite de représenter l'évolution de la variable d'interaction sur les 24 cases de la grille. Chaque case correspond à une modalité possible de la variable d'interaction. La *figure 7* illustre le modèle de SSG utilisé. Sur cette figure, les deux variables (le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et le degré de guidance des adultes) représentent respectivement l'abscisse et l'ordonnée de la grille. Pour chaque intervalle de temps, la modalité de la variable d'interaction est symbolisée par un point. Plus le système est stable, c'est-à-dire que la variable d'interaction conserve la même modalité dans des intervalles de temps consécutifs, plus la taille du point augmente. Lorsque le système change de modalité (c'est-à-dire lorsque la dynamique d'interaction change de valeur), le déplacement d'une case à une autre est matérialisé par un trait. Ce changement d'état est appelé « transition ». Plus le nombre de transitions augmente, plus le système peut être qualifié d'instable.

4) La description de la variable d'interaction se réalise à partir de deux indicateurs : le contenu des interactions et la structure du système (Hollenstein, 2007). Le contenu des interactions permet d'identifier les états attracteurs du système. Ces états attracteurs se caractérisent par une fréquence de visite élevée, et correspondent sur les grilles aux points les plus importants. Plus la fréquence de visite d'un état est élevée, plus la taille du point est importante, plus l'attracteur est fort. La structure du système rend compte de la variabilité du système, c'est-à-dire de la stabilité des attracteurs du système. Plus les attracteurs et les transitions sont nombreux, plus la dispersion est élevée. L'indice de dispersion permet de quantifier cette variabilité. Cette mesure est calculée par le logiciel Gridware à partir du nombre d'états visités et de la durée moyenne des visites par état (Hollenstein, 2007). L'indice de dispersion exprime cette variabilité par un ratio compris entre 0 (aucune variabilité) et 1 (variabilité maximum).

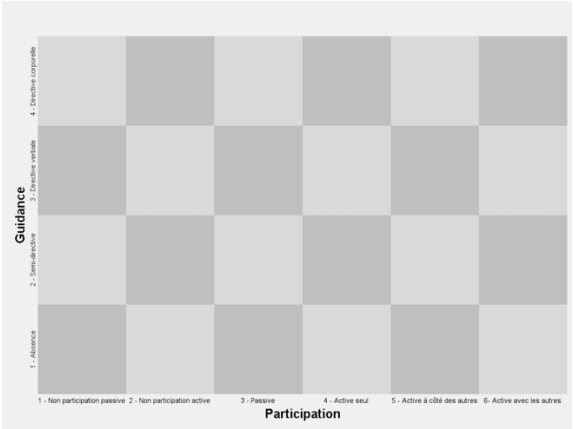


Figure 7 : Modèle de State Space Grid

Pour rendre possible la comparaison entre les huit situations inclusives observées, à la fois concernant les variables (niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus / degré de guidance des adultes), mais également à propos des types d'activités (temps d'accueil / temps d'atelier), les temps d'observation ont été uniformisés. Ainsi, les codages ont été réalisés sur les vingt premières minutes de chaque type d'activité. Cela représente 240 occurrences pour chaque activité, soit 480 occurrences pour l'observation d'une situation. Hormis celles de Majid et Pierrick, elles ont toutes été observées deux fois. Ainsi, chacune d'entre elles compte 960 occurrences (exceptées celles de Majid et Pierrick qui n'en comptent que 480).

2.4 Dispositions éthiques

La réalisation de cette étude, comme sa présentation dans cette thèse a fait l'objet de précautions éthiques que nous à définir avant la présentation des résultats.

Les familles des élèves scolarisés dans les différentes classes de l'étude, leurs enseignants, Inspecteurs de l'Éducation Nationale, Atsem et AESH concernés par cette étude ont tous donné leur accord par écrit, en signant l'autorisation d'enregistrement vidéo. Cette autorisation décrit les modalités d'enregistrement des séances de classes et de l'utilisation actuelle et ultérieure qui pourra en être faite. D'abord, elle précise que les enregistrements se déroulent sur deux matinées, espacées d'une dizaine de jours. Il y est également mentionné que les enregistrements vidéo ne peuvent être visionnés que par les personnes ayant un rôle actif dans le traitement des données et plus précisément lors du codage des vidéos. Ensuite, il est indiqué que ces vidéos ne pourront en aucun cas être utilisées dans un autre cadre que celui de cette thèse, sans faire l'objet d'une nouvelle autorisation qui en décrira les modalités. Enfin, une dernière partie indique que les enregistrements vidéo peuvent à tout moment être consultés par les enseignants ou les familles des élèves. De plus, l'autorisation mentionne qu'un retour sur les résultats sera effectué auprès des enseignants et des familles concernées, à la fin du projet doctoral.

Lors des observations filmées, une attention toute particulière a été portée à ne pas perturber le bon déroulement de la classe et des interactions sociales. Discrétion, neutralité et anonymat ont été observés.

Enfin, nous tenons à signaler que l'utilisation des termes « enseignante » ou « professeure des écoles », tout comme la féminisation des acronymes Atsem ou AESH ne revêt aucun préjugé sexiste de notre part, mais est justifiée par le fait que toutes les personnes participant à cette étude sont des femmes.

3. Résultats

La présentation des résultats est organisée de la manière suivante : seront d'abord présentés les résultats obtenus par la mesure des niveaux de participation sociale des élèves avec TSA inclus au sein des classes de maternelle. Puis, viendront ceux concernant les degrés de guidance des adultes observés, avant de décrire ceux ayant attrait à la dynamique d'interaction de ces deux premières variables.

3.1 Mesure du niveau de participation sociale des élèves inclus

La présentation des résultats concernant les niveaux de participation sociale tient compte des différents types d'activité dans lesquels sont mesurés ces niveaux. La première partie présente les résultats relatifs aux observations réalisées à l'accueil et la seconde, les résultats obtenus en atelier. Les différents niveaux de participation sociale des élèves avec TSA inclus à l'école maternelle y sont exprimés en fréquence du temps d'observation. Ils sont à la fois décrits de manière détaillée, reprenant la catégorisation adaptée de celles d'Odom *et al.* (1999) et de Kishida & Kemp (2009), mais également regroupés en termes de participation ou de non-participation. La participation regroupe l'ensemble des niveaux de participation active (« participation active seul » (PAS), « participation active à côté des pairs » (PAC) et « participation active avec les pairs » (PAA)), notée ΣPA. La non-participation regroupe les trois autres niveaux (« non-participation passive » (NPP), « non-participation active » (NPA) « participation passive » (PP)), notée ΣNP. Les résultats complets sont disponibles en *Annexe I* pour l'accueil et *Annexe II* pour l'atelier.

3.1.1 Niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus durant l'accueil

Les résultats relatifs au niveau de participation sociale des élèves avec TSA à l'accueil mettent en avant d'importants écarts entre les différentes situations observées dans l'étude. Le *tableau 7* présente les fréquences de ces différents niveaux.

La mesure du temps de participation révèle que les élèves observés ne participent pas tous de la même façon aux activités de la classe, que ce soit quantitativement ou qualitativement. En effet, pour trois d'entre eux, l'accueil constitue un temps dans lequel ils s'engagent pendant plus des trois quarts du temps de séance (ΣPA_{bilel}=.766 ; $\Sigma PA_{flavien}$=.811 et ΣPA_{majid}=971). Pour trois autres, le temps de participation active se situe juste au-dessous de la moitié du temps d'accueil (ΣPA_{henri}=.587 ; $\Sigma PA_{léo}$=.534 et $\Sigma PA_{Pierrick}$=.579). Enfin, pour les deux derniers élèves observés, ce même temps est inférieur à un tiers du temps de séance (ΣPA_{luc}=.327 ; $\Sigma PA_{william}$=.182).

Cependant, lors des temps de non-participation, à l'exception de Luc qui observe ses pairs et les adultes ($f(PP)_{luc}$=.338), tous les autres élèves s'engagent dans d'autres tâches, non proposées par les adultes. Certains dans des fréquences faibles ($f(NPA)_{majid}$=.029), d'autres

plus importantes ($f(\text{NPA})_{\text{luc}}$=.312 ; $f(\text{NPA})_{\text{henri}}$=.363 et $f(\text{NPA})_{\text{léo}}$=.373), voire même constituer le niveau de participation le plus observé ($f(\text{NPA})_{\text{william}}$=.610).

Lorsque les élèves avec TSA s'engagent dans les activités partagées par la classe au cours de l'accueil, cela se fait à travers deux niveaux de participation. Pour Flavien, Majid et Pierrick c'est la modalité « participation active seul » qui est la plus fréquemment observée ($f(\text{PAS})_{\text{flavien}}$=.531 ; $f(\text{PAS})_{\text{majid}}$=.521 ; $f(\text{PAS})_{\text{pierrick}}$=.579). En revanche, les observations de Bilel, d'Henri, de Léo, de Luc et de William montrent que c'est la modalité « participation active à côté des autres qui est davantage observée ($f(\text{PAC})_{\text{bilel}}$=.458 ; $f(\text{PAC})_{\text{henri}}$=.364 ; $f(\text{PAC})_{\text{leo}}$=.463 ; $f(\text{PAC})_{\text{luc}}$=.190 et $f(\text{PAC})_{\text{william}}$=.138).

Tableau 7 : Fréquences d'observation des niveaux de participation sociale des élèves avec TSA inclus à l'accueil

Situation	Prénom élève	Non-participation			Participation				
		NPP	NPA	PP	PAS	PAC	PAA	ΣNP	ΣPA
1	Bilel	.085	.132	.017	.308	.458	.000	.234	.766
2	Flavien	.017	.109	.063	.531	.280	.000	.189	.811
3	Henri	.029	.363	.021	.223	.364	.000	.413	.587
4	Léo	.010	.373	.083	.071	.463	.000	.466	.534
5	Luc	.023	.312	.338	.133	.190	.004	.673	.327
6	Majid	.000	.029	.000	.521	.450	.000	.029	.971
7	Pierrick	.125	.267	.029	.579	.000	.000	.421	.579
8	William	.033	.610	.175	.044	.138	.000	.818	.182

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs ; ΣNP = somme des non-participation (NPP + NPA + PP) ; ΣPA = somme des participations actives (PAS + PAC + PAA).

Ces résultats étaient donc ceux obtenus au cours de l'accueil. Voici ceux relatifs au second type d'activité observé : l'atelier.

3.1.2 Niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus durant l'atelier

Les mesures de fréquences des niveaux de participation sociale des élèves avec TSA, lors de l'atelier indiquent que ceux-ci sont répartis de manière semblable aux observations

réalisées lors du temps d'accueil, mais avec des niveaux de participation active moins élevés. Le *tableau 8* regroupe l'ensemble des fréquences observées lors de ce second type d'activité.

Trois groupes de participation sociale sont observés lors de ce temps d'atelier. Un premier groupe est caractérisé par une fréquence élevée de participation active aux activités de la classe. Cela concerne Henri (ΣPA_{henri}=.763), Léo (ΣPA_{leo}=.644) et Majid (ΣPA_{majid}=.787). Nous constatons que ces fréquences sont moins élevées que celles observées lors du temps d'accueil. Par exemple, pour le cas de Majid, la différence de participation active entre le temps d'accueil et celui d'atelier est de l'ordre de 20% ($\Sigma PA(accueil)_{majid}$=.971 et $\Sigma PA(atelier)_{majid}$=.787). Un deuxième groupe peut être constitué à partir des élèves dont la participation active est proche de la moitié du temps de séance. Ce deuxième palier comprend les situations de Bilel (ΣPA_{bilel}=.500), Flavien ($\Sigma PA_{flavien}$=.450) et de William ($\Sigma PA_{william}$=.512). Enfin, un troisième groupe réunit les élèves dont la participation active lors de l'atelier est quasiment nulle. Il s'agit de Luc (ΣPA_{luc}=.044) et de Pierrick ($\Sigma PA_{pierrick}$=.000).

Lorsque les élèves sont activement engagés dans les activités, les résultats montrent que les niveaux de participation observés sont la « participation active seul » et la « participation active à côté des pairs ». En effet, seul Flavien participe « avec les autres » et cela dans des proportions réduites ($f(PAA)_{flavien}$=.119). Henri ($f(PAS)_{henri}$=.721), Luc ($f(PAS)_{luc}$=.067) et William ($f(PAS)_{william}$=.508) s'engagent majoritairement seul dans les activités tandis que la participation « à côté des pairs » est majoritairement utilisée dans les situations de Bilel ($f(PAC)_{bilel}$=.500), Flavien ($f(PAC)_{flavien}$=.331), Léo ($f(PAC)_{leo}$=.477) et Majid ($f(PAC)_{majid}$=.666).

Dans les périodes de temps où les élèves ne sont pas activement engagés dans les tâches proposées, six élèves participent majoritairement à d'autres tâches ou déambulent dans la classe. Il s'agit de Bilel ($f(NPA)_{bilel}$=.340), Flavien ($f(NPA)_{flavien}$=.504), Henri ($f(NPA)_{henri}$=.202), Léo ($f(NPA)_{leo}$=.271, Pierrick ($f(NPA)_{pierrick}$=.708) et de William ($f(NPA)_{william}$=.402). Seuls Luc et Majid sont davantage en position d'observation des pairs ou des adultes ($f(PP)_{luc}$=.440 et ($f(PP)_{majid}$=.138).

Tableau 8 : Fréquences d'observation des niveaux de participation sociale des élèves avec TSA inclus à l'atelier

Situation	Prénom élève	Non-participation			Participation			ΣNP	ΣPA
		NPP	NPA	PP	PAS	PAC	PAA		
1	Bilel	.096	.340	.064	.000	.500	.000	.500	.500
2	Flavien	.017	.504	.029	.000	.331	.119	.550	.450
3	Henri	.000	.202	.035	.721	.042	.000	.237	.763
4	Léo	.031	.271	.054	.167	.477	.000	.356	.644
5	Luc	.081	.435	.440	.067	.044	.000	.956	.044
6	Majid	.000	.075	.138	.121	.666	.000	.213	.787
7	Pierrick	.242	.708	.050	.000	.000	.000	1	.000
8	William	.071	.402	.015	.508	.040	.000	.488	.512

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs ; ΣNP = somme des non-participation (NPP + NPA + PP) ; ΣPA = somme des participations actives (PAS + PAC + PAA).

Pour clore cette partie portant sur les niveaux de participation sociale des élèves avec TSA, trois résultats semblent importants à retenir. D'abord, en ce qui concerne le temps de participation active des élèves lors des situations inclusives, il n'existe pas d'homogénéité. Les fréquences mesurées dans ce domaine vont du simple au triple ($\Sigma PA_{pierrick}$=.290 et ΣPA_{majid}=.879). Ensuite, ces temps de participation active varient en fonction du type d'activé dans lequel ils sont mesurés. En effet, il existe une différence significative entre les fréquences de participation mesurées à l'accueil et celles mesurées lors du temps d'atelier. Enfin, concernant l'éventail des niveaux de participation utilisés, les deux niveaux représentant les extrémités du spectre (non-participation passive (NPP) et participation active avec les autres (PAA)) ne sont que rarement observés.

3.1.3 Contraste entre les deux types d'activité

Le contraste entre les deux types d'activité sur le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA est présenté par le *tableau 9*. Celui-ci reprend les fréquences de participation ou de non-participation aux activités de la classe lors des deux temps étudiés. Nous pouvons constater que dans toutes les situations observées, la fréquence de participation active varie entre le temps d'accueil et celui de l'atelier. Pour Bilel ($f(\Sigma PA\text{-accueil})_{bilel}$=.766 ; f(ΣPA-

atelier)$_{bilel}$=.500), Flavien (f(ΣPA-accueil)$_{flavien}$=.811 ; f(ΣPA-atelier)$_{flavien}$=.450), Luc (f(ΣPA-accueil)$_{luc}$=.327 ; f(ΣPA-atelier)$_{luc}$=.044), Majid (f(ΣPA-accueil)$_{majid}$=.971 ; f(ΣPA-atelier)$_{majid}$=.787) et Pierrick (f(ΣPA-accueil)$_{pierrick}$=.579 ; f(ΣPA-atelier)$_{pierrick}$=.000), le temps d'accueil constitue le type d'activité dans lequel le temps de participation active est supérieur. Pour Henri (f(ΣPA-accueil)$_{henri}$=.587 ; f(ΣPA-atelier)$_{henri}$=.763), Léo (f(ΣPA-accueil)$_{leo}$=.534 ; f(ΣPA-atelier)$_{leo}$=.644), et William (f(ΣPA-accueil)$_{william}$=.182 ; f(ΣPA-atelier)$_{william}$=.512), c'est le temps d'atelier au cours duquel les fréquences de participation active sont les plus élevées.

Tableau 9 : fréquences d'observation du niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus au cours des deux types d'activités

Situation	Prénom élève	accueil		atelier	
		ΣNP	ΣPA	ΣNP	ΣPA
1	Bilel	.234	.766	.500	.500
2	Flavien	.189	.811	.550	.450
3	Henri	.413	.587	.237	.763
4	Léo	.466	.534	.356	.644
5	Luc	.673	.327	.956	.044
6	Majid	.029	.971	.213	.787
7	Pierrick	.421	.579	1	.000
8	William	.818	.182	.488	.512

ΣNP = somme des non-participation (NPP + NPA + PP) ; ΣPA = somme des participations actives (PAS + PAC + PAA).

Pour faire suite à l'étude des niveaux de participation sociale des élèves avec TSA, il convient désormais de nous tourner vers la seconde variable influente sur la qualité des situations inclusives : le degré de guidance des adultes.

3.2 Mesure du degré de guidance des adultes

Les présentations des résultats concernant la mesure du degré de guidance utilisé par les adultes lors des situations observations est similaire à celle mise en œuvre précédemment à

propos du niveau de participation sociale des élèves avec TSA. En effet, seront présentés dans un premier temps, les résultats à l'accueil, puis ceux relatifs à l'atelier dans la deuxième partie. Comme pour la partie précédente, les degrés de guidance des adultes sont exprimés par des fréquences des temps d'observation. Ces quatre degrés de guidance sont présentés de manière détaillée, mais également regroupés afin de mieux percevoir les fréquences de temps durant lesquelles les élèves sont guidés et celles durant lesquelles ils ne le sont pas. Le niveau appelé « directif » est composé des degrés de guidance directive des adultes (« guidance directive verbale » (GDV) et « guidance directive corporelle » (GDC)), notée ΣGD. La guidance qualifiée de « non directive » renvoie aux autres degrés de guidance non directive (« absence de guidance » (ABS) et « guidance semi-directive » (GSD)), notée ΣGND. L'ensemble des données relatives à la mesure du degré de guidance des adultes est disponible en *Annexe III* pour l'accueil et *Annexe IV* pour l'atelier.

3.2.1 Degré de guidance des adultes durant l'accueil

Les résultats concernant les degrés de guidance des adultes lors de l'accueil montrent que les configurations identifiées sur l'ensemble des situations inclusives n'apparaissent pas de manière identique. Le *tableau 10* présente les fréquences obtenues durant l'accueil.

La situation de Flavien met en évidence une guidance quasi exclusivement directive ($f(\Sigma GD)_{flavien}$=.922). Bilel bénéficie également de fortes guidances directives, mais dans une fréquence inférieure à celle de Flavien ($f(\Sigma GD)_{bilel}$=.734). Pour toutes les autres situations, les guidances non directives sont majoritairement observées. Dans certains cas, l'utilisation de ces guidances représente environ les deux tiers du temps de séance, comme pour Léo ($f(\Sigma GND)_{leo}$=.695) ou Pierrick ($f(\Sigma GND)_{pierrick}$=.624). Dans d'autres, cette utilisation est encore plus importante, pouvant aller jusqu'à la quasi-totalité du temps d'accueil ($f(\Sigma GND)_{william}$=.738 ; $f(\Sigma GND)_{majid}$=.828 ; $f(\Sigma GND)_{henri}$=.833 ou $f(\Sigma GND)_{luc}$=.950).

Lorsque les degrés de guidance des adultes renvoient aux modalités non directives, les résultats montrent que seul le degré « absence de guidance » est observé. La « guidance semi-directive » est totalement absente du temps d'accueil.

Lorsque les degrés de guidance utilisés sont directifs, les résultats révèlent que dans cinq situations sur huit la « guidance directive verbale » est plus fréquemment observée que la « guidance directive corporelle ». C'est le cas dans les situations de Majid ($f(GDV)_{majid}$=.172), Henri ($f(GDV)_{henri}$=.159), Léo ($f(GDV)_{leo}$=.265), Bilel ($f(GDV)_{bilel}$=.483) et Flavien ($f(GDV)_{flavien}$=.849). La « guidance directive corporelle » est majoritairement observée dans

les situations de Pierrick ($f(GDC)_{pierrick}$=.372) et de William ($f(GDC)_{william}$=.211). Enfin les résultats concernant le degré de guidance de Luc sont atypiques, car faibles et équilibrés entre les deux modalités ($f(GDV)_{luc}$=.025 et $f(GDC)_{luc}$=.025).

Tableau 10 : Fréquences d'observation des degrés de guidance des adultes à l'accueil

Situation	Prénom élève	non directives		directives			
		ABS	GSD	GDV	GDC	ΣGND	ΣGD
1	Bilel	.266	0	.483	.251	.266	.734
2	Flavien	.078	0	.849	.073	.078	.922
3	Henri	.833	0	.159	.008	.833	.167
4	Léo	.695	0	.265	.040	.695	.305
5	Luc	.950	0	.025	.025	.950	.050
6	Majid	.828	0	.172	0	.828	.172
7	Pierrick	.624	0	.004	.372	.624	.376
8	William	.738	0	.051	.211	.738	.262

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle ; ΣGND = somme des guidances non directives (ABS + GSD) ; ΣGD = somme des guidances directives (GDV + GDC).

Ces résultats illustrent les degrés de guidance des adultes observés lors de l'accueil. Voici les résultats concernant le second type d'activité étudié : l'atelier.

3.2.2 Degré de guidance des adultes durant l'atelier

Les résultats obtenus par l'observation des degrés de guidance des adultes lors de l'atelier permettent d'identifier trois configurations. Le *tableau 11* présente l'ensemble des fréquences observées.

La première configuration renvoie à une forte observation des guidances directives. Dans les situations de Bilel et Henri, cette guidance des adultes est observée plus des trois quarts de l'atelier ($f(\Sigma GD)_{bilel}$=.775 et $f(\Sigma GD)_{henri}$=.825). La deuxième configuration se place à l'opposé de la première puisque les résultats mettent en évidence une très forte observation des guidances non directives. Cela concerne Flavien et Luc pour lesquels la guidance d'un adulte durant l'atelier est quasiment absente ($f(\Sigma GND)_{flavien}$=.984 et $f(\Sigma GND)_{luc}$=.933). La dernière configuration observée illustre des situations dans lesquelles la répartition entre guidances

directives et non directives est bien plus équilibrée. Les résultats de la situation de Pierrick décrivent une fréquence d'observation supérieure des guidances non directives sur les guidances directives représentant environ deux tiers de l'atelier ($f(\Sigma GND)_{pierrick}$=.658 et $f(\Sigma GD)_{pierrick}$=.342). Pour les autres situations, les fréquences sont proches d'une répartition par moitié entre les guidances directives et non directives ($f(\Sigma GND)_{leo}$=.442 et $f(\Sigma GD)_{leo}$=.558 ; $f(\Sigma GND)_{majid}$=.529 et $f(\Sigma GD)_{majid}$=.471 ; $f(\Sigma GND)_{william}$=.535 et $f(\Sigma GD)_{william}$=.465).

Les résultats concernant les degrés de guidance non directive sont similaires à eux obtenus lors de l'accueil. Ils révèlent une quasi absence d'utilisation de la « guidance semi-directive » et une observation quasi totale du degré « absence de guidance ».

Les résultats concernant les degrés de guidance directifs sont divers. Dans les situations de Bilel, Pierrick et William, l'utilisation par les adultes de la « guidance directive corporelle » est majoritaire par rapport à la « guidance directive verbale » ($f(GDC)_{bilel}$=.619, $f(GDC)_{pierrick}$=.342 et $f(GDC)_{william}$=.302). Dans celles d'Henri, Léo et Majid, les résultats montrent l'utilisation inverse, la « guidance directive verbale » est plus fréquemment observée que la « guidance directive corporelle » ($f(GDV)_{henri}$=.796, $f(GDV)_{léo}$=.525 et $f(GDV)_{majid}$=.471). Enfin, les fréquences des guidances directives obtenues pour les situations de Luc et de Flavien sont atypiques, car faibles. Elles montrent toutefois une observation plus fréquente de la « guidance directive corporelle » ($f(GDC)_{flavien}$=.016 et $f(GDC)_{luc}$=.038).

Tableau 11 : Fréquences d'observation des degrés de guidance des adultes durant l'atelier

Situation	Prénom élève	non directives		directives		ΣGND	ΣGD
		ABS	GSD	GDV	GDC		
1	Bilel	.225	0	.156	.619	.225	.775
2	Flavien	.984	0	0	.016	.984	.016
3	Henri	.175	0	.796	.029	.175	.825
4	Léo	.438	.004	.525	.033	.442	.558
5	Luc	.929	.004	.029	.038	.933	.067
6	Majid	.529	0	.471	0	.529	.471
7	Pierrick	.658	0	0	.342	.658	.342
8	William	.535	0	.163	.302	.535	.465

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle ; ΣGND = somme des guidances non directives (ABS + GSD) ; ΣGD = somme des guidances directives (GDV + GDC).

L'ensemble des données concernant la mesure du degré de guidance des adultes permet de mettre en évidence quelques résultats importants. D'abord, la variabilité des situations en termes de guidances directives et non directives. Tous les élèves observés ne bénéficient pas de la même influence des adultes. Certains sont accompagnés la plus grande partie du temps d'inclusion, là où d'autres ne le sont quasiment jamais. Ensuite, l'influence du type d'activité sur les comportements des adultes. En effet, les comportements observés lors de ces deux types d'activités peuvent variés ou non selon s'il s'agit de l'accueil ou de l'atelier. Enfin, certains comportements de guidance d'adultes sont observés dans toutes les situations, en particulier concernant les guidances non directives, alors qu'une plus grande variété peut être notée pour les degrés de guidance qui composent les guidances directives.

3.2.3 Contraste entre les deux types d'activité

Pour ce qui concerne l'influence du type d'activité sur le degré de guidance des adultes, le *tableau 12* reprend les fréquences des guidances directives et non directives lors de ces deux activités. De par les caractéristiques qui définissent chacun de ces deux types d'activités, nous nous attendions à observer une faible guidance directive durant l'accueil et une forte guidance directive lors du temps d'atelier. Quatre situations observées abondent dans ce sens. Par conséquent, les résultats des quatre autres situations diffèrent de ce qui était envisagé.

Les situations d'Henri et de Léo sont conformes aux résultats attendus. Elles permettent de constater que le degré de guidance observé est faible à l'accueil et plus fort à d'atelier ($f(\Sigma GND\text{-accueil})_{henri}=.833$; $f(\Sigma GD\text{-atelier})_{henri}=.825$ et $f(\Sigma GND\text{-accueil})_{leo}=.695$) ; $f(\Sigma GD\text{-atelier})_{leo}=.558$). Il en est de même pour les situations de Majid et William, dans lesquelles le degré de guidance observé est faible à l'accueil et plus équilibré au cours de l'atelier ($f(\Sigma GND\text{-accueil})_{majid}=.828$; $f(\Sigma GND\text{-atelier})_{majid}=.529$ et $f(\Sigma GND\text{-accueil})_{william}=.738$; $f(\Sigma GND\text{-atelier})_{william}=.535$). Les observations des situations de Bilel, Flavien, Luc et Pierrick dénotent des quatre premières situations. Pour Luc et Pierrick, la guidance reste faible durant les deux types d'activités ($f(\Sigma GND\text{-accueil})_{luc}=.950$ et $f(\Sigma GND\text{-atelier})_{luc}=.933$; $f(\Sigma GND\text{-accueil})_{pierrick}=.624$ et $f(\Sigma GND\text{-atelier})_{pierrick}=.658$). À l'inverse, la situation de Bilel rend compte d'une guidance directive élevée au cours des deux types d'activités ($f(\Sigma GD\text{-accueil})_{bilel}=.734$ et $f(\Sigma GD\text{-atelier})_{bilel}=.775$). Enfin, les fréquences liées au degré de guidance observées pour Flavien sont à l'opposé de ce qui pouvait être attendu. Dans cette situation, la guidance est très directive au cours de l'accueil, puis quasi inexistante au cours de l'atelier ($f(\Sigma GD\text{-accueil})_{flavien}=.922$; $f(\Sigma GND\text{-atelier})_{flavien}=.984$).

Tableau 12 : Fréquences observées du degré de guidance des adultes au cours des deux types d'activités

Situation	Prénom élève	accueil		atelier	
		ΣGND	ΣGD	ΣGND	ΣGD
1	Bilel	.266	.734	.225	.775
2	Flavien	.078	.922	.984	.016
3	Henri	.833	.167	.175	.825
4	Léo	.695	.305	.442	.558
5	Luc	.950	.050	.933	.067
6	Majid	.828	.172	.529	.471
7	Pierrick	.624	.376	.658	.342
8	William	.738	.262	.535	.465

ΣGND = somme des guidances non directives (ABS + GSD) ; ΣGD = somme des guidances directives (GDV + GDC).

Les données obtenues dans l'étude du degré de guidance des adultes et celles précédemment recueillies à propos du niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus rendent compte des variations de ces deux variables de manière isolée. Cependant, elles ne permettent pas de mesurer l'influence réciproque qu'elles peuvent avoir l'une sur l'autre. L'analyse des dynamiques d'interaction entre ces deux variables dans les situations inclusives de l'étude permet de qualifier cette influence réciproque. En voici les résultats.

3.3 Dynamiques d'interaction entre participation sociale et guidance

L'étude des dynamiques d'interaction de chacune des situations observées reprend les données des deux variables précédentes pour n'en faire qu'une seule variable macroscopique. Afin de rendre l'étude des dynamiques d'interactions plus opérante dans la compréhension de ce qui se joue entre le niveau de participation sociale des élèves avec TSA et le degré de guidance des adultes, les modalités de chacune des deux variables ont été regroupées. Ainsi, pour ce qui concerne le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA, nous reprenons la distinction « non-participation » (notée NP), qui regroupe les niveaux « non-participation passive », « non-participation active » et « participation passive », et « participation » (notée P), composée des niveaux « participation active seul », « participation active à côté des pairs » et « participation active avec les pairs ». Pour ce qui renvoie au degré de guidance des adultes, les deux modalités choisies sont « guidé » (notée G), qui fait référence aux guidances directives, qu'elles soient semi-directives, verbales ou corporelles, et « non guidé » (notée NG), qui renvoie à l'absence de guidance.

Le croisement de ces modalités est appelé « profil d'interaction ». Il est possible d'en définir quatre. *Le tableau 13* fait la description de ces quatre profils.

Tableau 13 : Illustration des profils d'interaction entre le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et le degré de guidance des adultes

Profils d'interaction	Illustrations
non-participation / non guidé NP / NG	L'élève est immobile, déambule dans la classe ou participe à d'autres tâches que celles proposées pour la classe, sans guidance des adultes
non-participation / guidé NP / G	L'élève est immobile, déambule dans la classe ou participe à d'autres tâches que celles proposées pour la classe, avec une guidance des adultes individualisée
Participation / guidé P / G	L'élève participe aux tâches proposées pour la classe, seul, à côté, ou avec les pairs, avec une guidance des adultes individualisée
Participation / non guidé P / NG	L'élève participe aux tâches proposées pour la classe, seul, à côté, ou avec les pairs, sans guidance des adultes individualisée

Le logiciel Gridware permet de modéliser la dynamique d'interaction entre la participation sociale de l'élève avec TSA inclus et le degré de guidance des adultes, sur une State space grid. La *figure 8* présente la répartition des différentes modalités de la dynamique d'interaction au sein des quatre profils d'interaction présentés dans le *tableau 13*. Précisément, le profil d'interaction NP/NG regroupe les trois cases du bas, à gauche de la grille soient les modalités (1 ;1), (1 ;2) et (1 ;3), le profil P/NG les cases du bas à droite, c'est-à-dire les modalités (1 ;4), (1 ;5) et (1 ;6). Les modalités (2 ;1), (2 ;2), (2 ;3), (3 ;1), (3 ;2), (3 ;3, (4 ;1), (4 ;2) et (4 ;3) composent le profil NP/G. Enfin, le dernier profil, nommé P/G, est constitué des modalités (2 ;4), (2 ;5), (2 ;6), (3 ;4), (3 ;5), (3 ;6), (4 ;4), (4 ;5) et (4 ;6).

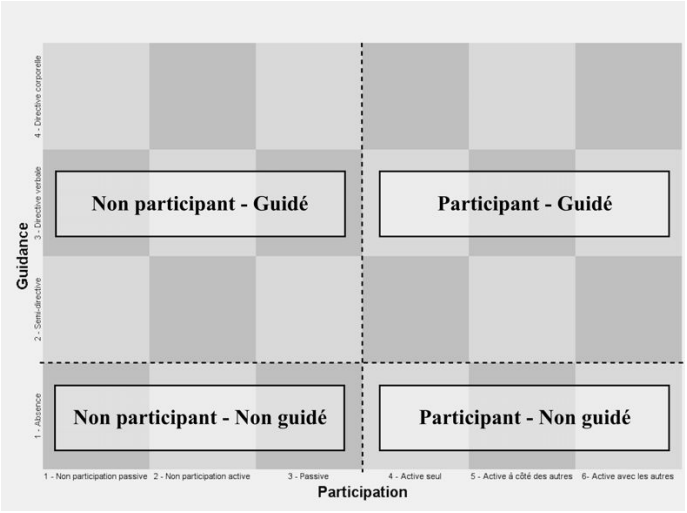


Figure 8 : Modèle de State space grid utilisé pour modéliser la dynamique d'interaction entre le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus et le degré de guidance des adultes

Les résultats liés aux dynamiques d'interaction des différentes situations observées sont présentés en deux temps. Le premier rendra compte des dynamiques d'interaction à l'accueil et le second à l'atelier. Pour comparer les dynamiques entre elles, nous reprenons la méthodologie décrite par Hollenstein (2007), en prenant en compte à la fois le contenu des dynamiques d'interaction, à savoir, l'identification des attracteurs, mais également la structure, autrement dit la rigidité du système par l'indice de dispersion. L'*Annexe V* rend compte des fréquences d'état observées durant l'accueil et l'atelier. Toutes les SSG obtenues lors de cette première étude sont présentées en *Annexe VI*.

3.3.1 Configurations typiques à l'accueil

Les résultats concernant l'accueil permettent également d'identifier cinq configurations typiques de la dynamique d'interaction. Le *tableau 14* détaille les fréquences d'observation de chacun des profils d'interaction dans les huit contextes étudiés. Il indique également la dispersion de chacune de ces dynamiques observées au cours de l'accueil.

Tableau 14 : Fréquences d'observation des différents profils d'interaction "niveau participation de l'élève avec TSA / degré de guidance des adultes" à l'accueil

Situation	Prénom élève	*D*	NP/NG	NP/G	P/G	P/NG
1	Bilel	.81	.12	.12	.62	.15
2	Flavien	.51	.03	.16	.76	.06
3	Henri	.74	.37	.04	.12	.46
4	Léo	.77	.38	.08	.22	.31
5	Luc	.74	.66	.01	.04	.29
6	Majid	.68	.03	0	.17	.80
7	Pierrick	.62	.16	.26	.12	.46
8	William	.68	.62	.20	.06	.12

D = indice de dispersion ; NP/NG = non-participant / non guidé ; NP/G = non-participant / guidé ; P/G = participant / guidé ; P/NG = participant / non guidé.

La dynamique d'interaction de Majid constitue la première configuration typique identifiée. Elle est composée d'un seul attracteur très fort en « participation / non guidé » ($f(\text{P/NG})_{\text{majid}}$=.80) et d'une variabilité modérée (D_{majid}=.68). *La figure 9* illustre cette première configuration.

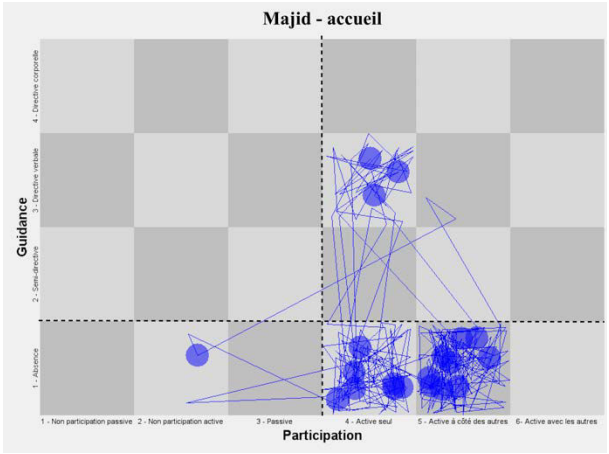


Figure 9 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Majid au cours de l'accueil

La deuxième configuration observée renvoie aux observations des situations de Flavien et de Bilel. En effet, ces deux dynamiques sont caractérisées par la présence d'un fort attracteur en « participation / guidé » ($f(\text{P/G})_{\text{flavien}}$=.76 et $f(\text{P/G})_{\text{bilel}}$=.62). Cependant, la variabilité entre

ces deux dynamiques diffère. La dynamique relative à la situation de Flavien offre un indice de dispersion très inférieur à celle de Bilel ($D_{flavien}$=.51 ; D_{bilel}=.81). Les *figures 10* et *11* permettent de rendre compte de cet écart de variabilité, notamment par l'observation des transitions au sein des deux dynamiques.

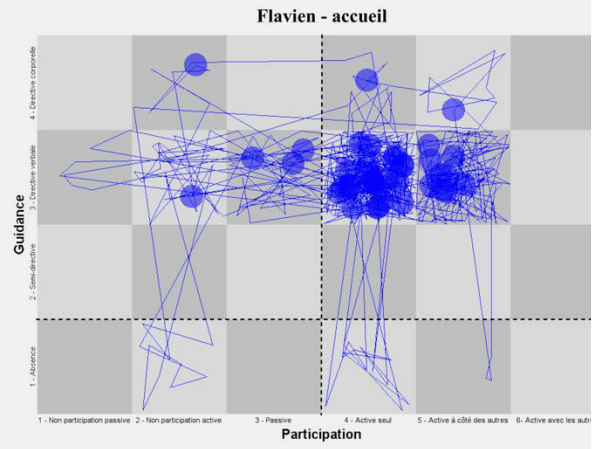


Figure 10 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Flavien au cours de l'accueil

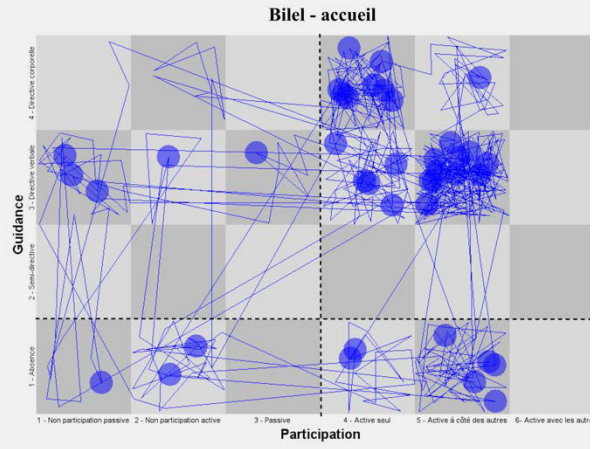


Figure 11 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Bilel au cours de l'accueil

La troisième configuration identifiée se caractérise par l'observation de deux attracteurs principaux et d'une variabilité forte. Ainsi, les fréquences relevées dans les situations d'Henri et de Léo montrent que deux attracteurs sont identifiables dans les profils « non-participation / non guidé » et « participation / non guidé » (f(NP/NG)$_{henri}$=.37, f(NP/NG)$_{léo}$=.38 et$f$(P/NG)$_{henri}$=.46, f(P/NG)$_{léo}$=.31) associés à un indice de dispersion fort (D_{henri}=.74 et $D_{léo}$=.77). Les State space grids de ces deux systèmes sont disponibles en *figures 12 et 13*.

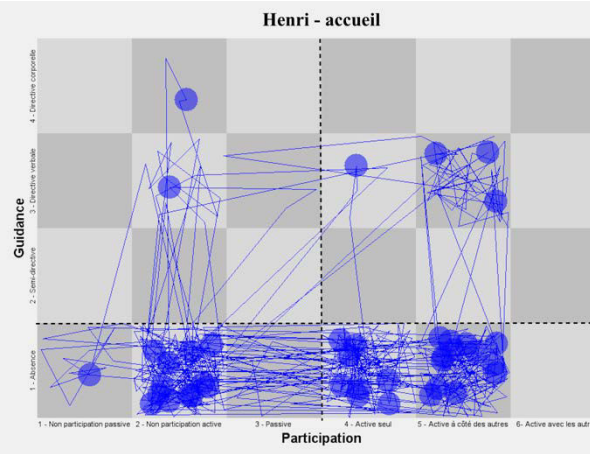


Figure 12 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation d'Henri au cours de l'accueil

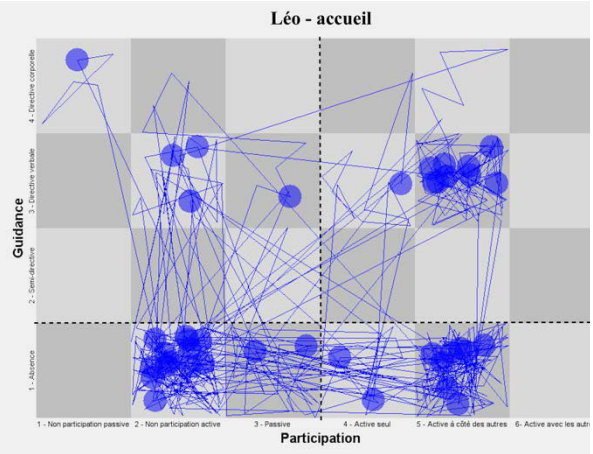


Figure 13 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Léo lors du temps d'accueil

La quatrième configuration typique identifiée est présentée en *figure 14*. Cette configuration est observée dans la situation de Pierrick. Elle est composée de deux attracteurs, l'un principal et l'autre secondaire, situés dans le profil « participation / non guidé » pour l'attracteur dominant et dans celui « non-participation / guidé » pour l'attracteur secondaire ($f(\text{P/NG})_{\text{pierrick}}$=.46 et $f(\text{NP/G})_{\text{pierrick}}$=.26). La variabilité observée pour cette dynamique est modérée (D_{pierrick}=.62).

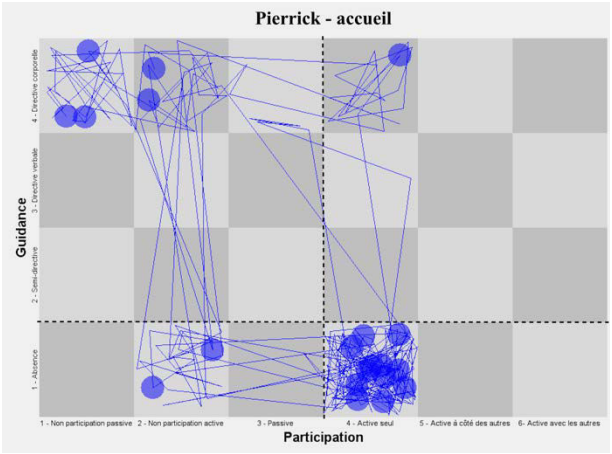


Figure 14 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Pierrick au cours de l'accueil

Enfin, la cinquième et dernière configuration typique identifiée à l'accueil regroupe les observations liées aux situations de William et de Luc. Ces dynamiques se rejoignent par la présence d'un attracteur principal fort dans le profil « non-participation / non guidé » et par une

variabilité élevée (f(NP/NG)$_{william}$=.62, f(NP/NG)$_{luc}$=.66 et $D_{william}$=.68, D_{luc}=.74). En revanche, ils diffèrent sur la localisation de l'attracteur secondaire. Dans la situation de William, c'est le profil « non-participation / guidé » (f(NP/G)$_{william}$=.20) qui constitue cet attracteur secondaire, alors que dans celle de Luc, il s'agit du profil « participation / non guidé » (f(P/NG)$_{william}$=.29). Les caractéristiques communes et les différences de ces deux dynamiques sont modélisées par les *figures 15 et 16*.

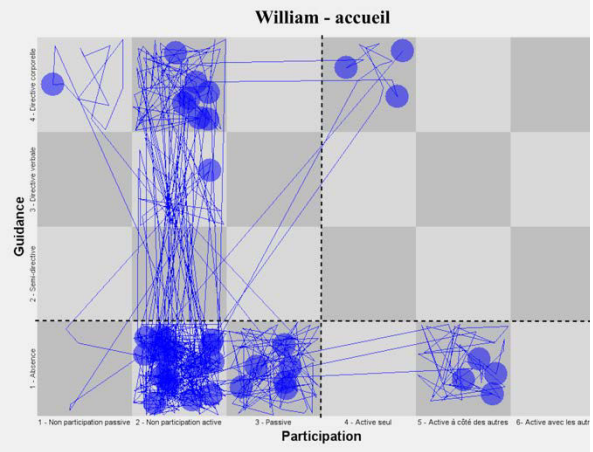


Figure 15 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de William au cours de l'accueil

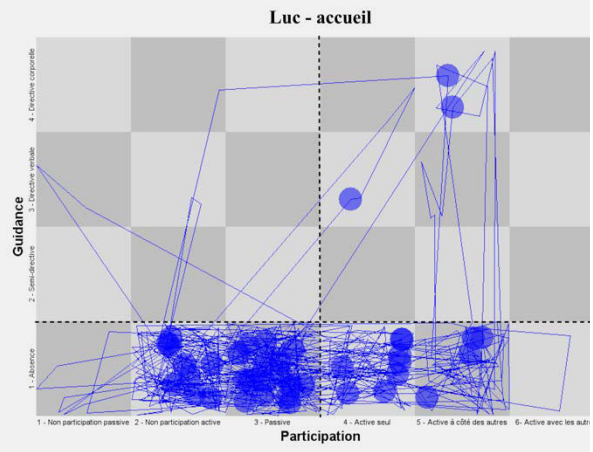


Figure 16 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Luc au cours de l'accueil

Les cinq configurations typiques identifiées dans cette partie permettent de rendre compte de la diversité des dynamiques d'interaction entre le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus et le degré de guidance des adultes, lors de l'accueil. Il convient désormais de présenter les résultats concernant le second type d'activité : celui de l'atelier.

3.3.2 Configurations typiques à l'atelier

Les fréquences des huit situations étudiées, ainsi que la variabilité de chacune de ces situations observées à l'atelier, sont présentées dans le *tableau 15*. Les résultats montrent que les dynamiques d'interaction sont différentes d'une situation à une autre.

Tableau 15 : Fréquences d'observation profils d'interaction "niveau participation de l'élève avec TSA / degré de guidance des adultes" à l'atelier

Situation	Prénom élève	*D*	NP/NG	NP/G	P/G	P/NG
1	Bilel	.69	.18	.32	.46	.04
2	Flavien	.53	.50	.05	.01	.44
3	Henri	.52	.12	.12	.71	.06
4	Léo	.84	.17	.19	.37	.28
5	Luc	.65	.91	.05	.02	.02
6	Majid	.78	.18	.04	.43	.35
7	Pierrick	.67	.66	.34	0	0
8	William	.82	.34	.15	.32	.19

D = indice de dispersion ; NP/NG = non-participant / non guidé ; NP/G = non-participant / guidé ; P/G = participant / guidé ; P/NG = participant / non guidé.

En effet, chaque situation observée constitue presque une configuration typique unique puisque sept configurations différentes peuvent être identifiées sur à l'atelier.

La première d'entre elles correspond aux observations du contexte d'Henri. La dynamique est centrée sur un attracteur fort, le profil « participation / guidé » ($f(P/G)_{henri}$=.71) et d'une variabilité réduite (D_{henri}=.52). La *figure 17* illustre cette première configuration typique.

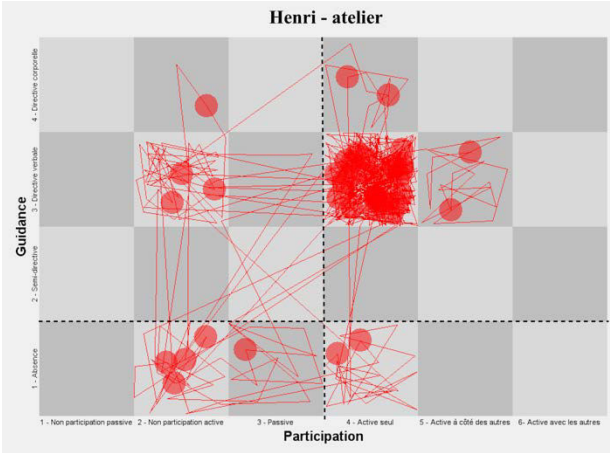


Figure 17 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation d'Henri à l'atelier

La seconde configuration typique renvoie aux situations de Léo et Majid. Ces deux dynamiques sont caractérisées par la présence d'un attracteur principal, le profil « participation / guidé » ($f(P/G)_{léo}$=.37 et $f(P/G)_{majid}$=.43), d'un attracteur secondaire, le profil « participation / non guidé » ($f(P/NG)_{léo}$=.28 et $f(P/NG)_{majid}$=.35) le tout accompagné d'une variabilité forte, voire très forte pour Léo (D_{majid}=.78 et $D_{léo}$=.84). Les *figures 18 et 19* rendent compte de cette seconde configuration observée.

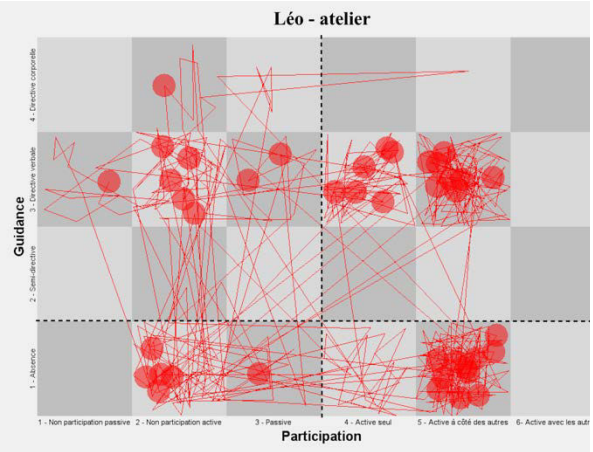


Figure 18 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Léo à l'atelier

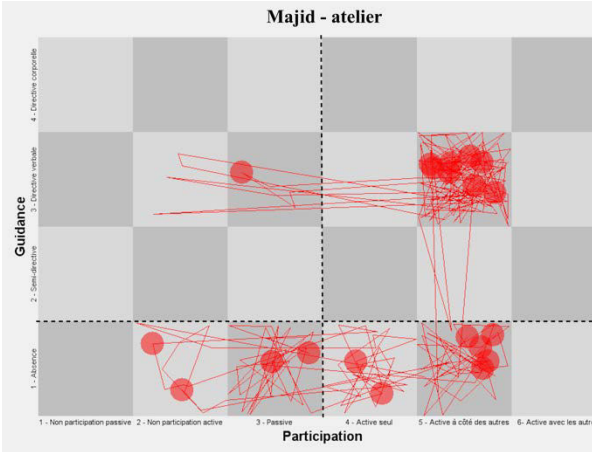


Figure 19 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Majid à l'atelier

Les observations de Bilel au cours de l'atelier permettent d'identifier une troisième configuration typique d'interaction. Comme pour la configuration précédente, celle-ci se caractérise par l'émergence de deux attracteurs, un principal par le profil d'interaction « participation / guidé » ($f(P/G)_{bilel}$=.46) et un attracteur secondaire par le profil « non-participation / guidé » ($f(NP/G)_{bilel}$=.32). La variabilité de cette dynamique est importante puisqu'elle atteint .69. La *figure 20* permet de visualiser cette troisième configuration.

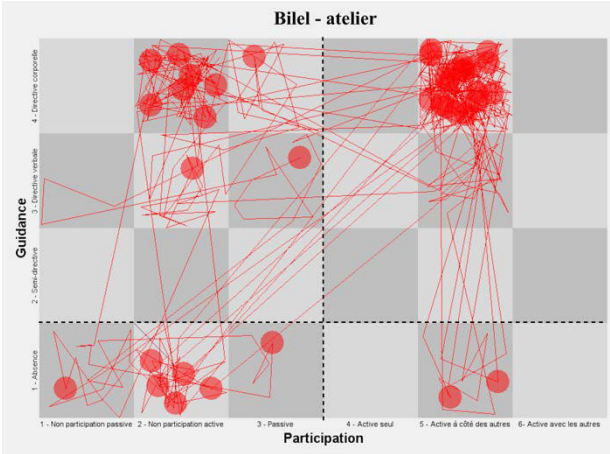


Figure 20 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Bilel à l'atelier

Une quatrième configuration typique est identifiable à la fois de par la faible variabilité du système ($D_{flavien}$=.53) et par le paysage de ses attracteurs. En effet, la dynamique d'interaction observée dans la situation de Flavien indique que deux attracteurs quasi-identiques se partagent le contenu de cette configuration. Ces deux attracteurs sont les profils d'interaction « participation / non guidé » (f(P/NG)$_{flavien}$=.44) et « nonparticipation / non guidé » (f(NP/NG)$_{flavien}$=.50). La *figure 21* rend compte de cette quatrième configuration.

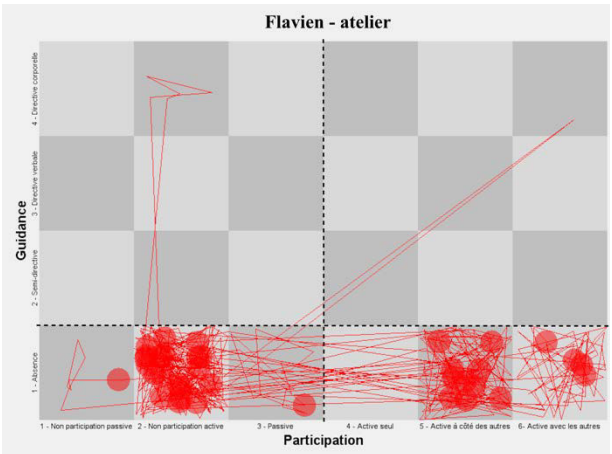


Figure 21 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Flavien à l'atelier

La dynamique d'interaction issue des observations de Pierrick permet d'identifier une cinquième configuration. Les caractéristiques de cette configuration résident dans l'émergence

de deux attracteurs, l'un dominant et l'autre secondaire. Ces attracteurs sont située en « non-participation / non guidé » et « participation / non guidé » (f(NP/NG)$_{pierrick}$=.66 et f(P/NG)$_{pierrick}$=.34). La variabilité de ce système est importante ($D_{pierrick}$=.67). La *figure 22* modélise la dynamique d'interaction de Pierrick au cours de l'atelier.

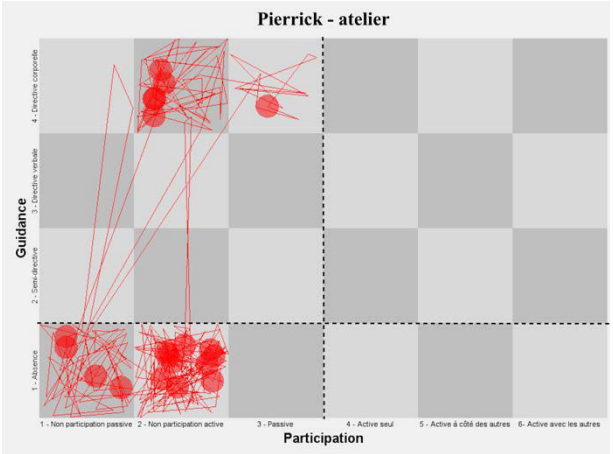


Figure 22 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Pierrick à l'atelier

La sixième configuration identifiable au cours de l'atelier correspond à la situation de William et est représentée par la *figure 23*. Cette configuration est caractérisée d'une part, par l'émergence de deux attracteurs dominants, mais avec des fréquences moyennes. Ces deux attracteurs sont les profils « non-participation / non guidé » et « participation / guidé » (f(NP/NG)$_{william}$=.34 et f(P/G)$_{william}$=.32). D'autre part, la variabilité très élevée constitue la seconde caractéristique de cette sixième configuration ($D_{william}$=.82).

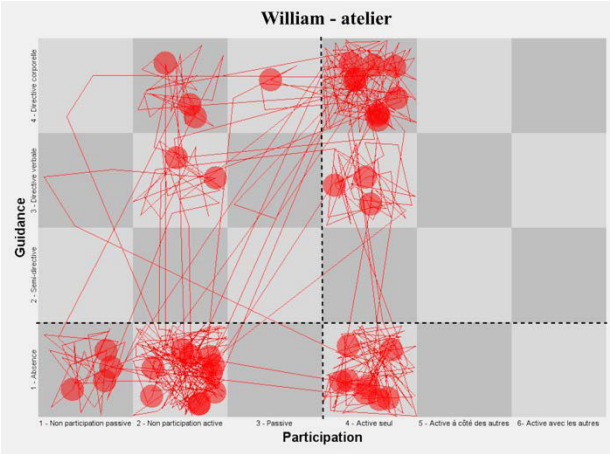


Figure 23 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de William à l'atelier

Enfin, la septième et dernière configuration typique identifiable pour l'atelier est issue des observations de la situation de Luc. La *figure 24* en présente la grille. Les résultats de cette dernière dynamique font état de la présence d'un attracteur très fort en « non-participation / non guidé » ($f(\text{NP/NG})_{\text{luc}}$=.91) et d'une variabilité moyenne (D_{luc}=.65).

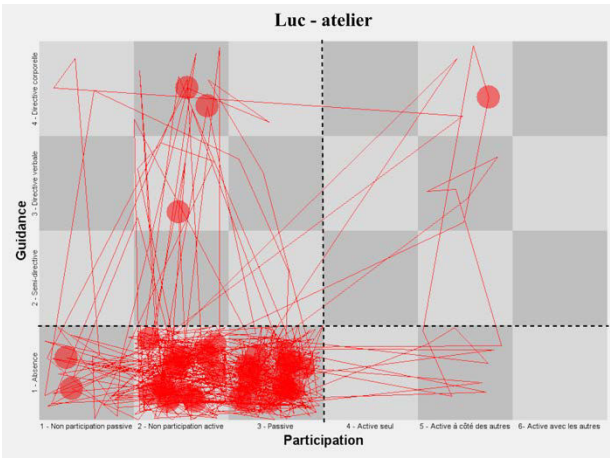


Figure 24 : State space grid représentant la dynamique d'interaction relative à l'observation de Luc à l'atelier

Les résultats obtenus par l'étude des dynamiques d'interaction au cours de l'atelier révèlent une forte diversité des configurations typiques observées. Avant de clore cette partie résultats, il reste néanmoins à effectuer le contraste, pour chacun des huit contextes observés, entre les deux types d'activité.

3.3.3 Contraste entre les deux types d'activité

Les deux sous parties précédentes ont mis en évidence la diversité des configurations typiques d'interaction entre le niveau de participation sociale des élèves avec TSA inclus et le degré de guidance des adultes. Cette troisième sous partie vise à présenter, pour chacun des huit contextes de l'étude, le contraste entre les configurations typiques observées lors de chacun des deux types d'activité.

Les résultats quant au contraste des configurations typiques entre les deux types d'activité montrent que toutes les dynamiques d'interaction évoluent d'une activité à une autre. Deux cas de figure sont observés : les configurations typiques proches et celles significativement différentes. Le *tableau 16* reprend les fréquences obtenues lors des deux types d'activité.

Tableau 16 : Fréquences d'observation des différents profils d'interaction "niveau participation de l'élève avec TSA / degré de guidance des adultes" à l'accueil

situation	Prénom élève	Type d'activité	*D*	NP/NG	NP/G	P/G	P/NG
1	Bilel	accueil	.81	.12	.12	.62	.15
		atelier	.69	.18	.32	.46	.04
2	Flavien	accueil	.51	.03	.16	.76	.06
		atelier	.53	.50	.05	.01	.44
3	Henri	accueil	.74	.37	.04	.12	.46
		atelier	.52	.12	.12	.71	.06
4	Léo	accueil	.77	.38	.08	.22	.31
		atelier	.84	.17	.19	.37	.28
5	Luc	accueil	.74	.66	.01	.04	.29
		atelier	.65	.91	.05	.02	.02
6	Majid	accueil	.68	.03	0	.17	.80
		atelier	.78	.18	.04	.43	.35
7	Pierrick	accueil	.62	.16	.26	.12	.46
		atelier	.67	.66	.34	0	0
8	William	accueil	.68	.62	.20	.06	.12
		atelier	.82	.34	.15	.32	.19

D = indice de dispersion ; NP/NG = non-participant / non guidé ; NP/G = non-participant / guidé ; P/G = participant / guidé ; P/NG = participant / non guidé.

Le premier cas de figure correspond aux situations de Bilel et Luc. Pour ces deux contextes, les attracteurs principaux restent identiques, le contraste entre la dynamique d'interaction observée à l'accueil et celle observée à l'atelier se situant dans la position de l'attracteur secondaire. Dans la situation de Bilel, le profil « participant / guidé » constitue l'attracteur dominant lors des deux types d'activité ($f(\text{P/G})_{\text{bilel}}^{\text{accueil}}$=.62 ; $f(\text{P/G})_{\text{bilel}}^{\text{atelier}}$=.46).

L'émergence d'un attracteur secondaire à l'atelier, par le profil « non participant / guidé » ($f(NP/G)_{bilel}^{atelier}$=.32), différencie la dynamique d'interaction de l'atelier, de celle de l'accueil. Dans la situation de Luc, le contraste met en évidence la disparition de l'attracteur secondaire présent à l'accueil. En effet, le profil « participant / non guidé » ($f(P/NG)_{luc}^{accueil}$=.29) accompagne l'attracteur principal « non participant / non guidé » durant l'accueil ($f(NP/NG)_{luc}^{accueil}$=.66). Celui-ci disparait au cours de l'atelier et renforce l'attracteur principal ($f(NP/NG)_{luc}^{atelier}$=.91). Les *figures 25* et *26* illustrent ces contrastes par les SSG. Pour une lecture plus aisée, la dynamique d'interaction observée à l'accueil est en bleue, celle relative à l'atelier, en rouge.

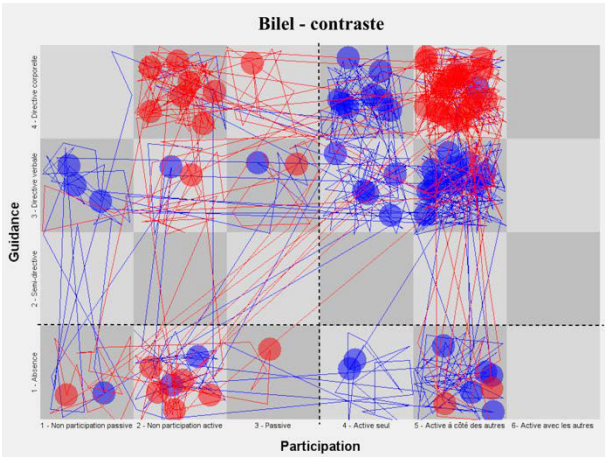


Figure 25 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de Bilel au cours des deux types d'activité

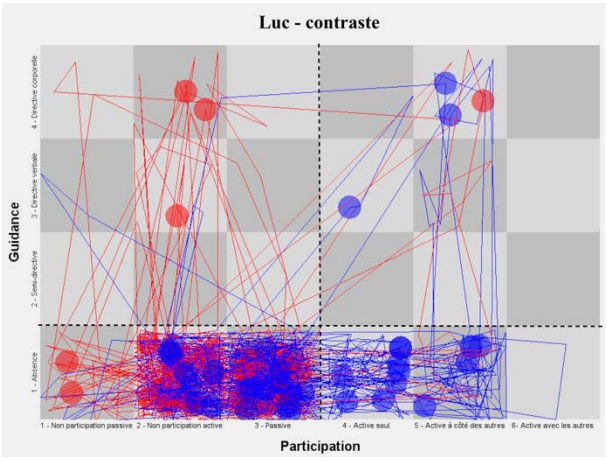


Figure 26 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de Luc au cours des deux types d'activité

Le second cas de figure concerne les six autres situations inclusives. Pour ces différents contextes, les résultats montrent que les configurations typiques diffèrent significativement selon le type d'activité dans lequel elles sont observées.

Dans le contexte de Flavien, la configuration typique de l'accueil est caractérisée par la présence d'un fort attracteur en « participation / guidé » ($f(P/G)_{flavien}^{accueil}$=.76), celle de l'atelier se compose de deux attracteurs quasi-identiques se partageant le contenu de cette configuration. Ces deux attracteurs sont les profils d'interaction « participation / non guidé » ($f(P/NG)_{flavien}^{atelier}$=.44) et « non-participation / non guidé » ($f(NP/NG)_{flavien}^{atelier}$=.50). La *figure 27* illustre ce contraste.

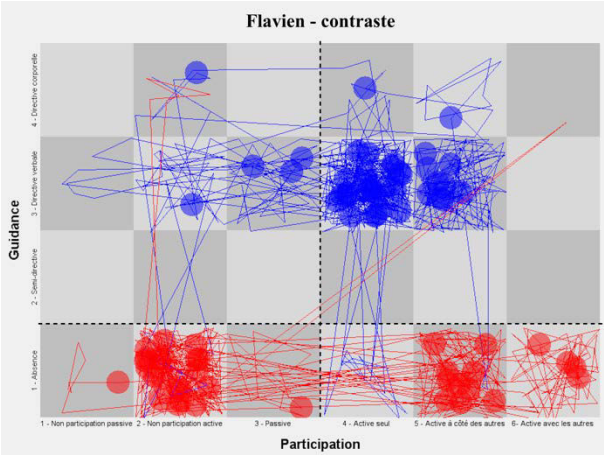


Figure 27 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de Flavien au cours des deux types d'activité

En ce qui concerne la situation inclusive d'Henri, deux attracteurs sont identifiables dans les profils « non-participation / non guidé » et « participation / non guidé » ($f(\text{NP/NG})_{\text{henri}}^{\text{accueil}}$=.37 et $f(\text{P/NG})_{\text{henri}}^{\text{accueil}}$=.46) pour la configuration typique de l'accueil. À l'atelier, la configuration rend compte d'un attracteur fort, le profil « participation / guidé » ($f(\text{P/G})_{\text{henri}}^{\text{atelier}}$=.71). La *figure 28* présente ces deux configurations.

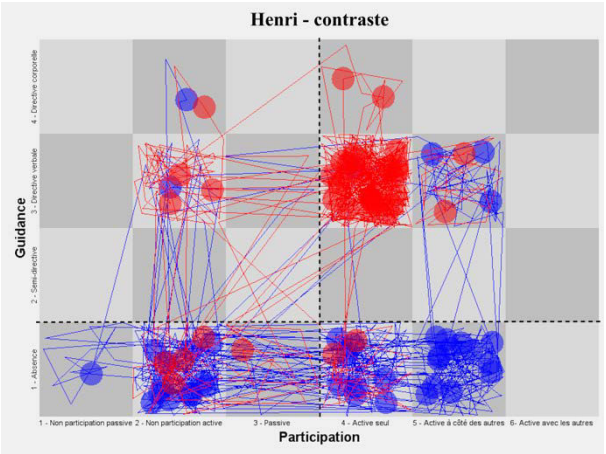


Figure 28 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction d'Henri au cours des deux types d'activité

Le contraste entre les deux configurations typiques observées dans la situation de Léo montre également que ces configurations diffèrent entre l'accueil et l'atelier. À l'accueil, deux attracteurs sont identifiables dans les profils « non-participation / non guidé » et « participation

/ non guidé » (f(NP/NG)$_{léo}^{accueil}$=.38 et f(P/NG)$_{léo}^{atelier}$=.31). À l'atelier, la configuration typique est caractérisée par la présence d'un attracteur principal, le profil « participation / guidé » (f(P/G)$_{léo}^{atelier}$=.37) et du maintien de l'attracteur secondaire, le profil « participation / non guidé » (f(P/NG)$_{léo}^{atelier}$=.28) déjà observée à l'accueil. La *figure 29* illustre ce contraste entre les deux types d'activité.

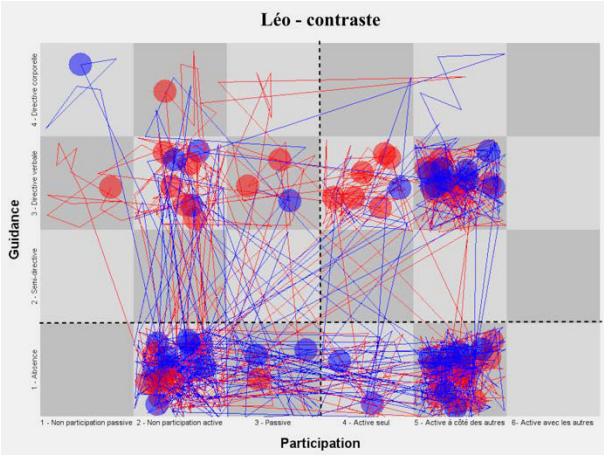
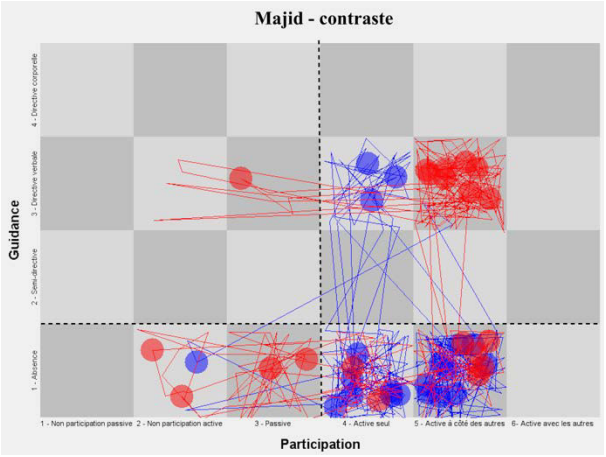


Figure 29 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de Léo au cours des deux types d'activité

Dans le cas de Majid, la configuration à l'accueil est composée d'un seul attracteur, très fort, en « participation / non guidé » (f(P/NG)$_{majid}^{accueil}$=.80). Celle de l'atelier évolue vers un paysage à deux attracteurs, l'un principal, le profil « participation / guidé » (f(P/G)$_{majid}^{atelier}$=.43), et l'autre secondaire, le profil « participation / non guidé » (f(P/NG)$_{majid}^{atelier}$=.35). La *figure 30* permet de visualiser les différentes configurations typiques.



<u>Figure 30</u> : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de Majid au cours des deux types d'activité

La configuration typique à l'accueil, pour Pierrick, se composé de deux attracteurs, l'un principal et l'autre secondaire, situés dans le profil « participation / non guidé » pour l'attracteur dominant et dans celui « non-participation / guidé » pour l'attracteur secondaire ($f(P/NG)_{pierrick}^{accueil}$=.46 et $f(NP/G)_{pierrick}^{accueil}$=.26). Celle-ci évolue, à l'atelier, vers une configuration caractérisée, là encore, par l'émergence de deux attracteurs, l'un dominant et l'autre secondaire. Cependant, l'attracteur dominant de l'accueil devient secondaire à l'atelier ($f(P/NG)_{pierrick}^{atelier}$=.34) et un nouvel attracteur principal émerge, situé en « non-participation / non guidé » ($f(NP/NG)_{pierrick}^{atelier}$=.66). La *figure 31* permet de visualiser le contraste entre les deux configurations typiques.

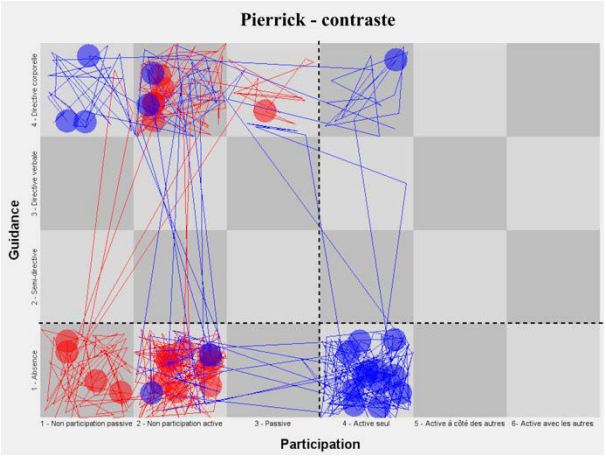


Figure 31 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de Pierrick au cours des deux types d'activité

Enfin, dans la situation de William, l'attracteur secondaire évolue entre les deux types d'activité. À l'accueil, la configuration typique rend compte d'un attracteur principal, le profil « non participant / non guidé » ($f(NP/NG)_{william}^{accueil}$=.62) et d'un attracteur secondaire, le profil « non participant / guidé » ($f(NP/G)_{william}^{accueil}$=.20). À l'atelier, la configuration typique s'organise autour de deux attracteurs dominants, le profil « non participant / non guidé » ($f(NP/NG)_{luc}^{atelier}$=.34) et le profil « participant / guidé » ($f(P/G)_{william}^{atelier}$=.32). La *figure 32* illustre ce dernier contraste.

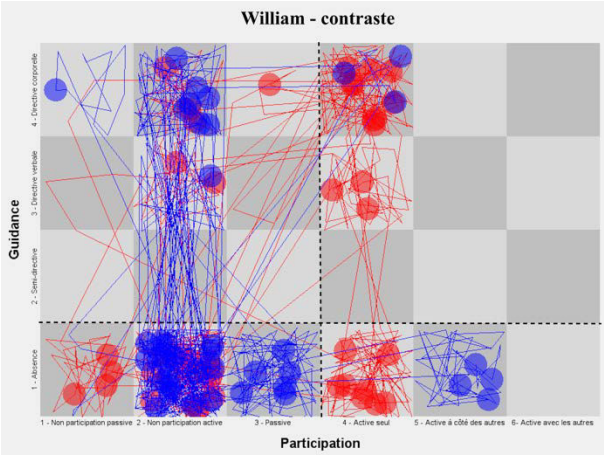


Figure 32 : State space grid représentant le contraste des dynamiques d'interaction de William au cours des deux types d'activité

Le contraste entre les configurations typiques relevant des deux types d'activité montre que celles-ci diffèrent toutes entre l'accueil et l'atelier. Cette dernière sous-partie clôt la présentation des résultats obtenus pour cette étude.

4. Discussion

Le questionnement autour de cette première étude était double. Pour rappel, deux hypothèses ont été formulées. La première hypothèse affirme que les configurations typiques d'interactions sont davantage orientées vers un niveau de participation de l'élève avec TSA plus élevé à l'accueil par rapport à celui de l'atelier. La seconde hypothèse postule que les configurations typiques d'interactions tendent vers un degré de guidance plus élevé lors de l'accueil que lors de l'atelier.

4.1 Influence du type d'activité

Les résultats obtenus montrent que les configurations typiques des dynamiques d'interaction entre le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA inclus et le degré de guidance des adultes varient en fonction des types d'activités observés. Cependant, cette variation diffère dans les classes observées.

Les résultats indiquent que pour les situations inclusives de Bilel, Flavien, Luc, Majid et Pierrick, la configuration de la dynamique d'interaction tend vers un niveau de participation plus élevée de l'élève avec TSA lors de l'accueil plutôt que lors de l'atelier. Toutefois, cela n'est pas le cas pour les situations inclusives d'Henri, Léo et William. Ces résultats nuancent ceux obtenus par les études précédentes (Powell *et al.*, 2008 ; Kemp *et al.,* 2013 ; André *et al.,* 2018 ; André *et al.,* 2019). En effet, ces deux dernières études ont montré que les configurations typiques d'interaction élève avec TSA-adultes de la classe étaient davantage orientées vers une participation de l'élève avec TSA plus élevée à l'accueil qu'à l'atelier. Cependant, ces études ne sont centrées que sur une seule situation d'inclusion. Nos résultats montrent que selon les situations, la configuration typique de la dynamique d'interaction la plus orientée vers une participation sociale élevée de l'élève avec TSA peut être observée dans chacun des deux types d'activité.

De plus, les résultats indiquent également que les configurations typiques d'interaction rendent compte de degrés de guidance des adultes différents, et cela dans les deux types d'activités. À l'accueil, les dynamiques d'interaction des situations inclusives d'Henri, Léo,

Luc, Majid et William tendent vers un degré de guidance des adultes plutôt faible. En revanche, dans les situations de Bilel et de Flavien, ce degré de guidance est très élevé. À l'atelier, les dynamiques d'interaction des situations inclusives de Bilel et Henri montrent un fort degré de guidance des adultes, celles des situations de Léo, Majid et William, un degré de guidance des adultes moyen et enfin, celles des situations de Flavien, Pierrick et Luc tendent vers un faible degré de guidance des adultes.

Par conséquent, au regard des résultats obtenus, l'hypothèse n°1 selon laquelle les configurations typiques d'interactions sont davantage orientées vers un niveau de participation de l'élève avec TSA plus élevé à l'accueil par rapport à celui de l'atelier ne peut pas être validée. De plus, ces mêmes résultats nous invitent également à réfuter l'hypothèse n°2, selon laquelle les configurations typiques d'interactions tendent vers un degré de guidance plus élevé lors de l'accueil que lors de l'atelier.

Ces résultats peuvent s'expliquer selon nous par deux facteurs : d'un côté, la distance qui sépare les ressources individuelles de chaque élève avec TSA des ressources nécessaires pour pouvoir réussir la tâche demandée et de l'autre côté, la diversité du panel d'adultes intervenant auprès de l'élève avec TSA dans la situation inclusive.

Nous supposons d'abord que pour les élèves dont l'intensité des TSA observée peut être qualifiée de « sévère », la participation active autonome, c'est-à-dire sans guidance des adultes, aux tâches de l'atelier est conditionnée par la maitrise de ressources cognitives, qui sont pour l'instant, éloignées de celles maîtrisées par ces élèves. Pour les élèves dont les TSA sont qualifiés de « légers », l'écart entre les ressources nécessaires pour participer activement aux tâches de l'atelier et celles des élèves avec TSA semblent plus réduit, la participation autonome aux tâches semble plus aisée. Par ailleurs, les caractéristiques de l'accueil, et plus précisément le libre choix des tâches et de l'utilisation des supports induit un niveau de participation plus élevée que lors de l'atelier, qui est principalement composé de tâches prescrites par l'enseignant.

Ensuite, nous supposons également que la diversité du panel des adultes présents, et de leur action lors des différents types d'activité influence le niveau de participation des élèves avec TSA. En effet, les résultats obtenus par l'étude du degré de guidance montrent que plusieurs cas de figure apparaissent. Nous constatons que cette guidance individuelle peut être forte lors des deux types d'activité (ex : situation de Bilel), faible à l'accueil et forte à l'atelier (ex : situations d'Henri, de Léo et de William), forte à l'accueil et faible à l'atelier (ex : situation

de Flavien) ou absente dans les deux types d'activité (ex : situations de Luc, de Majid et de Pierrick). Il semble donc que la relation entre les ressources des élèves avec TSA et les différents degrés de guidance expliquent ces résultats. Pour les quatre élèves dont les TSA sont qualifiés de « sévères », les deux d'entre eux qui ne bénéficient d'aucun accompagnement participent davantage à l'accueil qu'à l'atelier (Luc et Pierrick). Celui qui bénéficie d'une guidance forte lors des deux temps d'activité en bénéficie également (Bilel). En revanche, le dernier, dont la guidance individuelle n'est présente qu'à l'atelier participe davantage lors de ce type d'activité (William). Concernant les quatre élèves dont l'intensité des troubles observés sont qualifiés de « légers », celui qui ne bénéficie d'aucune guidance participe davantage à l'accueil plutôt qu'à l'atelier (Majid). Un constat identique peut être fait pour l'élève qui est fortement guidé à l'accueil (Flavien). En revanche, les deux élèves fortement guidés lors de l'atelier, participent davantage lors de ce dernier type d'activité. Ces constats nuancent les résultats énoncés d'une part, par Sam *et al.* (2016) qui indiquent que les élèves avec TSA participent moins aux activités proposées lorsque l'adulte participe de manière active ou passive aux activités et d'autre part, ceux de Mahoney et McDonald (2007) et d'Anderson *et al*. (2004) qui indiquent que le niveau de participation des élèves avec TSA aux activités de l'école maternelle augmente lorsque les adultes sont moins contrôlants et moins directifs. Toutefois, l'étude de Sam *et al.* (2016) conclut également que pour les élèves dont la sévérité des TSA est élevée et les difficultés de communication importantes, seule une participation active de l'enseignant amène l'enfant à participer aux activités de la classe. Nos résultats confirment cette seconde conclusion.

4.2 Diversité des situations inclusives

Les résultats concernant les configurations typiques observées à l'accueil et à l'atelier dans les huit situations inclusives étudiées rendent compte d'une diversité de ces configurations dans chacun des deux types d'activité, mais également dans leur contraste.

En effet, à l'accueil cinq configurations typiques différentes sont identifiées sur les huit situations de l'étude, à l'atelier, sept. De plus, dans toutes les situations étudiées, la configuration typique de l'accueil diffère significativement de celle de l'atelier. Deux d'entre elles restent proches, mais les six autres diffèrent de manière importante.

Les résultats obtenus par l'étude de la participation sociale des élèves avec TSA nuancent ceux d'Odom *et al.* (2003) qui estimaient la participation sociale active des jeunes

élèves avec TSA en situation d'inclusion autour de 51% du temps. Les résultats de l'étude montrent que les fréquences de participation active observées vont du simple au triple. Elles sont comprises entre 20% (Luc) et 90% (Majid) du temps d'observation. Cet écart peut se justifier par la présence des adultes autour des élèves observés. Dans l'étude d'Odom *et al.* (2003), elle est identique pour tous les enfants alors qu'elle varie en fonction des situations ici. De plus, les résultats obtenus à propos de la guidance des adultes nuancent également ceux de Powell *et al.* (2008). Cette étude montre que le degré de guidance des adultes varie en fonction des activités proposées à l'école maternelle. Les résultats indiquent que l'activité des adultes est inférieure dans les activités menées par les enfants, comme le temps d'accueil ou les temps de jeux libres plutôt que dans les temps d'apprentissage disciplinaires, comme les temps d'atelier ou de regroupements. Or, certaines des situations d'inclusion étudiées confirment ces résultats, d'autres les infirment. Nous supposons que nos résultats s'expliquent par l'influence des mêmes facteurs que ceux énoncés précédemment.

Premièrement, par les différences de développement et d'intensité des TSA. Les différences d'âge ainsi que l'intensité des troubles autistiques évalués en début d'étude montrent que tous les élèves observés ne bénéficient pas des mêmes ressources individuelles pour évoluer dans un contexte inclusif. Ensuite, bien que l'organisation des différents types d'activités soit identique, le contexte d'inclusion varie d'une situation à une autre. Le nombre d'élèves dans les classes observées, la taille des pièces, la richesse et la diversité des supports pédagogiques utilisés peuvent influer sur le niveau de participation de l'élève avec TSA. Les grandes pièces avec un nombre restreint de pairs constituent un environnement plus sécurisant que des petites pièces occupées par des classes à fort effectif. L'élève avec TSA peut davantage s'engager dans les tâches scolaires et/ou dans les interactions sociales à un rythme qui correspond à ses ressources (André *et al.,* 2018). Enfin, la nature des tâches proposées aux élèves durant le temps d'atelier semble également constituer un facteur influant du niveau de participation sociale. Ainsi, les tâches observées sollicitent de manière différenciée les aptitudes motrices, sensorielles et cognitives. Nous pouvons penser que selon les ressources individuelles des élèves observées, l'accès aux tâches et l'intérêt que les élèves peuvent y trouver sont variables d'une situation à une autre.

Deuxièmement, ces mêmes résultats interrogent la présence d'un accompagnement humain dans les situations inclusives. Bien que les élèves observés ne soient pas représentatifs de l'ensemble des élèves avec TSA inclus à l'école maternelle, nous notons tout de même que dans cette étude, les élèves les plus jeunes constituent d'une part, ceux dont les troubles sont les plus sévères et d'autre part, ceux qui ne bénéficient pas d'un accompagnement humain

individuel. En effet, les observations des situations de William, Luc et Pierrick s'étant déroulées lors leur première année de scolarisation, nous constatons que l'entrée à l'école s'est donc effectuée sans anticipation des besoins individuels. Au regard des résultats issus des observations de Bilel, qui, lui, est accompagné par une AESH, le contraste est grand. Précisément, l'âge de Bilel et l'intensité des troubles autistiques évalués chez lui sont comparables à ceux de William, Luc et Pierrick. Toutefois, les résultats montrent que la participation active de Bilel est trois fois plus importante que celles de William, Luc et Pierrick, et est comparable à celle des élèves plus âgés, sujets à des troubles moins sévères. Nous supposons donc que dans le cas de Bilel, la présence de l'AESH a constitué un vecteur de participation active important. En effet, l'importante guidance directive pratiquée par celle-ci, constamment dirigée vers la participation de Bilel aux tâches proposées, semble, selon nous, avoir eu un effet positif sur cette participation sociale. Par conséquent, nous questionnons la pertinence des conditions de scolarisation de William, Luc et Pierrick, celles-ci ne leur permettant pas de participer activement à plus de 20% du temps de présence en classe.

4.3 Le profil d'interaction pour catégoriser l'accueil des élèves avec TSA

L'utilisation de la théorie des SDC dans cette étude a permis d'identifier des configurations typiques du système « niveau de participation sociale de l'élève avec TSA / degré de guidance des adultes ». À partir de différents travaux portants sur la catégorisation des situations d'inclusion en milieu scolaire (Grémion & Paratte, 2009, André *et al.*, 2014 ; Tant (2014) ; André (2018) et Tant *et al.,* 2018) nous proposons une typologie de profils d'interaction en contexte inclusif, nous basant sur les configurations typiques d'interaction étudiées ici. Cinq profils peuvent être envisagés : insertion, intégration anomique, intégration participante, adaptation pour l'élève inclus, adaptation pour tous les élèves. Chacun de ces profils peut être identifié à partir des configurations typiques modélisées par les SSG.

Dans le profil *insertion*, l'élève inclus est admis physiquement dans la classe, mais rien n'est mis en place pour encourager sa participation sociale. Dans ce profil, le degré de guidance des adultes est faible, voire absent (non-guidé) et le niveau de participation de l'élève inclus est faible, dirigé vers d'autres activités que celles proposées pour la classe (non participant). Le stade « intégration » décrit par Tant *& al.* (2018) repose sur une conception normative et individuelle de l'inclusion de l'élève avec TSA. Celui-ci bénéficie d'une aide individuelle qui

doit lui permettre de répondre aux exigences établies pour tous les élèves de la classe. Deux profils découlent de ce stade. La *figure 33* présente l'aire de la grille caractéristique du profil *insertion*.

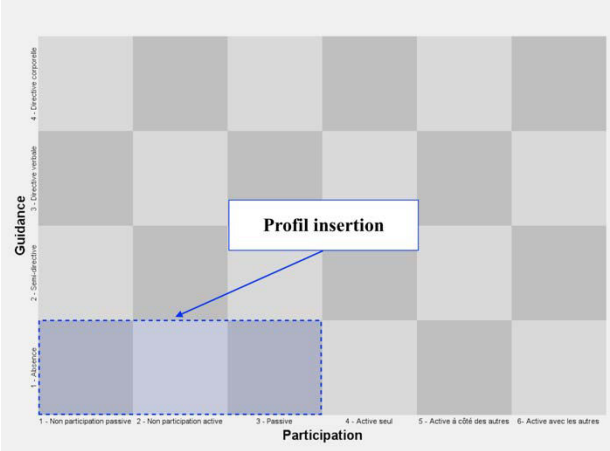


Figure 33 : State space grid représentant le profil insertion

Le profil *intégration anomique*, pour lequel l'aide individuelle apportée ne permet à l'élève de participer aux activités de la classe et *l'intégration participante* qui favorise un fort niveau de participation sociale. Ces profils se caractérisent tous deux par un fort degré de guidance des adultes, mais diffèrent quant au niveau de participation sociale. Le profil *intégration anomique* est identifié par un faible niveau de participation sociale, alors que le profil *intégration participante* se caractérise par une forte participation, seule ou avec les pairs. Les *figures 34* et *35* illustrent ces deux profils sur la grille.

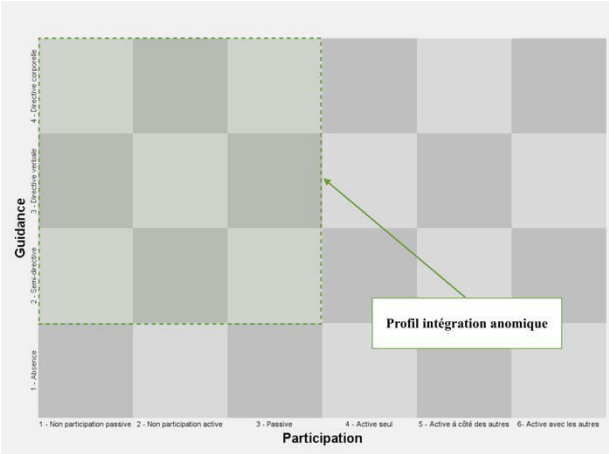


Figure 34 : State space grid représentant le profil intégration anomique

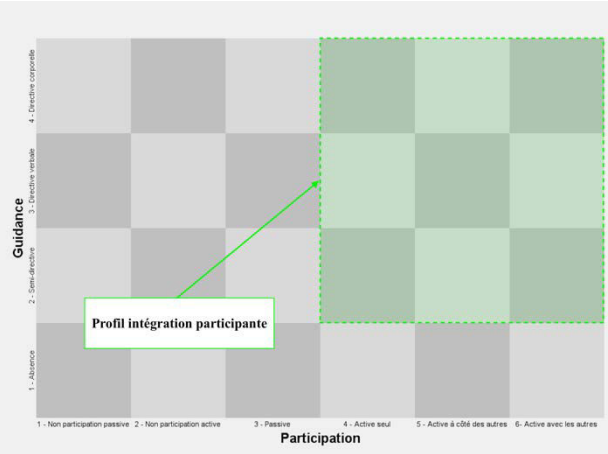


Figure 35 : State space grid représentant le profil intégration participante

Le stade de l'adaptation (Tant *et al.,* 2018) se base sur une conception sociale et interactionniste de l'inclusion. La scolarisation vise à être bénéfique pour l'élève inclus comme pour tous les autres élèves. La diversité y est vue comme une richesse et les interactions entre pairs sont encouragées (André, 2018). Du stade de l'adaptation émergent deux profils inclusifs : *l'adaptation pour l'élève inclus* et l'*adaptation pour tous*. Dans ces deux profils, le degré de guidance des adultes est faible, seul le niveau de participation sociale diffère. Il est de l'ordre de la « participation active seul » pour le profil *adaptation pour l'élève inclus*, et des niveaux de participation « active à côté des autres » ou « avec les autres » pour le profil *adaptation pour tous*. Les *figures 36* et *37* présentent les aires caractéristiques de ces deux profils sur la grille.

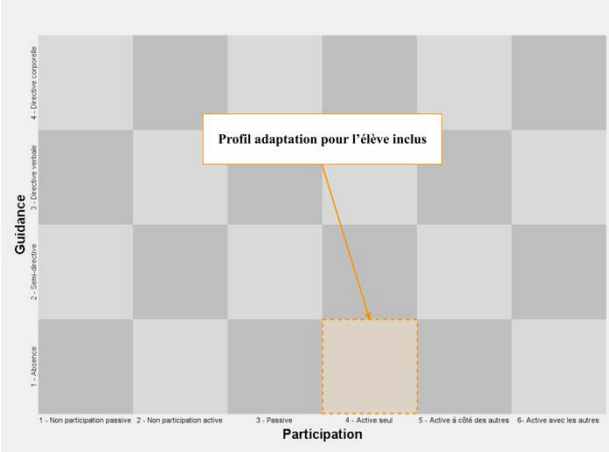


Figure 36 : State space grid représentant le profil adaptation pour l'élève inclus

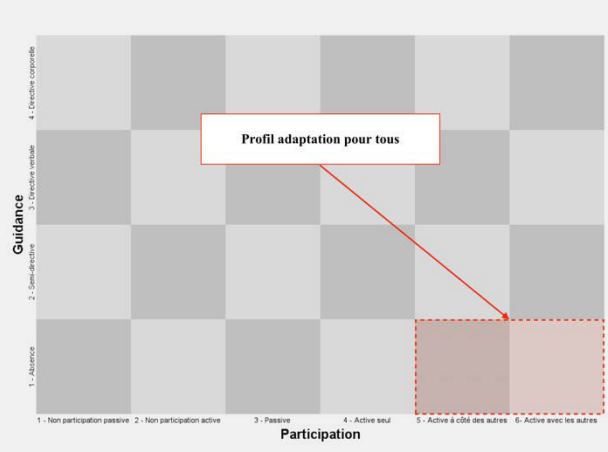


Figure 37 : State space grid représentant le profil adaptation pour tous

La *figure 38* regroupe les cinq profils sur la même grille.

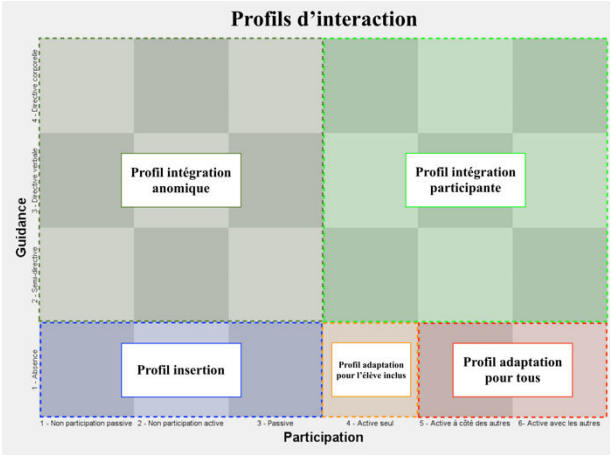


Figure 38 : State space grid présentant les profils d'interaction

Ainsi, en appliquant cette typologie aux situations inclusives observées pour cette étude, nous constatons là encore qu'il n'existe pas d'unicité dans l'accueil des élèves avec TSA à l'école maternelle. En effet, la situation de Majid peut être identifiée comme un profil d'interaction *adaptation pour tous*, celles de Bilel, Flavien et Léo correspondent davantage à un profil *d'intégration participante*. La situation d'Henri est caractéristique du profil *d'intégration anomique* et les celles de Luc, William et Pierrick correspondent au profil *insertion.*

4.4 Limites et perspectives

Les résultats et analyses de cette étude peuvent toutefois être nuancés. En effet, nous identifions deux limites importantes à prendre en compte.

D'une part, le nombre de situations inclusives étudiées restreint la portée des conclusions. Les difficultés administratives et la frilosité institutionnelle liée à l'utilisation de la vidéo ont considérablement limité le nombre de participants. Peut-être également que la démarche entreprise pour présenter cette étude aurait pu être plus rassurante auprès de ces différents acteurs. De plus, les enseignants des classes étudiées sont volontaires pour y participer. Nous pouvons déduire que chacune des huit situations observées fait déjà l'objet d'une réflexion ou pour le moins d'un questionnement à propos de l'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle. Ceci vient compléter la portée limitée que l'on peut donner à nos résultats.

D'autre part, comme cela a déjà été mentionné dans la partie analyse, la diversité des professionnels présents dans les classes constitue la seconde limite de cette étude. En effet, les pratiques inclusives des enseignants ne peuvent être étudiées indépendamment de leur contexte.

Cette étude permet également d'envisager quelques perspectives. La première concerne la variabilité de ces résultats dans le temps. Les résultats présentés sont issus d'observation réalisée au cours du troisième trimestre de l'année scolaire. Cependant, il semble pertinent de s'interroger sur l'évolution des profils inclusifs à l'échelle au cours du temps. La seconde perspective vise à étudier davantage l'influence du contexte pédagogique sur les configurations typiques de la dynamique d'interaction. En effet, cette première étude s'est centrée sur une comparaison interindividuelle des configurations typiques observées. Toutefois, il nous semble pertinent de porter le regard d'une part, sur les tâches et supports proposés par les professionnels et d'autre part, sur la façon dont les différents adultes articulent leurs accompagnements auprès de l'élève avec TSA inclus. Conduire une analyse plus qualitative des facteurs contextuels qui pèsent sur la dynamique d'interaction permettre de comprendre comment orienter la dynamique d'interaction.

5. Conclusion

L'objectif de cette première étude était d'étudier la diversité des configurations typiques d'interactions entre la participation sociale de l'élève avec TSA inclus et la guidance des adultes. Cette diversité était appréhendée entre les différentes situations inclusives, mais également entre deux types d'activité différents. Deux hypothèses avaient été formulées. La première d'entre elles affirmait que les configurations typiques d'interactions adultes-élève avec TSA sont davantage orientées vers une participation de l'élève inclus plus élevée dans l'activité libre par rapport à l'activité dirigée. Les résultats obtenus ont montré que cette première hypothèse ne pouvait pas être validée. La seconde hypothèse émettait l'idée selon laquelle la diversité des TSA des élèves inclus et des pratiques inclusives des professionnels produisait des configurations typiques d'interaction adultes-élèves qui diffèrent selon les situations. Cette seconde hypothèse a été validée par les résultats.

Ainsi, nous pouvons affirmer d'une part qu'il n'existe pas de configuration unique pouvant modéliser l'inclusion des élèves avec TSA à l'école maternelle, et d'autre part, que l'influence du type d'activité sur la dynamique d'interaction est à envisager avec les modalités

d'accompagnement des professionnels. Cela interroge les préconisations institutionnelles actuelles qui tentent de répondre aux attentes des enseignants par des outils dont l'efficacité serait garantie pour toutes les situations d'inclusion d'élève avec TSA dans leur classe. Nous émettons l'idée que la typologie des situations inclusives proposée dans cette première étude aura pour intérêt de cibler les freins et les leviers à la participation sociale des élèves avec TSA et par conséquent d'orienter les aides à apporter aux adultes et aux situations.

L'étude suivante se place dans la continuité de celle-ci. Les perspectives identifiées ici vont être explorées, d'abord pour observer l'évolution des profils inclusifs à l'échelle d'une année scolaire, mais également pour affiner l'identification des facteurs contextuels qui pèsent sur les situations inclusives.

CHAPITRE 6 : Étude n°2 : Évolutions des situations inclusives

1. Introduction

Les études anglo-saxonnes centrées sur la participation sociale dans les situations d'inclusion en milieu scolaire mettent en évidence le rôle essentiel qu'elle remplit dans le développement des apprentissages fondamentaux chez les jeunes enfants (Mc William & Bailey, 1995 ; Odom & Bailey, 2001). Ces études se basent sur une méthodologie qui éclaire les interactions à un instant précis (Kemp et al., 2013 ; Sam *et al.,* 2016). Toutefois, elles ne permettent pas d'envisager l'inclusion comme un processus dynamique, qui évolue dans le temps (Bedoin & Janner-Raimondi, 2016 ; Despois *et al.,* 2016 ; André *et al.,* 2017 ; André *et al.,*2019). Par ailleurs, André *et al.* (2019) montrent que le type d'activité est un facteur majeur de l'évolution de la dynamique d'interaction adultes – jeunes élèves avec TSA en contexte inclusif. Cependant, cette étude n'a été menée que sur un seul élève. Or, Mazereau (2011) indique que les pratiques des enseignants sont différentes d'un contexte inclusif à un autre. Par conséquent, nous formulons les questionnements suivants : **Comment évoluent les configurations typiques adultes-élève avec TSA à l'échelle d'une année scolaire ? Dans quelle mesure le contexte pédagogique influence-t-il ces évolutions ?**

Ainsi, pour répondre à ces questionnements, nous formulons l'hypothèse suivante : la dynamique d'interaction adultes-élèves tend vers une hausse du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et une diminution de degré de guidance des adultes lors de l'accueil au cours de l'année scolaire. Le chapitre 6 décrira l'étude mise en œuvre pour répondre à cette hypothèse.

L'étude sera présentée en trois temps. Le premier décrira la méthode utilisée dans cette seconde étude, à travers ses participants, la procédure suivie et les outils utilisés. Le second temps rendra compte des résultats obtenus pour chacune des situations inclusives observées et le troisième en fera l'analyse et permettra de valider, nuancer ou infirmer ces deux hypothèses.

2. Méthode

2.1 Participants

L'une des visées de cette étude consiste à observer l'évolution dans le temps des profils d'interaction entre le degré de guidance des adultes et le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA issu de l'étude n°1. Parmi les situations inclusives observées dans le chapitre précédent, il nous semble intéressant de poursuivre nos recherches par l'étude de profils ne permettant pas aux élèves de participer de manière autonome aux activités de la classe. Il s'agit des profils d'*insertion* et d'*intégration* (anomique et participante). Ainsi, à partir des huit situations étudiées lors de la première étude, deux d'entre elles participent à ce second temps d'expérimentation. La première, celle de William, a été identifiée comme une situation caractéristique d'un profil d'insertion et la seconde, celle de Léo, renvoie à un profil d'intégration participante. Les sous-parties qui suivent rendent compte des caractéristiques de chacune des deux situations observées.

2.1.1 Situation inclusive de William

2.1.1.1 L'élève

William est âgé de 4 ans au moment où débutent les observations de cette étude. Bien que nous n'ayons pas eu accès à son dossier médical, les observations réalisées en classe ont d'abord permis d'évaluer de manière indicative l'intensité des troubles autistiques dont William est sujet. Ses troubles peuvent être qualifiés de « troubles autistiques sévères ». Les observations montrent ensuite que sur le plan cognitif et développemental, les ressources de William sont plus limitées que les pairs de la classe. Il observe beaucoup les objets, les porte à sa bouche, les secoue, les lance et semble attiré par les sensations liées au toucher de différentes surfaces. Le temps d'attention est très court ce qui provoque un papillonnement permanent lors du temps de présence dans la classe. William est également en difficulté sur le plan moteur. La marche en avant est stable, mais il chute fréquemment lors des changements de direction ou lorsqu'il est surpris (pairs qui croisent sa route, par exemple). William ne peut marcher en arrière ou dissocier l'action de ses deux jambes avec une fréquence plus élevée (le pédalage sur le tricycle n'est pas possible). Sur le plan social, William ne cherche pas à entrer en interaction avec les autres enfants de la classe. Ses compétences langagières ne sont pas développées, William ne peut montrer du doigt quelque chose qui l'intéresse. La compréhension orale est

également difficile, les seules interactions observées ont lieu avec les adultes de la classe par des cris ou des gestes, lorsqu'il est contraint.

2.1.1.2 Les adultes

Le panel des adultes présents dans la situation de William, exposée lors la première étude, a évolué. En effet, la demande d'accompagnement humain réalisée en mars 2017 par la famille de William a été satisfaite. Trois adultes professionnels sont désormais présents en classe avec William.

La professeure des écoles est la même que lors de la première étude. Celle-ci entame sa treizième année d'enseignement, sa cinquième au sein de cette école. En complément de la responsabilité de la classe, elle occupe également la fonction de directrice de l'école. L'enseignante semble très soucieuse de permettre à William, et aux élèves en situation de handicap en général, de bénéficier d'un accès à la scolarisation en milieu ordinaire. Cependant, elle n'a suivi aucune formation spécifique concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ni sur les troubles du spectre autistique.

L'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) est en poste dans cette école depuis plus d'une dizaine d'années. Comme pour l'enseignante, la formation initiale et continue de cette personne ne lui a pas permis de développer des compétences spécifiques à l'accueil d'élève avec TSA au sein des classes de maternelle.

Enfin, l'Accompagnante d'élève en situation de handicap (AESH), recrutée pour la rentrée 2017, n'a aucune expérience professionnelle en milieu scolaire. Sa formation professionnelle initiale ne se situe pas dans le champ de la petite enfance. Il est prévu que cette personne puisse suivre une formation d'environ 50h, portant sur l'accueil des élèves en situation de handicap, proposée par le Rectorat au sein duquel cette étude se déroule. Cette formation est envisagée dans le courant du mois de février.

2.1.1.3 Le contexte

L'observation de la situation inclusive de William se déroule au sein d'une école maternelle de quatre classes, située dans un milieu urbain favorisé. Bien qu'ayant l'âge d'être accueilli en Moyenne Section, l'équipe enseignante a choisi de laisser William dans la classe de Petite Section. L'effectif de cette classe s'élève à 19 élèves dont William. Il y est accueilli quatre matinées par semaine. Ce temps a progressivement évolué au cours de l'année pour atteindre quatre matinées et deux débuts d'après-midi par semaine, à la fin de l'année.

L'école dans laquelle se déroulent ces observations a été entièrement reconstruite il y a trois ans. L'espace scolaire a donc été pensé en fonction des besoins actuels en termes d'espace, d'aménagement et d'accessibilité. Les observations se déroulent dans la pièce occupée par la classe de Petite Section ainsi que dans le gymnase de l'école. Celui-ci ne présentant pas de spécificités, il ne nous semble pas pertinent d'en détailler l'espace. En revanche, la *figure 39* représente la salle de classe dans laquelle évolue William.

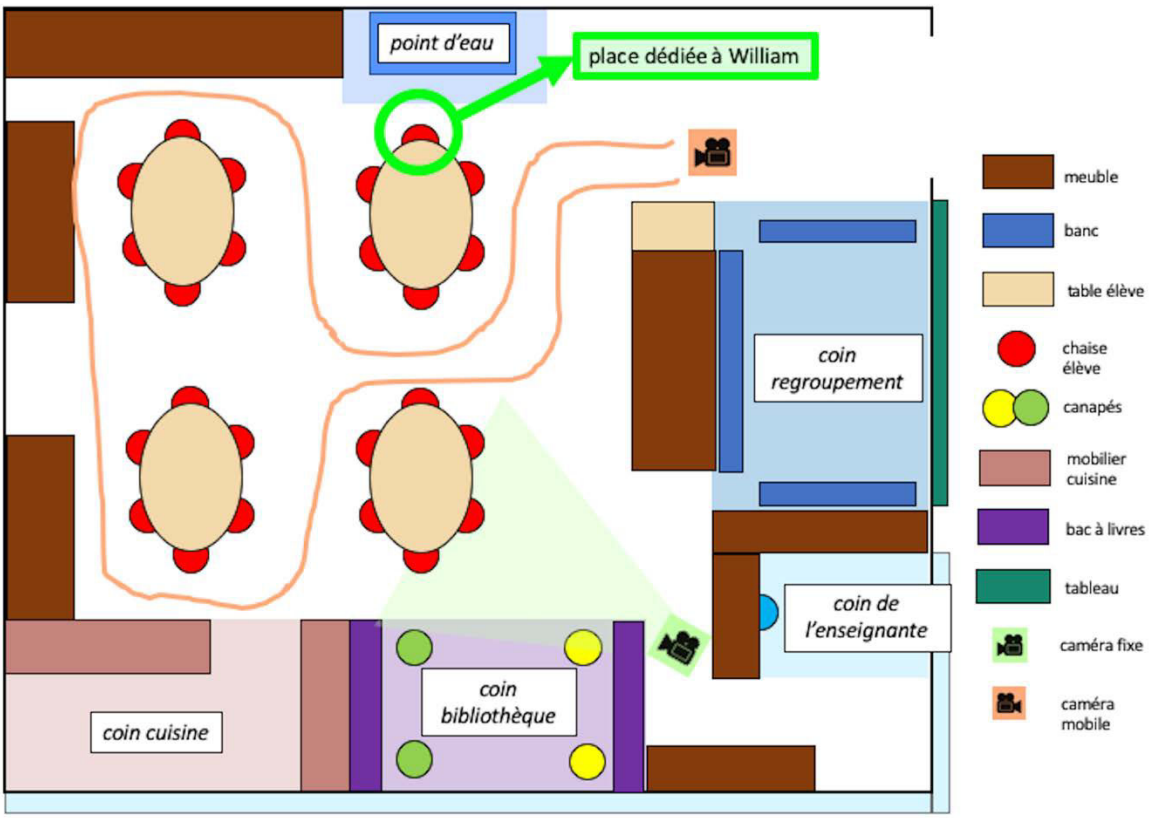


Figure 39 : Plan de la salle de classe accueillant William

2.1.2 Situation inclusive de Léo

2.1.2.1 L'élève

Léo est âgé de 5 ans et demi lorsque débutent les observations de cette seconde étude. Comme pour William, nous n'avons pu accéder aux données du dossier médical, cependant, les observations réalisées lors de la première phase d'étude ont permis d'évaluer de manière globale l'intensité des TSA de Léo. Bien que nous ne puissions pas nous appuyer sur des données médicales objectives, il semble que les ressources cognitives de Léo ne soient pas inférieures à la plupart de pairs qui composent sa classe. Léo connait et reconnait toutes les lettres de l'alphabet, connait la comptine numérique jusqu'à 10. Le langage oral est maîtrisé et

la compréhension orale ne pose pas de difficultés. Léo comprend ce qu'on lui dit et se montre capable de dire qu'il a compris. Sur le plan moteur, Léo ne semble pas en difficulté, même si, selon l'enseignante, il se situe dans le groupe d'élèves les moins compétents de la classe à ce sujet. Les activités graphiques peuvent constituer quelques obstacles pour Léo. Toutefois, les principales difficultés rencontrées par Léo se situent d'une part sur le plan des interactions sociales qu'elles soient orientées vers les adultes ou vers les pairs. Bien que le langage soit maîtrisé, les observations montrent que la communication et les habiletés sociales ne le sont pas. Léo agit comme s'il était seul dans la classe. Il n'hésite pas à pousser ses camarades, à s'emparer des supports de jeu utilisés par ses pairs, en pleine partie, lorsqu'il manifeste l'envie de jouer avec. Sur le plan des interactions, Léo sait poser une question à un pair, mais ne semble pas intéressé par la réponse. Les capacités de mémorisation de Léo semblent très développées, ce qui provoque un flot de paroles ininterrompues, composées de contenus de conversations antérieures, de publicités ou de répliques de dessins animés. Ces difficultés sont sources de nombreux conflits avec les pairs de la classe. Léo n'hésite pas à les insulter, les gifler ou les griffer lors de ces conflits. D'autre part, Léo ne parvient pas à maintenir son attention sur une tâche précise aussi longtemps que les pairs de la classe. Le bruit, le mouvement des pairs et les multiples sollicitations que Léo réalise à destination de ses pairs sont autant de distracteurs qui l'empêchent de mener une tâche scolaire à son terme.

2.1.2.2 Les adultes

La composition du panel des adultes présents dans la situation de Léo est identique à celle de William. En effet, trois adultes sont présents en classe avec Léo.

La professeure des écoles est la même que lors de la première étude. Celle-ci entame sa vingtième année d'enseignement. Elle enseigne dans cette école maternelle depuis neuf années, et se trouve fréquemment sollicitée par l'IEN de la circonscription pour remplir des fonctions de Maître d'Accueil Temporaire (MAT), c'est-à-dire accueillir au sein de sa classe des étudiants préparant le concours de professeur des écoles. Comme pour l'enseignante de la situation de William, elle n'a suivi aucune formation spécifique concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ni sur les troubles du spectre autistique.

L'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (Atsem) est en poste dans cette école depuis environ quinze ans. Comme pour l'enseignante, la formation initiale et continue de cette personne ne lui a pas permis de développer des compétences spécifiques à l'accueil d'élève avec TSA au sein des classes de maternelle.

Enfin, le profil de l'Accompagnante d'élève en situation de handicap (AESH) qui accompagne Léo est identique à celui de l'AESH de William. Elle a été recrutée pour la rentrée 2017, et n'a aucune expérience professionnelle en milieu scolaire. Elle doit également suivre la formation d'environ 50h, portant sur l'accueil des élèves en situation de handicap, proposée par le Rectorat.

2.1.2.3 Le contexte

Léo est scolarisé à temps plein (soit 24h hebdomadaires) dans une école située en milieu urbain défavorisé, l'école étant placée en Réseau d'Éducation Prioritaire. Le bâtiment de l'école est ancien et peu adapté aux exigences actuelles en termes d'accessibilité. Léo est accueilli au sein de la classe de Petite et Moyenne Section. Bien que sa classe de référence soit celle de Grande Section, le Conseil des Maîtres de l'école dans laquelle se situe cette classe, en accord avec la famille de Léo, ont privilégié son maintien dans la classe de PS/MS. Cela permet à Léo d'évoluer dans un contexte où l'enseignante et une partie des pairs sont les mêmes que l'année précédente. L'espace de la salle de classe attribuée à la classe de PS/MS est réduit et chargé par un nombre important de meubles permettant de contenir l'ensemble des supports pédagogiques à disposition de l'enseignante. Toutes les observations concernant la situation inclusive de Léo se déroulent dans cette salle de classe. La *figure 40* en présente le plan.

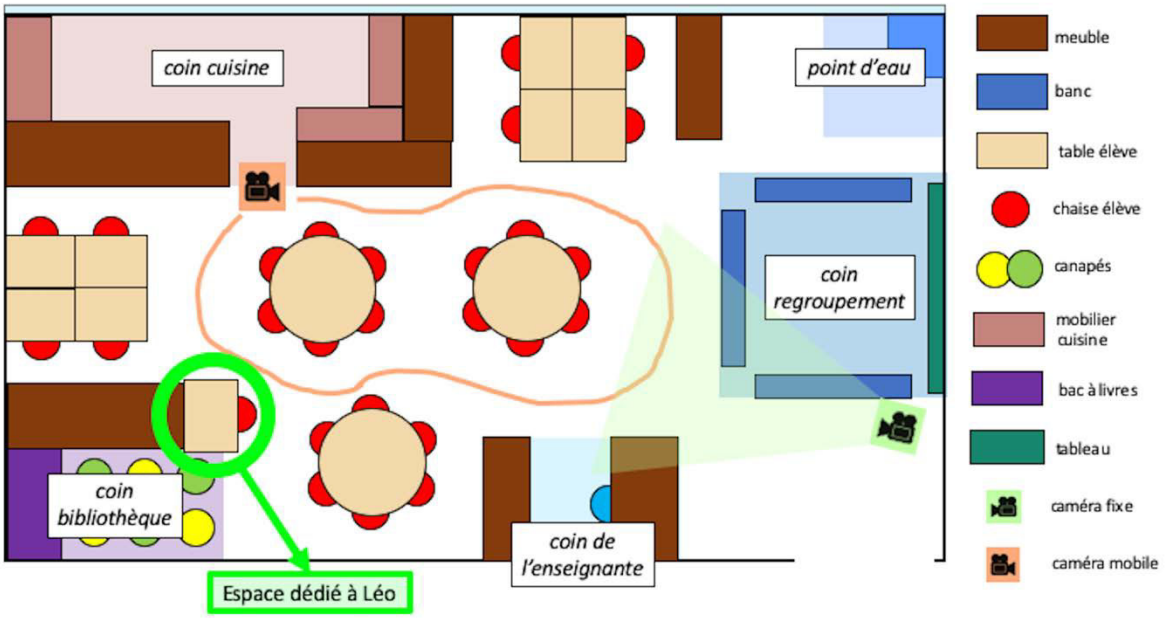


Figure 40 : Plan de la salle de classe accueillant Léo

2.2 Procédure

Afin de pouvoir, d'une part, observer les évolutions des configurations typiques d'interaction « enseignant-élève avec TSA inclus » au cours du temps et d'autre part, identifier les facteurs pédagogiques qui influent sur ces l'évolution de ces configurations, l'observation filmée constitue un choix méthodologique pertinent. Chacune de ces deux situations a donc été filmée une fois par mois tout au long de l'année 2017-2018, d'octobre à juin. Le temps de recueil des autorisations parentales et administratives nécessaires à la réalisation de ces observations n'a pas permis de les envisager au mois de septembre. À l'image de la procédure utilisée lors de l'étude précédente, les séances de chaque observation sont filmées en continu par deux caméras. Une première « fixe », placée dans un coin de la salle de classe et une seconde « mobile » placée dans les mains de l'observateur. Ce dispositif tend à réduire les périodes de temps où les comportements des adultes et des élèves inclus ne peuvent être visibles par la seule caméra « fixe ».

L'influence du type d'activité sur la dynamique d'interaction ayant été mise en avant dans l'étude n°1, chaque observation est réalisée lors de l'accueil et de l'atelier. Ces deux types d'activité ont été choisis pour les mêmes raisons que dans le chapitre 5, car ils sont à la fois typiques des pratiques de l'école maternelle et proposés quotidiennement, mais également parce qu'elles correspondent à différents degrés de contrainte exercés par les adultes sur les élèves (Kemp *et al.,* 2013). Les caractéristiques de ces deux temps d'activités étant déjà développées dans l'étude n°1, nous n'en ferons pas la redite. Cependant, dans un but de réduire l'effet du type de tâche sur la dynamique d'interaction lors des temps d'atelier, les champs disciplinaires sont identiques durant les neuf mois de l'étude. Dans la situation de William, il est composé d'une séance de jeux moteurs collectifs (Agir, comprendre, s'exprimer à travers l'activité physique : collaborer, coopérer, s'opposer, MEN, 2015). Dans celle de Léo, le temps d'atelier sera consacré à des tâches liées à la découverte de l'écrit (Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions, l'écrit, MEN, 2015). Pour ce qui est de l'accueil, les élèves des deux situations sont libres de s'engager dans les tâches qu'ils souhaitent. Ces tâches peuvent être de natures très différentes, comme des tâches motrices ou sensorielles, des jeux de logique, des jeux de construction, du jeu symbolique ou d'imitation, d'écoute musicale, de repérage dans l'espace, etc. Le *tableau 19* présente les dates des différentes observations réalisées.

Tableau 17 : Dates des observations

Mois	William	Léo
Octobre	17 octobre 2017	16 octobre 2017
Novembre	27 novembre 2017	15 novembre 2017
Décembre	11 décembre 2017	13 décembre 2017
Janvier	22 janvier 2018	17 janvier 2018
Février	5 février 2018	14 février 2018
Mars	19 mars 2018	14 mars 2018
Avril	9 avril 2018	4 avril 2018
Mai	14 mai 2018	16 mai 2018
Juin	4 juin 2018	13 juin 2018

2.3 Outils

L'objectif de cette seconde étude est double. D'une part, l'étude semi-longitudinale a vocation à faire émerger les configurations typiques des situations inclusives et de leur évolution au cours du temps. D'autre part, une analyse pédagogique fine de ces configurations typiques doit permettre d'identifier les freins et les leviers qui pèsent sur la dynamique d'interaction. Par conséquent, pour répondre à ce double objectif, deux outils complémentaires d'analyse des données sont utilisés. Le premier, à visée quantitative, le second, qualitative.

2.3.1 Outil d'analyse quantitatif

L'étude des configurations typiques d'interactions entre le degré de guidance des adultes de la classe et la participation sociale des élèves en contexte inclusif reprend l'outil d'analyse présenté lors de l'étude n°1, à savoir, la théorie des SDC (Hollenstein, 2007). En effet, il s'agit ici d'étudier l'évolution de cette dynamique d'interaction au cours d'une année scolaire. Les *State Space Grids* (Hollenstein, 2007) sont donc à nouveau utilisées. Comme dans l'étude n°1, l'intérêt de cet outil et de visualiser graphiquement la dynamique du système d'interaction entre

le degré de guidance des adultes de la classe et la participation sociale des élèves. Ainsi, il est possible d'identifier le paysage des attracteurs, c'est-à-dire les états les plus fréquemment rencontrés dans l'étude de la dynamique et, à l'inverse, les états repoussoirs, à savoir ceux rarement observés. Le détail de la combinaison des deux variables microscopiques en une variable macroscopique est identique à celle présentée dans la partie « Méthode » de l'étude n°1. L'étude n°1 ayant mis en évidence des profils d'interaction adultes-élève avec TSA en contexte inclusif, il est question, dans cette deuxième étude, d'étudier l'évolution de ces profils d'interaction au cours d'une année scolaire.

Pour cela, les temps d'observation ont été uniformisés. Ainsi, les codages ont été réalisés sur les dix-sept premières minutes de chaque type d'activité. Ceci correspond au temps d'activité le plus court, observé lors des deux situations inclusives au cours de l'année. Cela représente, par observation, 193 occurrences pour chaque activité, soit 386 occurrences par observation mensuelle, 3474 sur l'année scolaire.

Ce premier outil d'analyse doit permettre d'observer l'évolution des profils d'interaction « adultes – élève avec TSA » au cours de l'année scolaire. Cependant, cet outil ne peut rendre compte des facteurs pédagogiques qui pèsent sur cette dynamique d'interaction. Pour cela, un second outil qualitatif doit le compléter.

2.3.2 Outil d'analyse qualitatif

Ce second outil vise à identifier les facteurs qui influent sur la dynamique d'interaction « adultes – élève avec TSA ». Il s'agit de pouvoir qualifier ce qui se passe en classe en termes pédagogiques entre les gestes professionnels des professionnels et ceux de l'élève avec TSA. Pour cela, l'analyse qualitative reprend la dynamique réciproque des postures présentée par Bucheton et Soulé (2009). Dans cette étude, les auteurs développement des postures d'étayage de l'enseignant ainsi que des postures de l'élève traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les situations d'apprentissage. Pour les postures de l'enseignant, les auteurs définissent : (a) la posture de contrôle, qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation d'apprentissage ; (b) la posture de contre-étayage, qui constitue une variante à la posture de contrôle a pour but de faire avancer plus vite l'élève, allant même jusqu'à faire à sa place ; (c) la posture d'accompagnement, dans laquelle l'enseignant apporte une aide individuelle ponctuelle ; (d) la posture d'enseignement, dans laquelle l'enseignant formule et structure les savoirs ; (e) la posture du lâcher-prise, où l'enseignant responsabilise les élèves quant à leur travail et laisse se développer les stratégies de chacun et (f) la posture du magicien,

où, par l'utilisation de jeux, de récits, l'enseignant capte l'attention des élèves. Concerne les postures des élèves, Bucheton et Soulé (2009) en donnent également six : (a) la posture première, correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop y réfléchir ; (b) la posture scolaire dans laquelle l'élève essaie de rentrer dans les normes scolaires attendues ; (c) la posture ludique-créative décrit la tentation des élèves de détourner la tâche ou de la represcrire ; (d) la posture dogmatique, relative au manque de curiosité de l'élève ; (e) la posture réflexive, dans laquelle l'élève interroge son savoir pour mieux en comprendre les finalités et (f) la posture de refus qui caractérise le refus de faire. Ces postures vont être utilisées pour qualifier les comportements des adultes et des élèves avec TSA observés. De plus, l'étude n°1 met en évidence une diversité de pratiques et d'organisation entre les adultes des différentes situations. La relation entre l'enseignant et l'AESH constitue également une dimension qualitative à prendre en compte Toullec-Thery (2012).

2.4 Dispositions éthiques

De manière semblable à ce qui a déjà été précisé dans le cadre de l'étude n°1, la mise en œuvre de cette seconde étude a fait l'objet de précautions éthiques.

Les familles des élèves scolarisés dans les différentes classes de l'étude, leurs enseignants, Inspecteurs de l'Éducation Nationale, Atsem et AESH concernés par cette étude ont donné leur accord par écrit en signant l'autorisation permettant la présence du doctorant dans la classe et l'enregistrement vidéo. Cette autorisation décrit les modalités d'enregistrement des séances de classes et de l'utilisation qui peut en être faite. D'abord, cette autorisation précise que les enregistrements seront réalisés durant une matinée entière, une fois par mois de septembre à juin. De plus, il y est ajouté que les enregistrements vidéo ne peuvent être visionnés que par les personnes ayant un rôle actif dans la recherche ou pour le traitement des données. Il est dit également que certains extraits de ces vidéos pourront être utilisés lors d'entretiens avec les enseignants. Ensuite, il est mentionné que ces vidéos ne pourront en aucun cas être utilisées dans un autre cadre que celui de cette thèse, sans faire l'objet d'une nouvelle autorisation en décrivant les modalités. Enfin, une dernière partie indique que les enregistrements vidéo peuvent à tout moment être consultés par les enseignants ou les familles des élèves. L'autorisation mentionne qu'un retour sur les résultats sera effectué auprès des enseignants et des familles concernées, à la fin du projet doctoral. En effet, nous souhaitons « rendre quelque chose aux familles et aux enseignants » en contrepartie de leur implication dans ce projet.

Lors des observations filmées, une attention toute particulière a été portée à ne pas perturber le bon déroulement de la classe et des interactions sociales. Discrétion, neutralité et anonymat ont été observés. Ainsi, les prénoms d'élèves de cette seconde étude ont été modifiés.

Enfin, nous rappelons que l'utilisation des termes « enseignante » ou « professeure des écoles » tout comme la féminisation des acronymes Atsem ou AESH ne revêt aucun préjugé sexiste de notre part, mais est justifiée par le fait que, parmi les personnes participantes à cette étude, toutes celles exerçant ces fonctions sont des femmes.

3. Résultats

La présentation des résultats est organisée de la manière suivante : la première partie sera consacrée aux résultats concernant la situation de William, la seconde aux résultats de celle de Léo. Chacune de ces parties présentera les fréquences des différents profils d'interaction observés, lors des deux types d'activités d'accueil puis d'atelier.

3.1 Suivi semi-longitudinal de William

L'*Annexe VII* rend compte de toutes les fréquences de la dynamique d'interaction au cours des neuf mois de l'étude dans la situation de William. L'*Annexe VIII* permet de retrouver toutes les SSG qui en découlent, sur les neuf mois de l'étude, au cours des deux types d'activité.

3.1.1 Évolution des profils d'interaction à l'accueil

Durant l'accueil, la dynamique d'interaction observée pour la situation de William évolue au cours des neuf mois de l'étude. Le *tableau 20* et la *figure 41* rendent compte de ces variations.

Tableau 18 : Évolution des fréquences des profils d'interaction observés durant 9 mois, à l'accueil, dans la situation de William.

Profil inclusif	Oct	Nov	Déc	Janv	Fév	Mar	Avr	Mai	Jui
INS	.358	.378	.694	.528	.171	.269	.249	.482	.326
INT A	.078	.430	.109	.358	.679	.254	.218	.264	.280
INT P	.223	.010	.062	.078	.135	.472	.420	.124	.280
ADP E	.342	.181	.031	.036	0	.005	.114	.093	.109
ADP T	0	0	.104	0	.016	0	0	.036	.005
D	.780	.737	.758	.859	.686	.874	.852	.874	.859

INS = profil insertion ; INT A = profil intégration anomique ; INT P = profil intégration participante ; ADP E = profil adaptation pour l'élève inclus ; ADP T = profil adaptation pour tous ; D = indice de dispersion

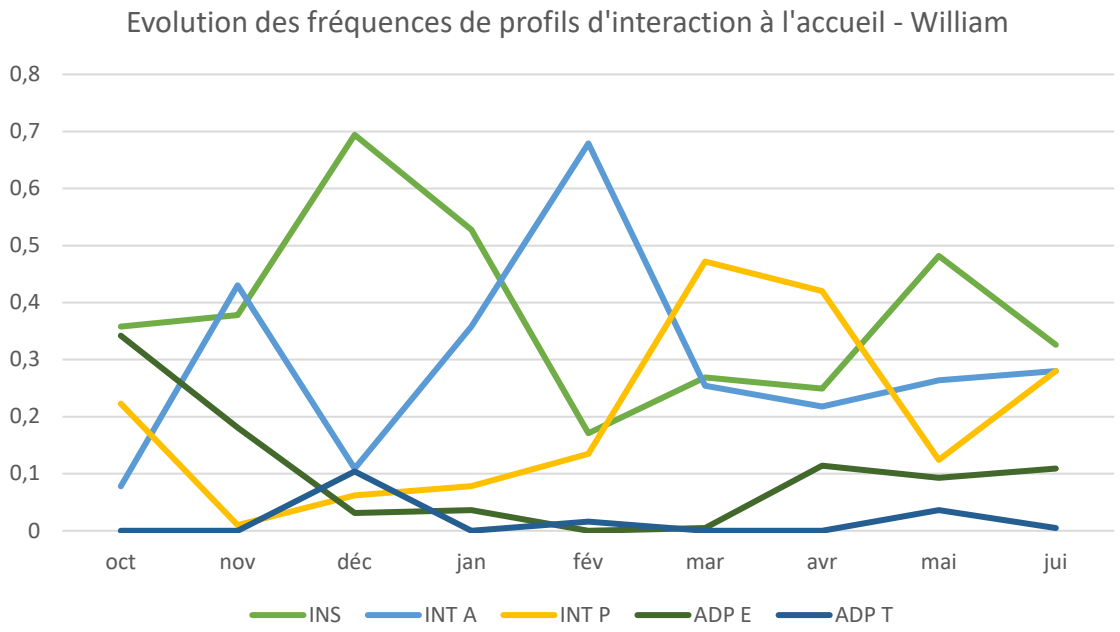


Figure 41 : Évolution des fréquences d'observation des profils d'interaction sur l'année scolaire, à l'accueil, dans la situation de William

À la lecture du *tableau 20* et de la *figure 41*, quatre profils d'interaction émergent des résultats. Il s'agit de ceux des mois de décembre, février, mars et mai.

En décembre, les résultats montrent qu'un attracteur fort se dégage dans le profil *insertion* (f(INS)$_{décembre}$=.694). Nous pouvons déduire des faibles fréquences des autres profils et de l'indice de dispersion élevé ($D_{décembre}$=.758) que le système n'explore que furtivement les autres profils. La SSG de cette observation est présentée en *figure 42*. Ce profil dominant correspond aux longs passages durant lesquels William déambule dans la classe sans poser le regard sur les tâches réalisées par les autres élèves. Il marche d'un coin à un autre de la classe, chute puis se relève à de nombreuses reprises. William tient entre son pouce et son index les roues avant d'une petite voiture en plastique, ce qui lui permet de la faire tourner autour de l'essieu avant. Ce geste sera quasi continuel durant l'observation. Seule l'AESH interagit avec William au cours de cette séance. Face à la posture de refus de William, cette dernière tente à quelques reprises, lorsque William s'approche d'une table ou d'un espace dans lequel des pairs réalisent une tâche, d'orienter son regard vers ceux-ci. Toutefois, voyant que cela n'a pas d'effet, elle abandonne sa posture d'accompagnement et se contente de marcher derrière lui tout en veillant à anticiper les chutes de William.

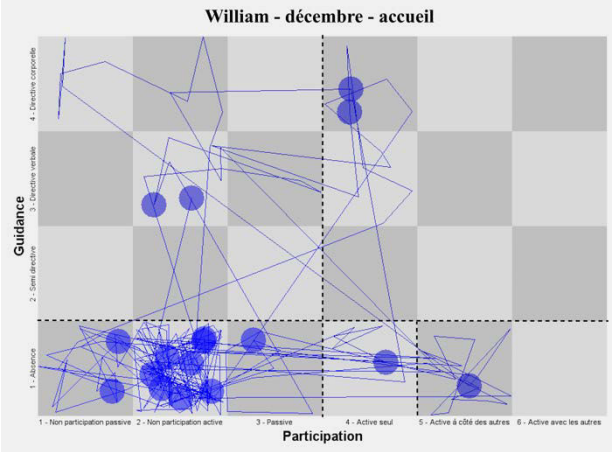


Figure 42 : State space grid représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'accueil, en décembre

En février, le paysage des attracteurs évolue. En effet, le système est dominé par un attracteur fort, placé dans le profil *intégration anomique* (f(INT A)$_{février}$=.679). De plus, l'indice de dispersion prend sa valeur la plus faible de l'année, ce qui indique que cette configuration d'interaction renvoie un système stable ($D_{février}$=.686). La *figure 43* permet de visualiser la configuration typique d'interaction observée à l'accueil, en ce mois de février. La participation sociale de William évolue par rapport à l'observation de décembre. Celui-ci ne s'engage que

très peu dans les tâches proposées pour la classe et se réfugie dans le bras de l'AESH. Lorsque cette dernière encourage William à retrouver son étiquette-prénom pour la déposer sur le mur des élèves présents, William refuse et s'assoit par terre. L'AESH est contrainte d'utiliser la guidance corporelle pour que la tâche soit réalisée. La plus grande partie du temps, William est assis sur les genoux de l'AESH, semblant même ne pas prendre en compte les comportements des pairs qui jouent autour de lui. Face à cette posture de refus, l'AESH qui comme en décembre est la seule adulte à interagir avec William, tente à quelques moments de laisser William seul. Toutefois, cela ne produit aucun effet, William cherchant constamment à revenir dans ses bras.

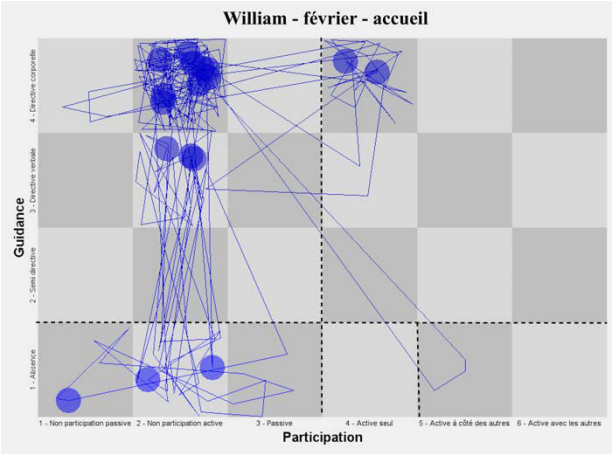
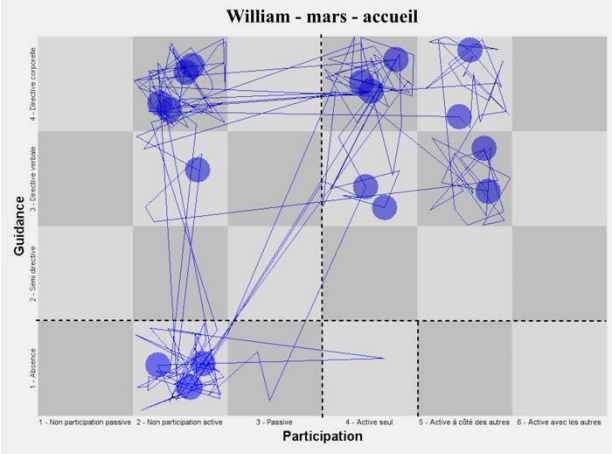


Figure 43 : State space grid représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'accueil, en février

En mars, la configuration typique d'interaction observée est partagée entre trois attracteurs, un principal et deux secondaires. Le profil d'interaction *intégration participante* en constitue l'attracteur dominant ($f(\text{INT P})_{\text{mars}}$=.472), les profils *intégration anomique* et *insertion*, les attracteurs secondaires ($f(\text{INT A})_{\text{mars}}$=.254 et $f(\text{INS})_{\text{mars}}$=.269). L'indice de dispersion mesuré (D=.874) est le plus élevé de l'année scolaire. Cela permet d'affirmer que le panel des états visités par la dynamique d'interaction est le plus grand de l'année et rend compte d'un système fragile, facilement déstabilisé. La *figure 44* illustre la configuration d'interaction observée en mars. Les observations montrent en effet d'importantes évolutions dans les postures des adultes et dans celles de William. Bien que celui-ci soit toujours dans un refus de certaines tâches communes à tous les élèves de la classe malgré la guidance de l'AESH, comme la reconnaissance de l'étiquette prénom (profil *intégration anomique*), la posture de l'AESH a nettement évolué. Celle-ci refuse de prendre William dans les bras ou de l'asseoir sur ses

genoux. Elle le guide, physiquement ou verbalement vers les différents supports de tâches proposés pour l'accueil et l'incite à s'y engager. Cette posture de contrôle, abouti à la participation, durant presque la moitié de la séance d'accueil, de William dans une tâche de reconnaissance de grandeur. Bien que William cherche à détourner la tâche initiale, à savoir replacer des personnages de dessins animés dans l'empreinte leur correspondant sur un support en bois, celui-ci s'est engagé dans une tâche individuelle tout en partageant l'espace d'une table avec des pairs. L'AESH par sa posture de contrôle ou de contre-étayage (lorsque la manipulation des personnages devient difficile pour William) s'est employé à maintenir l'attention de William sur cette tâche et à faciliter son exécution. Ceci renvoie au profil *intégration participante* observé par la dynamique d'interaction. Toutefois, dès que la guidance des adultes disparait, le comportement de déambulation de William à travers la classe reprend (profil *insertion*).



<u>Figure 44</u> : State space grid représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'accueil, en mars

Enfin, la configuration du mois de mai constitue la dernière configuration représentative de l'évolution de la dynamique d'interaction, au cours de l'année, à l'accueil. Le paysage des attracteurs s'organise autour d'un attracteur fort situé en *insertion* et d'un attracteur secondaire en *intégration anomique* ($f(\text{INS})_{\text{mai}}$=.482 et $f(\text{INT A})_{\text{mai}}$=.264). L'indice de dispersion du système est identique à celui du mois de mars (D=.874). Ceci rend compte, là encore, d'un système fragilisé, instable. La *figure 45* présente la SSG relative aux observations du mois de mai. La configuration de la dynamique d'interaction est semblable à ce qui a pu être observé en décembre, avec toutefois une variabilité plus importante. Durant presque la moitié de l'accueil, William déambule dans la classe, allant d'un coin jeu à un autre coin jeu sans pour autant

participer aux tâches partagées avec les pairs. Lorsque William ne déambule pas, il reste assis sur une chaise ou sur le banc du coin regroupement, semblant même ignorer les pairs autour de lui (profil *insertion*). Face à cette posture de refus, l'AESH, qui reste la seule adulte à interagir avec William, cherche à attirer son attention vers des tâches et des supports présents dans la classe, par une posture d'accompagnement. Par exemple, l'AESH sort d'une caisse d'instruments de musique, un petit tambourin, un sablier et des maracas, puis commence à jouer, tout en observant l'attitude de William. Ce dernier observe brièvement les objets, les repose après quelques secondes, puis reprend sa déambulation dans la classe. Lorsque l'AESH utilise une guidance plus forte, notamment corporelle pour le guider vers les jeux, celui-ci se laisse tomber, hurle et pleure (profil *intégration anomique*).

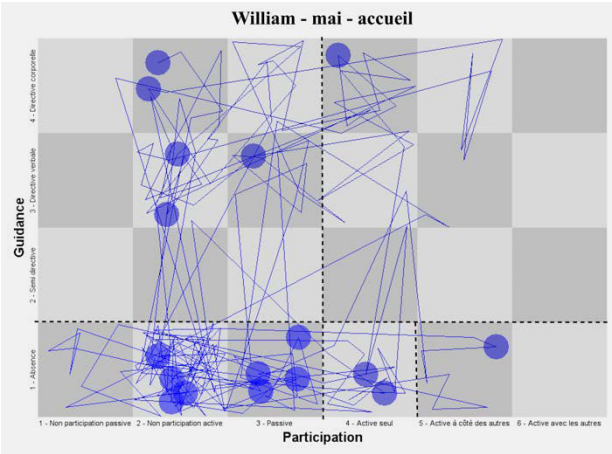


Figure 45 : State space grid représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'accueil, en mai

Les quatre configurations typiques présentées représentent l'évolution de la dynamique d'interaction « adultes-élèves avec TSA » au cours de l'année scolaire, à l'accueil. La partie suivante présente les évolutions de cette même dynamique d'interaction durant à l'atelier.

3.1.2 Évolution des profils d'interaction à l'atelier

De manière similaire aux résultats liés aux observations de l'accueil, l'évolution de la dynamique d'interaction à l'atelier peut être caractérisée par certaines configurations typiques. Le *tableau 21* et la *figure 46* présentent les fréquences d'observations des profils d'interaction et leur évolution au cours de l'année scolaire.

Tableau 19 : Évolution des fréquences des profils d'interaction observés durant 9 mois, à l'atelier, dans la situation de William.

Profil inclusif	Oct	Nov	Déc	Janv	Fév	Mar	Avr	Mai	Jui
INS	.109	.016	.451	.285	.088	.207	.508	.560	.523
INT A	.425	.751	.404	.472	.668	.580	.275	.280	.187
INT P	.466	.223	.083	.207	.171	.212	.202	.047	.280
ADP E	0	0	0	.005	0	0	0	.052	0
ADP T	0	.010	.062	.031	.073	0	.016	.062	.010
D	.830	.852	.722	.852	.838	.816	.773	.830	.867

INS = profil insertion ; INT A = profil intégration anomique ; INT P = profil intégration participante ; ADP E = profil adaptation pour l'élève inclus ; ADP T = profil adaptation pour tous ; D = indice de dispersion

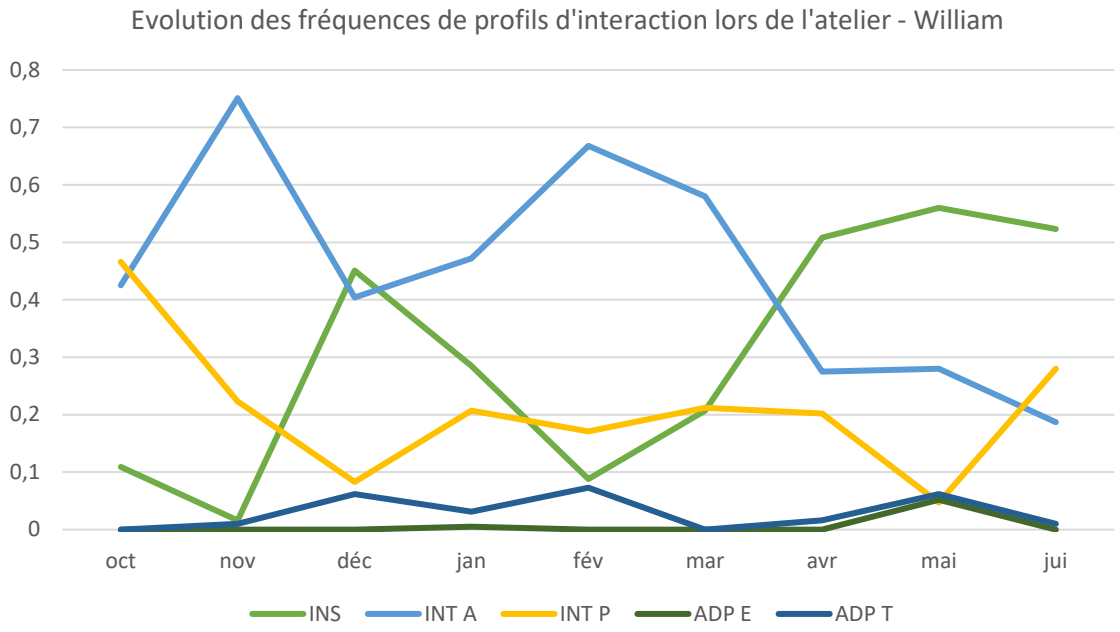


Figure 46 : Évolution des fréquences d'observation des profils d'interaction sur l'année scolaire, à l'atelier, dans la situation de William

Les résultats montrent que quatre configurations typiques permettent de rendre compte de l'évolution de la dynamique d'interaction. Il s'agit des configurations de novembre, décembre, février et mai.

En novembre, le paysage des attracteurs se compose d'un attracteur fort et d'un attracteur secondaire. L'attracteur fort est situé dans le profil *intégration anomique* (f(INT A)$_{novembre}$=.751) tandis que l'attracteur secondaire se trouve en *intégration participante* (f(INT P)$_{novembre}$=.223). L'indice de dispersion du système est fort (D=.852). La *figure 47* illustre cette première configuration typique de l'atelier. Lors de cette séance d'atelier du mois de novembre, trois phases sont observées. La première dont l'objectif est de mettre en activités les élèves tout en respectant un cadrage temporel entre mobilité et immobilité, basée sur un signal sonore. Les élèves peuvent se déplacer comme il le souhaite lorsque la PE joue du tambourin. Lorsque le signal sonore cesse, les élèves doivent s'arrêter. Au début de cette première phase, William reste immobile et observe les pairs évoluer dans l'espace du gymnase. Puis, l'AESH tente de guider William en se plaçant devant lui, de manière à ce que William reproduise ses mouvements (posture de contrôle). Cela permet à William d'entrer dans l'activité, par une posture scolaire en suivant l'AESH. Cependant, William ne prend pas en compte le signal. Lorsque celui-ci cesse et que l'AESH s'arrête, William continue de courir. L'AESH reprend William par la main et le maintien contre elle pour qu'il stoppe sa course (posture de contre-étayage). Cette première phase explique la dispersion de la dynamique d'interaction entre les profils *intégration anomique* et *intégration participante*. La posture de contre-étayage sera utilisée pendant tout le reste de la séance. Le second temps de cette séance est consacré à la verbalisation des consignes du jeu qui va se dérouler pendant la troisième phase. Alors que tous les élèves sont assis autour de l'enseignante, William cherche à s'échapper de la guidance directive de l'AESH (posture de refus). Il ne semble pas être en mesure d'écouter les propos de la PE. L'AESH assoit William sur ces genoux afin de la maintenir physiquement dans le groupe-classe (posture de contre-étayage). Cette seconde phase renvoie au profil *intégration anomique*. Enfin, la dernière phase est consacrée au « jeu des petits lapins ». Comme lors de la mise en activité, les élèves doivent se mouvoir lorsque le son du tambourin retentit. Lorsque le signal cesse, les élèves doivent se réfugier dans des terriers, matérialisés par des cerceaux. Chaque terrier ne peut accueillir que deux élèves au maximum. Durant la totalité du jeu, L'AESH a guidé William, soit en le tenant par la main ou en le guidant verbalement. En l'absence de guidance, ce dernier reste immobile et se concentre sur certains aspects extérieurs au jeu (touche les murs, le sol, observe les chaussures de l'enseignante). De plus, entre les différents temps de jeu, l'enseignante veille à verbaliser les stratégies à utiliser avec tous les enfants qui n'ont pas trouvé de terrier. Bien que pertinent, et apportant une forte valeur pédagogique au jeu, cela créé de longs temps durant lesquels William observe autre chose que les pairs et le déroulement du jeu. Ceci contraint l'AESH à maintenir William sur ces genoux,

ou dans le cerceau (posture de contre-étayage) alors que celui-ci semble vouloir fuir (posture de refus). Cette dernière phase est caractéristique du profil *intégration anomique*.

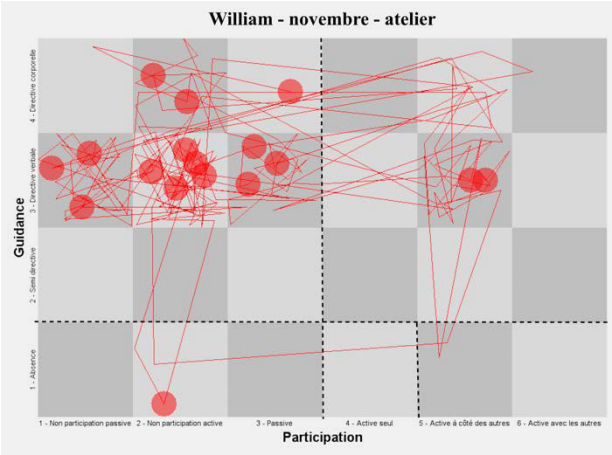


Figure 47 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'atelier, en novembre

En décembre, deux attracteurs forts de partagent la caractéristique de la dynamique d'interaction. Il s'agit des profils *insertion* et *intégration anomique* ($f(\text{INS})_{\text{décembre}}$=.451 et $f(\text{INT A})_{\text{décembre}}$=.404). Bien que l'indice de dispersion soit le plus bas de l'année ($D_{\text{décembre}}$=.722), il reste élevé et révélateur d'une certaine forme d'instabilité. La *figure 48* rend compte de cette seconde configuration. La séance d'atelier de décembre débute par la même entrée de séance que celle observée en novembre, avec cependant une petite évolution. En effet, lorsque le signal sonore s'arrête, les élèves doivent s'asseoir. Durant ce premier temps d'activité, William observe la maitresse lorsqu'elle joue du tambourin, puis se met à courir lorsque les pairs s'arrêtent. L'AESH utilise la même stratégie qu'en novembre, elle se place devant William et le guide verbalement (posture de contrôle) avec plus ou moins de succès. Le profil d'interaction *intégration anomique* est observé majoritairement durant cette activité et durant le temps de passation des consignes collectives qui suit. La suite de cette séance est composée d'une évolution du jeu « des petits lapins ». Cette fois-ci le jeu débute lorsque les élèves sont assis individuellement dans leur terrier. Chaque élève doit, lorsque l'enseignante joue des maracas, aller chercher deux aliments, puis revenir dans son terrier. Les aliments peuvent être des feuilles de salade (anneaux en plastique verts) ou des carottes (cylindre en plastique orange). Les aliments sont répartis sur tout l'espace du gymnase. Lors de ce jeu, l'attention de William s'est focalisée sur les objets qui matérialisent les salades et les carottes.

Ainsi, malgré les tentatives de guidance verbale et parfois corporelle de la part de l'AESH (posture de contrôle), celui-ci est resté assis dans son cerceau et a observé le matériel du jeu (posture de refus). Devant l'inefficacité de ses tentatives de guidance, l'AESH laisse William jouer avec le matériel à l'écart du groupe. Cette phase de jeu illustre le profil *insertion* observé sur la configuration typique. Comme cela a précédemment été observé en novembre, l'AESH est la seule adulte à interagir avec William durant l'atelier.

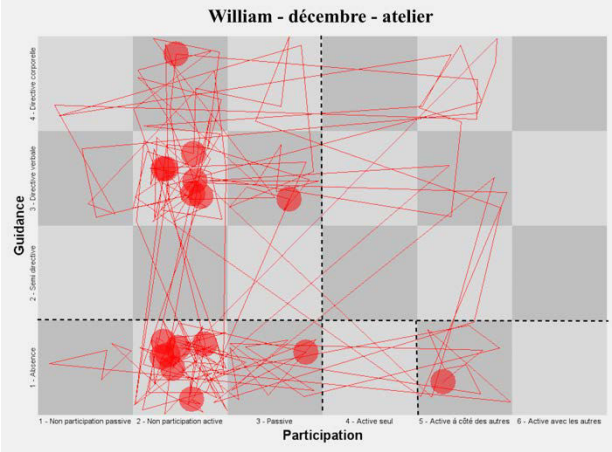
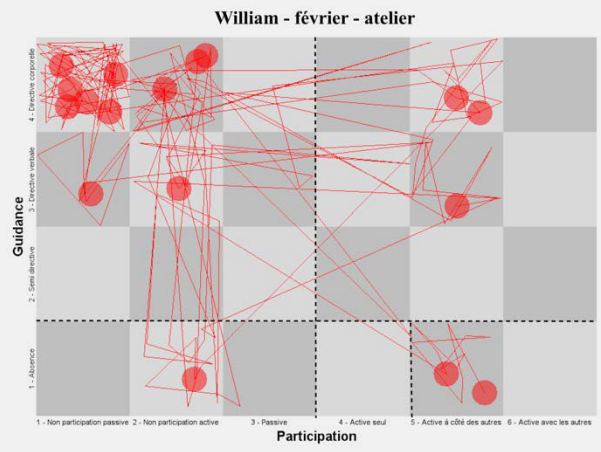


Figure 48 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'atelier, en décembre

En février, le système retrouve une configuration typique proche de celle observée lors du mois de novembre, à savoir composée d'un attracteur fort positionné en *intégration anomique* et d'un attracteur secondaire situé en *intégration participante* (f(INT A)$_{février}$=.668 et f(INT P)$_{février}$=.171). L'indice de dispersion est également proche de celui observé en novembre ($D_{février}$=.838). La *figure 49* présente la SSG relative à cette configuration du mois de février. Le profil *intégration anomique* peut être illustré par la phase de mise en activité. Celle-ci est semblable à celle de novembre et décembre, à la différence que les déplacements sont donnés par l'enseignante (courir, marcher, sauter à pieds joints). Durant cette mise en activité William observe le tambourin de la PE, lorsque celle-ci l'utilise. Face à ce comportement, la PE va même proposer à William de taper lui-même sur l'instrument. Au cours des autres répétitions de cette phase de mise en activité, l'AESH utilise à nouveau la guidance directive verbale ou corporelle pour guider William. Cependant, il reste la plupart du temps immobile et observe ces pairs ou l'enseignante. Le temps de regroupement et de verbalisation des consignes constitue également une illustration pertinente du profil intégration anomique. En effet, William

semble ne pas vouloir rester assis avec ses pairs pour écouter les consignes du jeu (posture de refus). L'AESH l'assoit donc sur ces genoux et le prend dans ses bras lorsque William cherche à s'échapper. Le profil *intégration participante* est observé de manière ponctuelle lors du jeu qui suit ce temps de regroupement. La situation proposée est celle des « princes et des princesses ». Chacun des deux groupes d'enfants « prince » et « princesse » se situe à une extrémité du gymnase. Les élèves doivent aller chercher des objets répartis sur tout l'espace du gymnase et les déposer dans leur coffre, matérialisé par une caisse. Avant de pouvoir accéder au coffre, ceux-ci doivent exécuter une tâche motrice composée d'un passage dans un cerceau vertical. Le profil *intégration participante* est observé au cours des premières minutes de jeu. La guidance verbale et corporelle utilisée par l'AESH guide précisément William dans l'enchainement des tâches que le jeu impose (posture de contrôle) et ainsi lui permet de participer quelques instants au jeu de la classe (posture première). Toutefois, cet épisode est relativement court. Après quelques passages devant le coffre William semble fatigué, il s'assoit dans un coin du gymnase sur les genoux de l'AESH (profil *intégration anomique*).



<u>Figure 49</u> : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'atelier, en février

Enfin, au mois de mai, le système évolue vers les profils *insertion* et *intégration anomique* où sont respectivement observés l'attracteur dominant ($f(\text{INS})_{\text{mai}}$=.751) et l'attracteur secondaire ($f(\text{INT A})_{\text{mai}}$=.280). La valeur de l'indice de dispersion reste stable, bien que très élevée (D_{mai}=.830). La *figure 50* illustre cette dernière configuration. Le profil *insertion* est observé dès la phase d'entrée de séance, identique à celle de février. Durant celle-ci, William s'allonge, joue avec le matériel, tente même de quitter le gymnase à plusieurs reprises (posture

de refus). L'AESH tente dans un premier temps de guider William comme elle l'a fait depuis le début de l'année pour ce type de tâche (profil intégration anomique). Toutefois, devant le refus plus marqué que les observations précédentes de la part de William, elle le laisse évoluer comme il le souhaite (*profil insertion*). La suite de la séance est composée d'un jeu basé sur celui des « petits lapins », dans lequel les élèves doivent aller chercher le plus grand nombre de carottes possible et les ramener dans leur terrier. Comme lors de la phase précédente, William refuse de jouer. Il s'allonge par terre, joue avec les cerceaux ou observe les cylindres en plastiques qui jouent le rôle de carottes (posture de refus). L'AESH, après quelques tentatives infructueuses visant à guider William dans le jeu proposé, le laisse évoluer à sa guise et intervient quand il gêne le déroulement du jeu pour les autres élèves de la classe (profils *insertion* et *intégration anomique*).

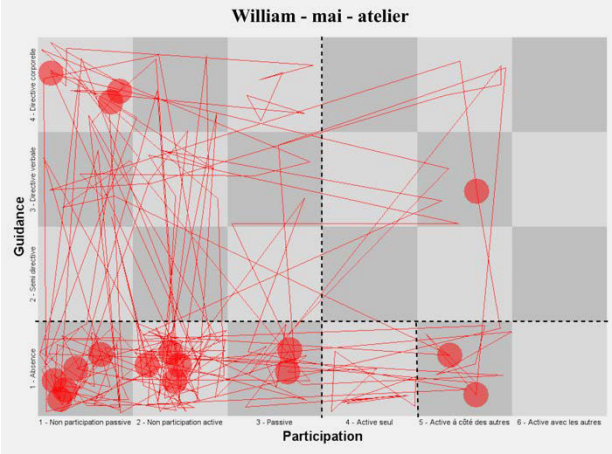


Figure 50 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de William, à l'atelier, en mai

Ces configurations typiques lors des séances d'atelier marquent la fin des résultats concernant la situation inclusive de William. La sous-partie suivante présente les résultats des observations de la seconde situation inclusive étudiée : celle de Léo.

3.2 Suivi semi-longitudinal de Léo

L'*Annexe IX* rend compte des fréquences de la dynamique d'interaction, observés au cours des neuf mois de l'étude dans la situation de Léo. L'*Annexe X* regroupe les SSG obtenues tout au long de l'année dans les deux types d'activité.

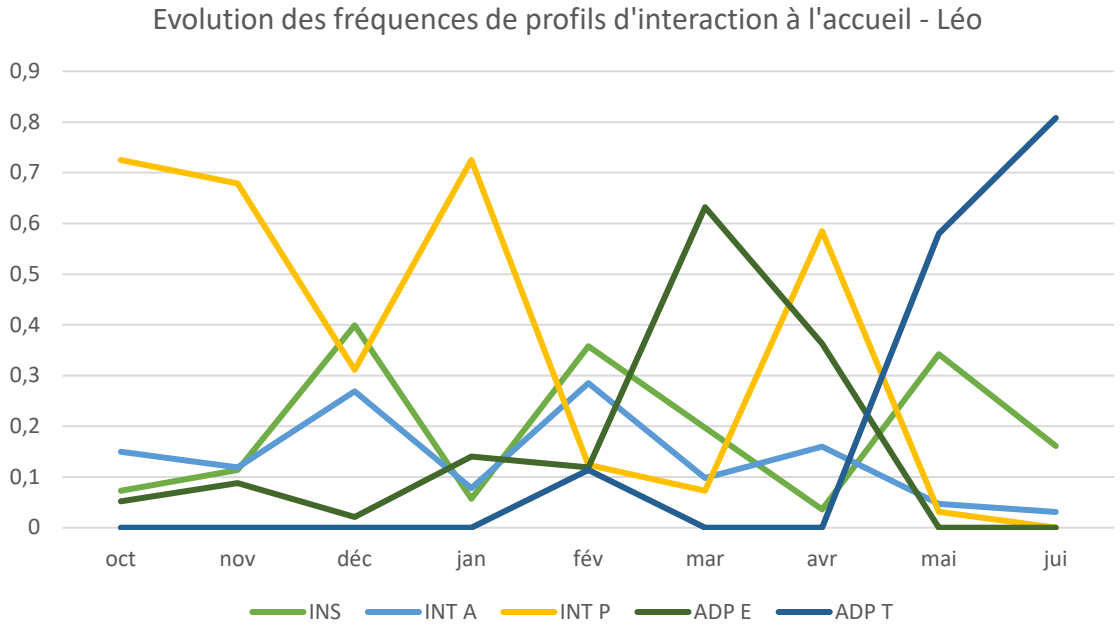
3.2.1 Évolution des profils d'interaction à l'accueil

La dynamique d'interaction « adulte-élève avec TSA » étudiée ici évolue au cours des 9 mois de l'année scolaire. Le *tableau 22* et la *figure 51* présentent les fréquences d'observation des différents profils d'interaction et leur évolution entre le mois d'octobre et celui de juin.

Tableau 20 : Évolution des fréquences des profils d'interaction observés durant 9 mois, à l'accueil, dans la situation de Léo.

Profil inclusif	Oct	Nov	Déc	Janv	Fév	Mar	Avr	Mai	Jui
INS	.073	.114	.399	.057	.358	.197	.036	.342	.161
INT A	.150	.119	.269	.078	.285	.098	.016	.047	.031
INT P	.725	.679	.311	.725	.124	.073	.585	.031	0
ADP E	.052	.088	.021	.140	.119	.632	.363	0	0
ADP T	0	0	0	0	.114	0	0	.580	.808
D	.635	.672	.816	.513	.852	.578	.549	.737	.325

INS = profil insertion ; INT A = profil intégration anomique ; INT P = profil intégration participante ; ADP E = profil adaptation pour l'élève inclus ; ADP T = profil adaptation pour tous ; D = indice de dispersion



<u>Figure 51</u> : Évolution des fréquences d'observation des profils d'interaction sur l'année scolaire, à l'accueil, dans la situation de Léo

Afin d'illustrer l'évolution de la dynamique au cours du temps, cinq configurations typiques de l'année ont été choisies. Il s'agit de celles de novembre, décembre, février, mars et juin.

En novembre, le paysage des attracteurs se compose d'un attracteur fort et de deux attracteurs mineurs. L'attracteur fort se situe dans la région du profil *intégration participante* ($f(\text{INT P})_{\text{novembre}}$=.679), les attracteurs mineurs au sein des profils *intégration anomique* ($f(\text{INT A})_{\text{novembre}}$=.119) et *insertion* ($f(\text{INT A})_{\text{novembre}}$=.114). La *figure 52* rend compte de cette première configuration typique. L'indice de dispersion fait état d'une certaine stabilité du système (D_{novembre}=.672). L'attracteur principal renvoie aux passages dans lesquels Léo participe seul à une tâche proposée par l'enseignante, tout en étant guidé, verbalement par l'AESH. Lors de cette observation, il s'agissait d'une tâche de reconstruction de mots usuels de la classe (prénoms des élèves et des adultes, noms du mobilier et des outils) à partir de lettres individuelles. Léo se trouve dans une posture scolaire et l'AESH dans celle d'accompagnement. Cette situation caractérise le profil *intégration participante*. Le profil *intégration anomique* identifié sur la SSG, correspond au moment où l'AESH et l'enseignante indiquent plusieurs tâches à Léo. L'enseignante lui propose en premier lieu de s'engager dans un coloriage (posture d'accompagnement), mais Léo refuse. Puis, après avoir proposé quatre autres tâches à Léo,

celui-ci verbalise sa volonté d'écrire des mots avec les lettres. L'AESH installe donc ce jeu sur la table individuelle de Léo. Enfin, le profil *insertion* renvoie à l'arrivée de Léo dans la classe. En effet, les premières minutes de classe sont marquées par un papillonnement de Léo au sein de la salle de classe. Il cherche à voir quels sont les jeux proposés par l'enseignante. Durant ce passage, les adultes n'interviennent pas tout de suite. Ce n'est qu'après quelques instants que l'enseignante demande à Léo de s'engager dans une tâche.

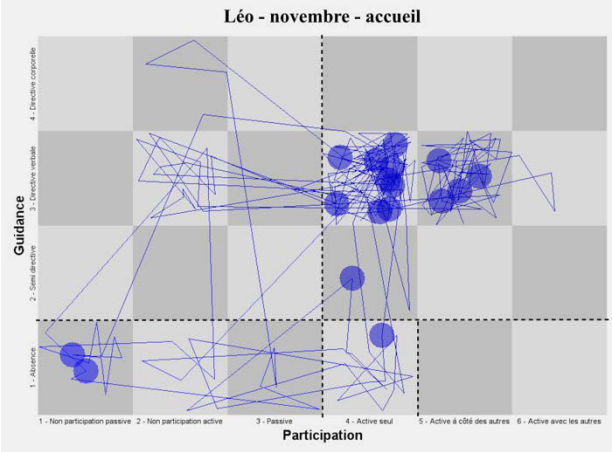


Figure 52 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'accueil, en novembre

En décembre, le système évolue vers une configuration typique à trois attracteurs de moyenne influence et d'une dispersion beaucoup plus importante. En effet, les profils *insertion*, *intégration anomique* et *intégration participante* sont observés avec des fréquences proches (f(INS)$_{décembre}$=.399 ; f(INT A)$_{décembre}$=.269 et f(INT P)$_{décembre}$=.311) tandis que l'indice de dispersion augmente de manière importante ($D_{décembre}$=.816). Ces résultats sont révélateurs d'une situation où le système ne peut se stabiliser autour d'un des trois attracteurs. La *figure 53* présente la configuration du mois de décembre à l'accueil. De manière identique aux observations du mois de décembre, l'entrée en classe de Léo ne donne pas tout de suite lieu à une participation active dans l'une des tâches proposées. Ainsi, Léo marche dans la classe en mimant « le papillon », observe les différents supports disposés sur les tables, mais sans s'y arrêter. Il semble que cette pratique soit appréhendée par les adultes puisque ni l'AESH ni l'enseignante n'interviennent avant quelques minutes. Ceci décrit le profil *insertion*. Les profils *intégration anomique et intégration participante* sont, pour cette observation, liés à la même situation. L'enseignante souhaite que Léo reprenne le support utilisé précédemment en novembre, pour écrire des mots courants. Celui-ci refuse d'exécuter cette tâche, malgré

l'insistance de l'AESH (posture de contrôle). Cette première phase de la situation correspond au profil *intégration anomique*. Devant le refus de Léo, l'AESH range les étiquettes servant de modèles pour la production des mots et demande à Léo de choisir quels sont les mots qu'il souhaite écrire. Léo accepte et s'engage dans la tâche tout en étant toujours sous la posture de contrôle de l'AESH. Cette seconde partie de la situation rend compte du profil *intégration participante*.

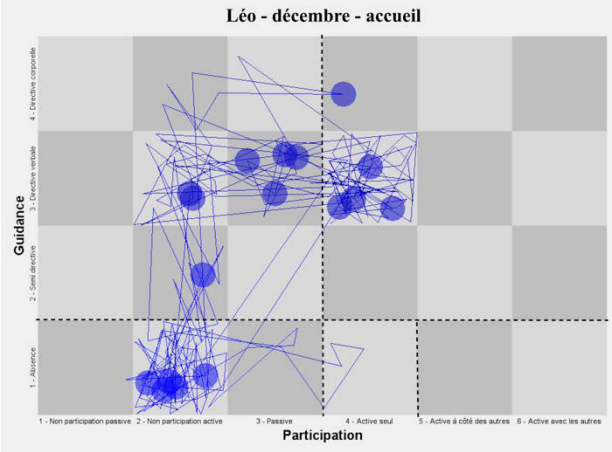
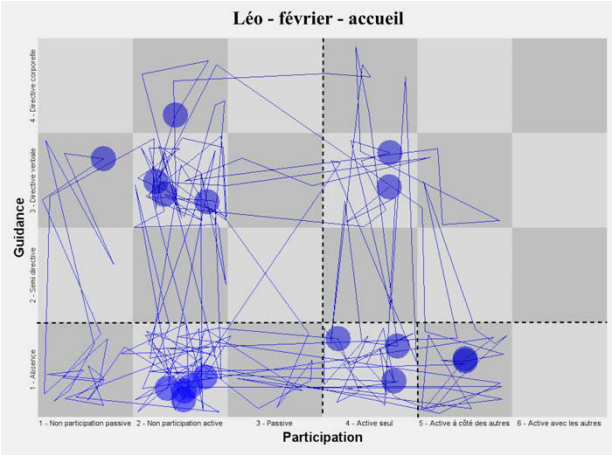


Figure 53 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'accueil, en décembre

En février, le paysage des attracteurs évolue encore. L'indice de dispersion est à sa valeur maximale ($D_{février}$=.852). Ceci laisse penser que l'instabilité importante du système identifiée au mois de décembre se poursuit en février. De plus, aucun attracteur ne peut être qualifié de dominant tant les fréquences d'observation des cinq profils d'interaction sont peu élevées. Le profil *insertion* reste toutefois le plus observé (f(INS)$_{février}$=.358), le profil *intégration anomique* représente plus d'un quart du temps d'observation (f(INT A)$_{février}$=.285) alors que les profils *intégration participante*, *adaptation pour l'élève inclus* et *adaptation pour tous* restent moins observés (f(INT P)$_{février}$=.124 ; f(ADP E)$_{février i}$=.119 et f(ADP T)$_{février}$=.114). La *figure 54* illustre cette dispersion. De manière fréquente au cours de l'accueil, Léo a cherché à s'isoler des autres enfants et des adultes. Il s'assoit dans un coin de la classe ou dans la bibliothèque, mais ne s'engage dans aucune tâche. Il manipule parfois quelques briques provenant des jeux de construction, mais ne cherche pas à débuter une tâche (posture de refus). Par quelques propositions, l'AESH tente de faire participer Léo à certains supports présents sur les tables. Ceci décrit le profil *insertion* observé lors de cet accueil. Le profil *intégration*

participante est illustré par l'engagement de Léo dans la tâche d'écriture de son prénom. Léo y est seul et s'engage dans la tâche graphique tout en étant guidé par la PE (posture de contrôle). Le profil *intégration anomique* renvoie aux tentatives de l'enseignante et de l'AESH pour que Léo participe aux tâches proposées pour tous les élèves. Elles se traduisent par l'utilisation de guidance directive ou semi-directive (posture d'accompagnement) pour inciter Léo à s'engager dans une tâche, ou de réconfort lorsque Léo se met à pleurer, mais sans pour autant provoquer une participation active de ce dernier. Le profil *adaptation pour l'élève inclus* peut être illustré par l'extrait au cours duquel Léo participe seul à une tâche de coloriage. En effet, suite aux sollicitations des adultes, Léo s'installe à la table du coloriage et entame un dessin, seul. Il faut noter que dans ce passage, l'AESH a guidé Léo verbalement puis s'est écartée de lui. Elle semble avoir perçu son désir d'isolement et parvient à ce qu'il s'engage dans l'activité tout en maintenant une distance physique entre eux deux (posture d'accompagnement). Enfin, pour ce qui concerne le profil adaptation pour tous, la fin de l'accueil permet d'observer la participation autonome de Léo à la construction collective d'un château, dans laquelle aucun adulte n'intervient.



<u>Figure 54 :</u> State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'accueil, en février

En mars, le système se rigidifie autour d'un attracteur principal fort et d'un attracteur mineur. En effet, le profil *adaptation pour l'élève inclus* constitue l'attracteur principal de ce système (f(ADP E)$_{mars}$=.632, le profil *insertion* un attracteur secondaire (f(INS)$_{mars}$=.197). De plus l'indice de dispersion mesuré pour le mois de mars est très inférieur à ceux des mois précédents (D_{mars}=.578) ce qui abonde dans le sens d'une stabilisation du système. La *figure 55* présente la SSG relative à cette configuration typique. L'entrée en classe constitue, comme les

mois précédents, l'illustration du profil *insertion*. En effet, Léo papillonne de table en table, observe le matériel, les jeux ou regarde par la fenêtre jusqu'à ce qu'un support de jeu attire son attention, ou bien que l'AESH ou l'enseignante lui demande de s'assoir à une table. Dans cette observation, Léo s'est installé seul à la table où était positionné un support de reconstruction d'image par le positionnement de petits jetons de différentes couleurs. Les professionnels ayant vu que Léo s'était installé de manière autonome, n'ont pas cherché à intervenir et l'ont laissé seul la majeure partie de l'accueil. Cette situation décrit l'attracteur dominant de cette configuration typique, à savoir le profil *adaptation pour l'élève inclus.*

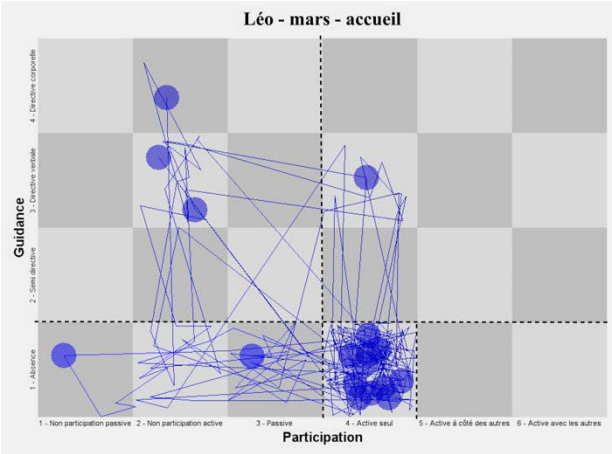


Figure 55 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'accueil, en mars

Enfin, en juin la faible dispersion du système rend compte de sa stabilisation autour d'un attracteur très fort et d'un attracteur secondaire. En effet, la valeur de l'indice de dispersion est la plus faible des neuf mois observés (D_{juin}=.325). L'attracteur fort est identifié dans le profil *adaptation pour tous* (f(ADP E)$_{juin}$=.808), l'attracteur secondaire se situant lui, dans le profil *insertion* (f(INS)$_{mars}$=.161). La *figure 56* rend compte de cette stabilisation de la dynamique d'interaction. Le profil *adaptation pour tous*, identifié comme attracteur principal est observé durant la quasi-totalité de la durée de l'accueil. À son arrivée en classe, Léo s'est tout de suite dirigé vers la table sur laquelle était posé un jeu de construction par engrenages et y est resté tout le temps de cet accueil. Toutefois, la présence des pairs est à l'origine de l'émergence du second attracteur, le profil *insertion*. En effet, par instant Léo cherche à casser les constructions des autres enfants, les insultes ou leur intime l'ordre de changer de jeu. Il est à noter que hormis

les quelques interventions de l'enseignante sur la teneur des propos tenus par Léo à ses pairs, aucune intervention des adultes n'a été observée.

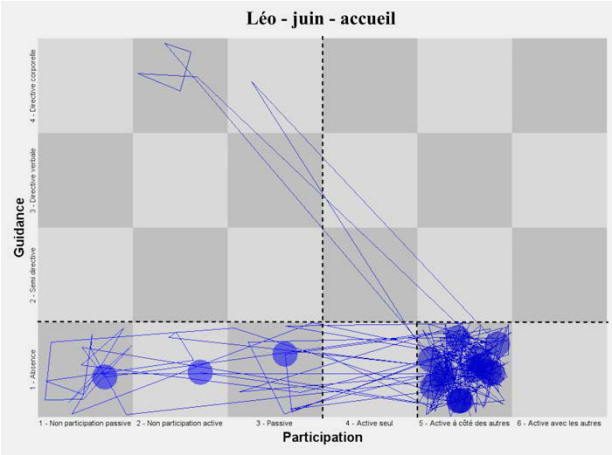


Figure 56 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'accueil, en juin

Après avoir présenté les résultats liés aux observations réalisées lors de l'accueil, la partie suivante s'attachera à énoncer ceux issus des séances d'atelier.

3.2.2 Évolution des profils d'interaction à l'atelier

Comme cela a été identifié pour les observations réalisées à l'accueil, les résultats liés aux ateliers varient au cours des neuf mois de l'étude. Le *tableau 23* et la *figure 57* illustrent les évolutions en termes de fréquences d'observation des profils d'interaction « adultes-élèves avec TSA ».

Tableau 21 : Évolution des fréquences des profils d'interaction, observés durant 9 mois, à l'atelier, dans la situation de Léo.

Profil inclusif	Oct	Nov	Déc	Janv	Fév	Mar	Avr	Mai	Jui
INS	.197	.280	.119	.130	.161	.218	.477	.067	.503
INT A	.430	.114	.446	.187	.067	.047	.290	.104	.109
INT P	.363	.601	.337	.363	.269	.166	.073	.829	.057
ADP E	.005	0	.031	.005	.326	0	.088	0	0
ADP T	.005	.005	.067	.316	.176	.570	.073	0	.332
D	.867	.780	.773	.816	.830	.715	.874	.325	.672

INS = profil insertion ; INT A = profil intégration anomique ; INT P = profil intégration participante ; ADP E = profil adaptation pour l'élève inclus ; ADP T = profil adaptation pour tous ; D = indice de dispersion

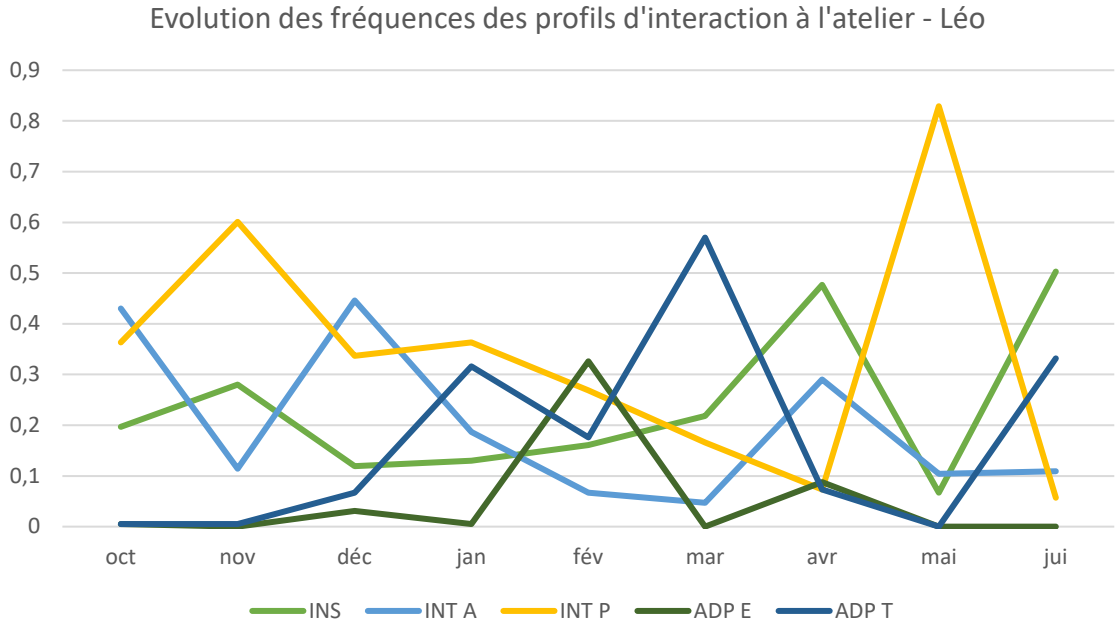
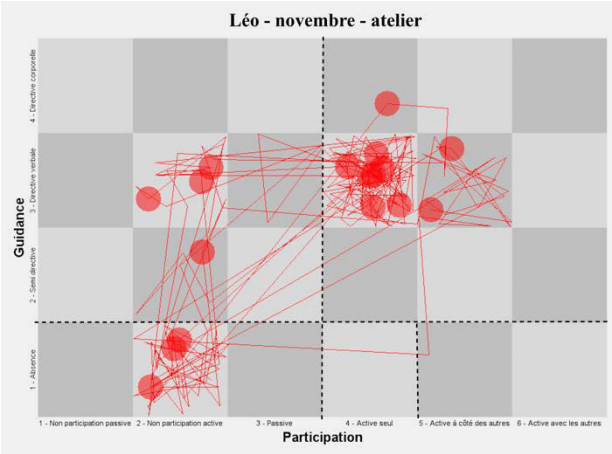


Figure 57 : Évolution des fréquences d'observation des profils d'interaction sur l'année scolaire, à l'atelier, dans la situation de Léo

Quatre configurations typiques peuvent caractériser l'évolution de la dynamique d'interaction à l'atelier, lors des neuf mois de l'étude. Il s'agit des configurations des mois de novembre, février, mars et mai.

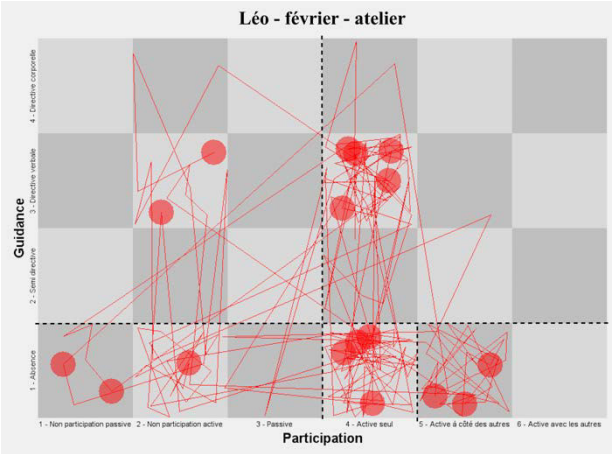
La configuration typique du mois de novembre rend compte d'un attracteur fort et de deux attracteurs secondaires. Le profil *intégration participante* (f(INT P)$_{novembre}$=.60) constitue l'attracteur principal du système tandis que les profils *intégration anomique* et *insertion* en sont des attracteurs secondaires (f(INT A)$_{novembre}$=.114 et f(INS)$_{novembre}$=.280). L'indice de dispersion plutôt élevé ($D_{novembre}$=.780) permet d'affirmer que la variabilité du système autour de ces trois attracteurs reste forte. La *figure 58* rend compte de cette première configuration typique à l'atelier. Le profil intégration participante renvoie aux situations où Léo participe à une tâche, seul, guidé par l'AESH. Dans ce cas précis, il s'agit d'une tâche de motricité fine visant la maîtrise du transvasement. Léo doit verser la semoule contenue dans petite bouteille en plastique dans une seconde bouteille, à l'aide d'un entonnoir. Il est guidé verbalement par l'AESH et occasionnellement par l'enseignante (posture d'accompagnement). Le profil *insertion* est observé lorsque Léo déambule dans la classe, va de table en table et détourne le matériel utilisé par les pairs pour les tâches qui leur ont été assignées. Dans ce profil, aucun des deux adultes n'intervient auprès de Léo. Enfin, le profil *intégration anomique* renvoie aux moments où l'AESH et l'enseignante tente d'orienter Léo vers une seconde tâche. Ce profil est caractérisé par l'utilisation d'une guidance verbale ou semi-directive de la part des adultes (posture d'accompagnement) face au refus de Léo de participer aux différentes tâches proposées.



<u>Figure 58</u> : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'atelier, en novembre

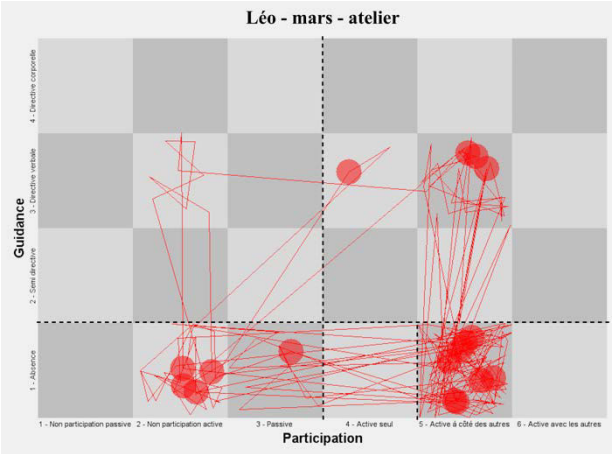
En février, le paysage des attracteurs évolue vers une configuration très diverse, révélatrice de l'instabilité du système à ce moment de l'année. Sans qu'aucun d'entre eux ne

soit dominant, quatre attracteurs peuvent être identifiés. Deux ayant une influence moyenne et deux autres une influence plus faible. Les profils *adaptation pour l'élève inclus* et *intégration participante* sont plus fréquemment observés (f(ADP E)$_{février}$=.326 et f(INT P)$_{février}$=.269), les profils *adaptation pour tous* et *insertion* sont plus rares (f(ADP T)$_{février}$=.176 et f(INS)$_{février}$=.161). L'indice de dispersion élevé ($D_{février}$=.830) montre l'instabilité du système entre ces quatre attracteurs. La *figure 59* présente la SSG relative aux observations réalisées lors de ce mois de février. Les profils *adaptation pour l'élève inclus* et *intégration participante* renvoient tous deux aux passages durant lesquels Léo participe seul aux activités de la classe. Dans le profil *intégration participante*, cette participation s'accompagne d'une guidance des adultes, alors qu'elle est autonome pour le profil *adaptation pour l'élève inclus*. Ainsi, la situation dans laquelle Léo doit reconnaitre les triangles, carrés, rectangle et disque parmi différents polygones, tout en étant guidé verbalement par l'enseignante et l'AESH constitue un exemple de profil *intégration participante.* En revanche, celle durant laquelle Léo joue à la « pêche aux canards » illustre davantage le profil adaptation pour l'élève inclus. Il s'agit, dans cette seconde situation, d'attraper des poissons aimantés à l'aide d'une canne à pêche. Léo y a participé pendant un court moment sans aucune guidance de la part des adultes. Le profil *adaptation pour tous* renvoie à la brève situation où il était question de construire des objets en utilisant les briques d'encastrement. Léo s'y est engagé de manière sans guidance de la part des adultes. Enfin, le dernier profil, *insertion,* fait référence aux moments de transition entre les autres profils. Au cours de ces moments, Léo déambule dans la classe jusqu'à ce que la guidance des adultes ou l'intérêt pour une tâche observée le conduise à s'y engager.



<u>Figure 59</u> : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'atelier, en février

En mars, la dynamique d'interaction semble se stabiliser autour d'un attracteur fort et de deux attracteurs secondaires. L'indice de dispersion, bien que toujours élevé, est inférieur à celui de février (D_{mars}=.715), ce qui illustre la stabilisation du système. L'attracteur dominant est identifié dans le profil *adaptation pour tous les élèves* (f(ADP T)$_{mars}$=.114) et les attracteurs secondaires sont situés en *insertion* et *intégration participante* (f(INS)$_{mars}$=.218 et f(INT P)$_{mars}$=.166). La *figure 60* illustre ce début de stabilisation de la dynamique d'interaction. Le profil *adaptation pour tous les élèves* renvoie au long moment où Léo a joué avec les briques de construction dans le coin regroupement. Bien qu'ayant initialement refusé de partager l'ensemble des briques avec ses camarades, Léo a participé seul à cette tâche, sans présence d'adultes autour de lui, dès lors que l'enseignante l'a autorisé à avoir sa boite de brique pour lui seul (posture de lâcher-prise). Entre le début de l'activité collective et le moment où l'enseignante lui donne une boite de brique pour lui seul, Léo a couru dans la classe en suivant l'enseignante, tout en criant qu'il ne voulait pas jouer avec les autres. L'enseignante comme l'AESH ont proposé à Léo de participer à d'autres tâches, sans succès. Toutes deux ont attendu que Léo se calme pour lui indiquer qu'il pouvait prendre la boite de brique supplémentaire pour jouer seul. Cet entre-temps rend bien compte du profil *insertion* observé sur la SSG. En fin d'atelier, l'enseignante et l'AESH se joignent à Léo et le questionnent sur la construction qu'il vient de réaliser (posture d'accompagnement). Cela illustre le dernier profil identifié, celui de l'*intégration participante.*



<u>Figure 60</u> : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'atelier, en mars

Enfin, au mois de mai, le paysage des attracteurs ne présente plus qu'un très fort attracteur accompagnée d'un faible attracteur secondaire. La faible valeur de l'indice de dispersion (D_{mai}=.325) montre que le système trouve une forte stabilité dans l'attracteur principal à savoir le profil *intégration participante* (f(INT P)$_{mai}$=.829). La fréquence de l'attracteur secondaire, le profil *intégration anomique*, est quant à elle beaucoup plus faible (f(INT A)$_{mai}$=.104). La *figure 61* illustre bien cette forte stabilisation. Cet atelier n'est constitué que d'une seule situation d'apprentissage regroupant les deux attracteurs identifiés. Dans cette situation, Léo participe, seul, à une première tâche de coloriage en compagnie de l'AESH. Puis, dans un second temps, va participer à une tâche de construction à partir des briques en plastiques. Ces deux temps d'activité constituent le profil *intégration participante*. En effet, Léo répond aux attentes de la tâche (posture scolaire) et bénéficie d'une guidance verbale de la part de l'AESH (posture d'accompagnement). La transition entre les deux tâches illustre le profil participation anomique, puisque l'AESH a tenté d'orienter Léo vers plusieurs autres activités avant que ne soit convenu qu'une tour devait être construite avec les briques de construction.

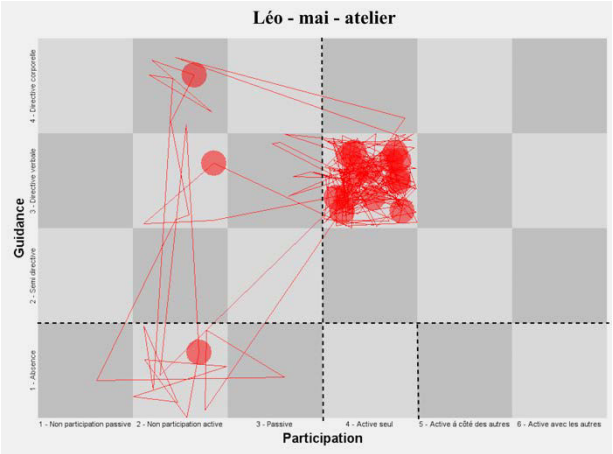


Figure 61 : State space grids représentant la configuration typique d'interaction relative aux observations de Léo, à l'atelier, en mai

La présentation des résultats issus des observations de la situation inclusive de Léo clôt la troisième partie de ce chapitre. La partie qui suit vise à comprendre ces résultats à travers la phase de discussion.

4. Discussion

L'objectif de cette seconde étude était d'étudier l'évolution de la dynamique d'interaction, lors des deux temps d'activité, au cours de l'année scolaire. L'hypothèse formulée était celle selon laquelle la dynamique d'interaction adultes-élèves tend vers une hausse du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et une diminution de degré de guidance des adultes lors de l'accueil au cours de l'année scolaire.

4.1 Influence du type d'activité au cours du temps

Parmi les facteurs susceptibles d'influencer l'évolution de la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA à l'école maternelle, l'étude n°1 a montré que le type d'activité constituait un facteur important. Cependant, cette étude n'a pas montré si, au cours d'une année scolaire la dynamique d'interaction adultes-élève avec TSA évoluait différemment d'un type d'activité à un autre. À partir des résultats obtenus dans la partie précédente, nous proposons de discuter l'évolution des deux dynamiques étudiées lors de chacun des deux types d'activité.

4.1.1 Évolutions à l'accueil

Les résultats montrent que l'évolution des dynamiques d'interaction à l'accueil diffère d'une situation à une autre.

Dans la situation de William, deux phases peuvent être identifiées dans l'étude de l'évolution de la dynamique d'interaction. Le premier temps, d'octobre à mars, est caractérisé par des configurations typiques orientées vers une augmentation de la participation sociale de l'élève avec TSA. En décembre, le profil *insertion* est dominant. William ne participe que très peu aux tâches de la classe et la guidance des adultes est majoritairement absente. À ce moment de l'année, l'accueil ne semble pas profiter à William. En février, la guidance des adultes, dirigée vers William, devient plus forte. Cependant, cela ne permet pas à William de participer aux tâches. Le profil *intégration anomique* est identifié comme l'attracteur fort à ce moment de l'année. En mars, l'émergence du profil *intégration participante* montre que le degré élevé de guidance individuelle permet à William de participer à certaines tâches de la classe. Cette première partie de l'année est donc marquée par une augmentation continue de la guidance directive des adultes qui entraine une augmentation de la participation sociale de William. Dans la seconde partie, de mars à juin, la forte guidance des adultes se traduit par une chute de participation et une fuite des adultes. En mai, le profil insertion est très majoritaire. À la fin de cette seconde partie, la dynamique d'interaction est quasiment redevenue identique à celle observée en décembre. Nous supposons qu'au cours de la première partie de l'année, la guidance des adultes a permis à William de diminuer le papillonnage et la déambulation dans la classe pour se concentrer sur les supports pédagogiques, les observer et les utiliser. Devant l'évolution positive de la participation de William, la guidance des adultes a continué à augmenter. Nous émettons l'idée selon laquelle, dans la seconde partie de l'année, cette guidance est devenue trop importante au regard des ressources de William. Celle-ci semble avoir provoqué la fuite de William.

Dans la situation de Léo, trois temps caractéristiques peuvent être observés dans l'évolution de la dynamique d'interaction, à l'accueil. La première partie de l'année, de septembre à décembre, la participation de Léo est toujours accompagnée d'une guidance directive. Le profil dominant en novembre est le profil *intégration participante*, mais les profils *intégration anomique* et i*nsertion* apparaissent également comme attracteurs secondaires. Cela montre que la guidance des adultes est importante pour la participation sociale de Léo, mais qu'elle ne garantit pas une participation active aux tâches. La seconde partie de l'année, de décembre à février, est marquée par la grande dispersion de la dynamique. En décembre, la configuration typique fait état d'un équilibre entre trois attracteurs (profils *insertion*, *intégration*

anomique et intégration participante), celle de février rend compte d'un équilibre entre les cinq profils de la dynamique. Cela se traduit par une diversité des comportements observés aussi bien ceux des adultes que ceux de Léo. La guidance directive qui permettait à Léo de participer lors de la première partie de l'année, le fait tantôt fuir et tantôt permet une participation active aux tâches proposées. Il en est de même pour les comportements de Léo. À certains moments, Léo cherche à fuir les adultes et les pairs pour s'isoler, alors même qu'à d'autres moments, celui-ci sollicite les adultes pour participer à une tâche collective avec les ses pairs. Toutefois, cette période permet à Léo de participer seul, à des tâches dont le matériel est partagé avec les pairs (émergence profils *adaptation pour l'élève inclus adaptation pour tous*). Nous observons, durant cette période, une diminution de la guidance des adultes. La troisième et dernière partie de l'année est quant à elle marquée par une absence de guidance des adultes et une forte participation de Léo. En effet, de mars à juin, le profil *adaptation pour l'élève inclus* est dominant. Les observations montrent : d'une part, que Léo sollicite beaucoup moins les adultes que lors des mois précédents et d'autre part, que les adultes n'utilisent la guidance individuelle que lorsque Léo les sollicite. Nous supposons que la seconde période de l'année constitue l'étape de transition entre la participation sociale de Léo dépendante de la guidance des adultes, observée lors de la première partie de l'année, à la participation autonome observée lors de la troisième. Afin de tenter d'expliquer cette évolution en trois temps, nous pensons que face à l'incertitude que provoquait la guidance directive lors de la deuxième partie, les adultes ont laissé Léo participer comme cela lui convenait et ont uniquement répondu à ses sollicitations. Ainsi, Léo a pu se tourner vers une participation autonome à la fin de la deuxième partie, qui s'est stabilisée lors de la troisième.

Cette première sous-partie cherchait à comprendre l'évolution des dynamiques d'interaction des deux situations observées, à l'accueil. La sous-partie suivante vise la compréhension de ces dynamiques lors du second type d'activité, l'atelier.

4.1.2 Évolutions à l'atelier

À l'atelier, les résultats montrent également une évolution différente selon les deux situations étudiées.

Dans la situation de William, deux périodes distinctes peuvent être identifiées, la seconde pouvant être considérée comme la répétition de la première. La première partie est composée des observations d'octobre à février, la seconde, de février à juin. Il est nécessaire de rappeler que les observations de l'atelier se déroulent lors des séances de jeux collectifs

moteurs. Dès le début de l'année, la participation aux jeux proposés mobilise des ressources cognitives, sensorielles et motrices qui semblent éloignées de celles de William. En novembre, la guidance des adultes est forte et vise à permettre la participation de William aux jeux collectifs. La guidance verbale étant inefficace, les adultes vont utiliser la guidance directive corporelle afin que William réalise les actions motrices attendues. Toutefois, les deux profils observés (*intégration anomique* et *intégration participante*) montrent que cette forte guidance des adultes ne produit qu'une faible participation de William. En décembre, la situation d'apprentissage proposée gagne en complexité et semble s'éloigner des ressources de William. La forte guidance des adultes ne suffit plus à William pour pouvoir y participer. Face à l'inefficacité de son action, l'AESH laisse William agir comme il le souhaite. Par conséquent, la guidance individuelle diminue. Deux profils sont alors observés, les profils *intégration anomique* et *insertion*. En février, la configuration typique d'interaction observée est proche de celle observée en novembre (profils *intégration anomique* et *intégration participante*). Les caractéristiques de la situation d'apprentissage semblent plus propices à une guidance individuelle. La guidance des adultes redevient forte et orientée vers la participation active de William. Celle-ci permet à William de participer par courts épisodes au jeu collectif mis en place. Toutefois, la plus grande partie du temps, William ne participe pas à la situation d'apprentissage, malgré cette forte guidance des adultes. En mai, à l'image de ce qui a été observé en décembre, la guidance individuelle ne permettant plus à William de participer au jeu collectif, celle-ci diminue et ne vise plus que l'unique surveillance de William durant la séance d'atelier. Ainsi le profil dominant observé est celui de l'*insertion*. Afin de comprendre l'évolution de la situation de William lors de l'atelier, nous pensons que la situation d'apprentissage proposée pour la classe de Petite Section met en jeu des ressources que William ne possède pas. Ainsi, durant la grande partie des séances d'atelier, William ne peut participer aux jeux proposés. Toutefois, la forte guidance des adultes semble lui avoir permis d'y participer à quelques occasions dès lors que les exigences des tâches diminuaient. De plus, se rendant compte de ces difficultés, la guidance des adultes s'est limitée en fin d'année, au maintien physique de William avec la classe, tout en le laissant agir à sa guise, hors des situations d'apprentissage.

Dans la situation de Léo, trois phases peuvent être distinguées. La première se déroule d'octobre à février, la seconde en février et mars et la troisième et dernière de mars à juin. En novembre, les profils dominants sont intégration participante et intégration anomique. Ceci montre que la forte participation de Léo est accompagnée d'une guidance individuelle quasi permanente. Les tâches sont choisies par les adultes et s'exécutent de manière isolée des pairs

de la classe. Léo accepte de participer à celles-ci sans difficulté. En février et en mars, cette stabilité entre guidance des adultes et participation sociale de l'élève avec TSA vole en éclats lors de cette deuxième phase. En effet, comme cela a déjà été observé lors de l'accueil, la guidance des adultes diminue fortement ce qui a pour conséquence de diversifier les niveaux de participation sociale de Léo. Dès le mois de février, les tâches proposées à Léo ne se font plus de manière isolée, mais au sein de petits groupes de pairs qui partagent la même tâche que Léo. Cette évolution nous semble être la cause de l'émergence du profil *adaptation pour tous*. Cependant, cette participation au milieu des pairs n'est pas sans poser quelques difficultés. Les habiletés sociales maîtrisées par Léo semblent insuffisantes pour que celui-ci puisse participer à une activité collective de manière autonome. Il se montre en difficulté pour attendre son tour lors d'un jeu, partager le matériel commun et accepter que les pairs commentent ses productions lors des ateliers de dessin ou de graphisme. Ceci provoque régulièrement l'intervention des adultes pour réguler les interactions entre Léo et ses pairs (profil *intégration participante*), parfois une fuite de Léo vers un espace de classe non occupé par les pairs (profil *adaptation pour l'élève inclus*) ou encore une crise (profil *insertion*). En mars, Léo ne cherche plus à s'isoler lorsqu'il est en conflit avec les pairs, mais sollicite les adultes pour effectuer la tâche proposée avec elles (profil *intégration participante*). La troisième phase est identique à la première, c'est-à-dire que Léo effectue les tâches qui lui sont données avec l'AESH, à l'écart des pairs (profil *intégration participante*). Il ne cherche plus à participer aux tâches avec les autres élèves de la classe. Par conséquent, la guidance des adultes redevient forte pour répondre aux demandes de Léo. Nous supposons que les choix pédagogiques réalisés par l'enseignante et l'AESH ont conduit Léo à quitter la position d'isolement dans laquelle il se trouvait au cours de la première phase de l'année pour participer aux tâches collectives avec ses pairs. Toutefois, les difficultés de Léo dans la gestion des interactions avec les pairs l'ont conduit à multiplier les conflits. Ces conflits ont conduit Léo ou les adultes de la classe à, de nouveau, l'isoler du groupe classe. Afin d'éviter de nouvelles situations de conflits, et de pacifier le climat de classe, les adultes ont privilégié le retour à une organisation dyade pour lors de la troisième phase de l'année.

L'étude des configurations typiques observées dans les deux situations inclusives, au cours d'une l'année scolaire, montrent que la dynamique d'interaction tend vers une hausse du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et une diminution du degré de guidance des adultes à l'accueil, uniquement dans une des deux situations inclusives observées. Les résultats montrent en effet que les deux situations inclusives évoluent de manière singulière. En effet,

que l'on compare l'évolution des dynamiques par type d'activité (niveau interindividuel) ou par les situations inclusives (niveau intra-individuel), chacune d'entre elles rend compte d'une trajectoire différente à l'accueil comme à l'atelier.

Ainsi, ces résultats nous conduisent à nuancer l'hypothèse n°3, hypothèse selon laquelle la dynamique d'interaction adultes-élèves tend vers une hausse du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et une diminution de degré de guidance des adultes lors de l'accueil au cours de l'année scolaire.

4.2 Influence du contexte pédagogique au cours du temps

La sous-partie précédente a mis en évidence l'influence du type d'activité sur l'évolution des dynamiques d'interaction au cours d'une année scolaire. Les résultats mettent en évidence l'influence d'un autre facteur important : le contexte pédagogique. Nous rappelons que, par contexte pédagogique, nous regroupons l'ensemble des choix réalisés par les enseignantes et les AESH quant à la nature, l'adaptation et l'organisation des situations d'apprentissages, ainsi que des modalités de mises en œuvre de la guidance des adultes. Nous proposons une analyse différenciée de ces deux dimensions du contexte pédagogique.

4.2.1 Influence des situations d'apprentissage

Les descriptions des situations d'apprentissage réalisées dans la partie « résultats » mettent en évidence l'importance d'une réflexion sur les situations d'apprentissage proposées aux élèves avec TSA.

Premièrement, les observations montrent que les situations d'apprentissages sont d'une part, identiques pour les pairs et les élèves avec TSA, et d'autre part, ne sont pas sujettes aux adaptations qui prendraient en compte les besoins des élèves avec TSA. Bien que tout à fait pertinentes et rendant compte d'une réflexion affinée sur le plan didactique, les situations d'apprentissages observées visent précisément les objectifs institutionnels. À l'accueil, dans les deux situations, les supports et les tâches disponibles sont les mêmes pour tous les élèves des classes durant la majeure partie de l'année. Au cours du troisième trimestre, William a pu bénéficier à quelques occasions de supports adaptés à ses ressources (instrument de musique). Lors de l'atelier, les situations d'apprentissage et les tâches proposées pour les élèves avec TSA sont identiques en tous points à celles des autres élèves de la classe. Par exemple, dans la

situation de William, les tâches motrices à effectuer, les rôles attribués et la durée des temps de jeu ne sont pas adaptés à ces ressources.

Deuxièmement, l'organisation des situations d'apprentissage rend compte d'une réflexion poussée quant à la préparation matérielle des tâches et de l'évaluation des compétences des élèves. Toutefois, elles ne semblent pas prendre en compte les besoins des élèves avec TSA sur le plan du développement des habiletés sociales et plus particulièrement celui des interactions avec les pairs. À l'accueil, dans les deux situations, les tâches proposées aux élèves sont essentiellement des tâches individuelles et les supports qui permettraient de développer les interactions entre pairs (le coin cuisine ou coin garage, par exemple) ne sont pas utilisés dans cette optique. À l'atelier, le constat est identique.

Cette absence de prise en compte des besoins des élèves avec TSA dans les situations d'apprentissage n'a pas le même effet sur chacune des deux situations étudiées. Les observations réalisées lors de cette deuxième étude montrent que les ressources de Léo sont proches de celles attendues pour un élève de Moyenne Section. Les situations d'apprentissages lui sont accessibles. Ses difficultés se situent davantage sur le plan de la maîtrise des habiletés sociales et de la compréhension du comportement des autres élèves. Pour William, le constat est différent. Ses ressources semblent éloignées des attendus de la Petite Section, ce qui rend difficile la participation aux tâches de la classe. Nous émettons l'hypothèse que dans les deux contextes étudiés, l'absence d'adaptation des situations d'apprentissage constitue un facteur qui influence la dynamique d'interaction. En effet, dans la situation de William, nous pensons que l'écart entre les ressources sollicitées par les tâches proposées, et celles disponibles de l'élève, peut être la source d'une chute de participation. Dans celle de Léo, les difficultés rencontrées sur le plan interactionnel avec les pairs lors de situations d'apprentissage collectives ont provoqué un isolement de Léo que ce soit seul à l'accueil ou avec l'AESH à l'atelier.

Les situations d'apprentissages constituent donc un facteur supplémentaire sur l'évolution de la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA. Cependant, les observations ont mis en évidence un potentiel autre facteur influençant la dynamique : l'organisation de la guidance des adultes.

4.2.2 Influence de la coordination des adultes

Dans chacune des deux situations inclusives suivies, le panel des adultes interagissant avec l'élève autiste est identique. Ils se composent d'une professeure des écoles et d'une AESH. Bien qu'une Atsem soit présente dans chacune des deux situations, elles n'interviennent qu'à

de très rares occasions auprès de William et Léo. Nous ne les incluons donc pas dans cette réflexion. L'observation des différentes situations d'apprentissages montre que l'organisation « bicéphale » (Toullec-Théry, 2012) des adultes autour de l'élève en situation de handicap peut varier d'une situation à une autre, mais également varier au cours du temps.

Durant la première partie de l'année (d'octobre à février), l'organisation observée est commune aux deux situations. L'enseignante se charge de la conduite de classe, de la préparation et de la mise en œuvre des apprentissages. Elle intervient principalement auprès de tous les élèves, excepté l'élève avec TSA. L'AESH a la responsabilité de ce dernier. Son rôle consiste à permettre à l'élève avec TSA de participer aux situations d'apprentissage mises en œuvre. De plus, lorsque l'élève avec TSA ne participe pas aux tâches proposées, l'AESH oriente l'élève vers une autre tâche ou en dernier recours limite l'impact du comportement de l'élève avec TSA sur le groupe-classe. Par exemple : L'AESH de William le guide physiquement pour reconstituer un puzzle, ou pour qu'il réalise les actions motrices attendues lors de la situation d'apprentissage de l'atelier. Autre exemple, l'AESH de Léo, qui reformule les consignes des tâches ou accompagne Léo dans la petite pièce attenante à la salle de classe lorsque celui-ci est en crise. Dans cette configuration, l'élève avec TSA bénéficie d'une aide individualisée immédiate, mais semble ne pas faire réellement partie du groupe des pairs de la classe. De plus, en l'absence d'adaptations pédagogiques répondant aux besoins des élèves avec TSA, ce rôle revient à l'AESH. Cette première configuration du binôme PE-AESH peut être qualifiée de « centrée sur la gestion du groupe classe ».

Dans la seconde partie de l'année (de février à juin), alors que l'organisation de la situation de William reste identique, celle de la situation de Léo évolue. En effet, face à la difficulté de gestion du comportement de William en février, les rôles de l'enseignante et de l'AESH sont réorganisés afin de répondre aux demandes de Léo. L'enseignante est toujours responsable de la préparation de classe et de la mise en œuvre des situations d'apprentissage y compris pour l'élève avec TSA. En fonction de la réponse de Léo à la proposition de tâche de l'enseignante, plusieurs cas de figure sont observés. Lorsque Léo souhaite effectuer sa tâche seul, les deux adultes se concentrent sur le groupe des pairs, l'AESH restant à proximité de lui pour répondre à ses questions en cas de besoin. Si Léo souhaite réaliser la tâche avec l'AESH, l'organisation reprend celle de la première partie de l'année. Enfin, si Léo souhaite effectuer sa tâche avec l'enseignante, celle-ci l'accueille dans le petit groupe qu'elle dirige, l'AESH intervient alors auprès des autres élèves de la classe. Cette seconde configuration du binôme PE-AESH peut être qualifiée de « centrée sur les besoins de l'élève inclus ».

Nous supposons que ces configurations constituent un autre facteur influençant l'évolution de la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA. En effet, dans la situation de William, la configuration choisie par le binôme PE-AESH ne permet pas à William de bénéficier des compétences pédagogiques de l'enseignante quant à l'adaptation des tâches. L'exemple du mois de février, à l'atelier en est l'illustration. Lors de cet épisode, William observe l'enseignante qui joue du tambourin pour signifier aux pairs qu'ils peuvent courir. Pour répondre à l'intérêt que William porte sur cet objet, elle se place derrière lui, glisse la baguette dans sa main et le guide pour poursuivre les battements avec lui. Dans la situation de Léo, nous pensons que l'évolution de la configuration du binôme PE-AESH a influencé son niveau de participation sociale. Plus particulièrement, en proposant une guidance adaptée à la demande de Léo, le binôme maximise la probabilité que celui-ci participe activement aux tâches proposées. Par conséquent, cela influence la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA.

Cette seconde sous-partie met en évidence l'influence de deux autres facteurs influençant la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA. Ces facteurs liés aux contextes d'inclusion mettent en avant l'influence de celui-ci sur la dynamique d'interaction.

4.3 Limites et perspectives

Bien que les résultats obtenus dans les deux situations observées permettent de valider les deux hypothèses formulées pour cette étude, certaines limites doivent être apportées à ce travail.

D'abord, le nombre de participants concernés par l'étude constitue une première limite. Les conclusions formulées dans les parties précédentes ne se limitent qu'aux deux situations observées. La multiplication de cette étude dans d'autres contextes inclusifs permettrait d'observer des évolutions différentes de la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA. De plus, la liste des facteurs influençant la dynamique d'interaction identifiés dans cette étude est en partie liée aux caractéristiques des contextes dans lesquels elle a été menée. L'ouverture de cette étude à un plus grand nombre de sujets permettrait : d'une part, d'identifier d'autres facteurs influençant la dynamique d'interaction et d'asseoir scientifiquement les conclusions formulées.

Le profil des élèves avec TSA suivis dans cette étude n°2, représente une seconde limite. Ceux-ci sont issus du groupe de participants de l'étude n°1. Ils ont été choisis pour leur profil

très différent. Toutefois, ces deux profils ne représentent pas la diversité des ceux qui peuvent être observés chez les élèves avec TSA à l'école maternelle. Comme pour la limite précédente, la multiplication de cette étude dans d'autres contextes inclusifs permettrait d'identifier d'autres facteurs liés d'une part, à d'autres profils d'élèves avec TSA et d'autre part, à différents contextes inclusifs.

Par ailleurs, cette étude se déroule à l'échelle d'une année scolaire. Cependant, l'inclusion est un processus qui peut également être étudié à l'échelle des différentes étapes de la scolarité. La théorie de SDC (Hollenstein, 2007) indique qu'en contexte scolaire, les dynamiques peuvent s'étudier à différents niveaux. Le niveau *micro* correspond à l'étude de la dynamique à l'échelle de la séance ou de quelques séances. L'étude n°1 se place à ce niveau. Le niveau *meso* constitue l'étude de la dynamique au cours d'une période ou d'une année scolaire et renvoie à l'étude qui vient d'être présentée. Enfin, le niveau *macro*, envisage l'étude de la dynamique d'interaction au cours de plusieurs années. L'allongement de la durée de l'étude aux trois ou quatre années de maternelle permettrait d'identifier d'autres facteurs à l'échelle de la scolarisation préélémentaire.

Enfin, une partie des résultats de cette deuxième étude observent l'évolution des pratiques inclusives des enseignants qui accueille un élève avec TSA au sein de leur classe de maternelle. Ces pratiques sont la conséquence des réflexions et des choix effectués par les enseignants. Cependant, elle ne permet pas de comprendre pourquoi les enseignants les ont réalisés. Baillauquès (2011) indique que ces pratiques sont liées aux représentations que les enseignants ont construites sur l'inclusion. Le recueil de ces représentations serait un apport complémentaire important dans la compréhension de l'évolution des pratiques enseignantes en contexte inclusif.

5. Conclusion

Cette deuxième étude visait un double questionnement. D'une part, elle cherchait à comprendre comment évoluent les configurations typiques adultes-élève avec TSA à l'échelle d'une année scolaire. D'autre part, elle visait à identifier l'influence du contexte pédagogique sur l'évolution de la dynamique d'interaction. Pour y répondre, deux hypothèses ont été formulées. La première l'hypothèse affirme que la dynamique d'interaction adultes-élèves avec TSA varie en fonction du type d'activité au cours de l'année scolaire. La seconde suppose que cette dynamique d'interaction varie en fonction des contextes inclusifs.

Les résultats montrent d'abord que le type d'activité constitue un premier facteur influençant la dynamique d'interaction. Ensuite, le contexte pédagogique, plus particulièrement l'adaptation des situations d'apprentissage et l'organisation des adultes de la classe forment deux autres facteurs importants dans l'évolution de la dynamique d'interaction adultes-élèves au cours d'une année scolaire.

Cependant, aucune donnée de cette étude ne permet de comprendre les choix réalisés par les enseignants dans l'adaptation des situations d'apprentissage ou dans l'organisation du binôme PE-AESH. L'étude qui suit aura pour objectif de recueillir les représentations des enseignants à propos de l'inclusion, afin de comprendre les choix observés.

CHAPITRE 7 : Étude n°3 : Représentations professionnelles des enseignants de maternelle qui accueillent un élève avec TSA

1. Introduction

Les études de McWilliam *et al*. (2003) et de Powell *et al*. (2008) rendent compte de l'effet du comportement des adultes sur la participation sociale des élèves inclus. Selon Baillauquès (2011), ces comportements sont en lien avec les représentations construites par les enseignants à propos de leurs pratiques. Plusieurs études montrent que ces représentations professionnelles à propos de l'inclusion jouent un rôle important dans le développement professionnel des enseignants (Poutoux, 2011 ; Tant et Watelein, 2016 ; Tant et al., 2018). La catégorisation de ces représentations, proposée par Poutoux (2011), permet de différencier quatre types de représentations professionnelles autour des pratiques inclusives. Cependant, cette catégorisation des représentations professionnelles n'a jamais été utilisée pour rendre compte du développement professionnel des enseignants sur le thème de l'inclusion. De plus, aucune étude ne s'est intéressée à l'évolution de ces représentations au cours de l'année scolaire chez des enseignants qui accueillent des élèves avec TSA dans leur classe de maternelle. Le questionnement de cette troisième étude sera donc le suivant : **quelles sont les représentations des enseignants à propos des expériences d'inclusion des élèves avec TSA ? Évoluent-elles au cours de l'année scolaire ? Si oui, comment ?**

Par conséquent, nous formulons deux hypothèses. La première émet l'idée selon laquelle les quatre types de représentations professionnelles sur le thème de l'inclusion diffèrent d'un enseignant à un autre. La seconde postule que ces représentations professionnelles évoluent au cours de l'année scolaire vers une centration sur le thème de l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves inclus.

Cette troisième étude sera présentée sur le même modèle que les deux précédentes, à savoir, en trois temps. Le premier décrira la méthode utilisée, avec ses participants, la procédure suivie et les outils utilisés. Le second temps détaillera des résultats obtenus pour chacun des

enseignants interrogés et le troisième en fera l'analyse et permettra de valider ou de nuancer les hypothèses formulées.

2. Méthode

Cette troisième étude vise à mettre en lumière d'une part, les représentations professionnelles à propos de l'inclusion des élèves avec TSA construites par les enseignants de maternelle qui accueillent ces élèves dans leur classe. D'autre part, il est également question si ces représentations professionnelles évoluent au cours du temps lorsque ces enseignants vivent l'expérience de l'accueil d'élèves avec TSA et quelle est la nature de ces évolutions. L'étude n°2 a montré que les dynamiques d'interaction entre les adultes de la classe et les élèves avec TSA évoluaient au cours de l'année scolaire et a mis en évidence l'influence du contexte pédagogique sur l'évolution de la dynamique d'interaction. Selon Baillauquès (2011), les choix professionnels réalisés par les enseignants sont en lien avec les représentations qu'ils se font de leur pratique. Ainsi, nous avons voulu compléter les observations de l'étude n°2 par le recueil des représentations professionnelles des enseignants concernées par l'accueil d'élève avec TSA dans leur classe de maternelle.

2.1 Participants

Les participants de cette troisième étude sont les deux enseignantes précédemment mentionnées dans les situations inclusives observées lors de l'étude n°2. Ces deux professionnelles sont donc les enseignantes de Léo et de William. Elles ont toutes deux accepté, en plus des observations filmées de la classe, de participer à des entretiens portant sur l'élève avec TSA qu'elles accueillent dans leurs classes respectives. Nous proposons de rappeler brièvement quelques éléments de présentation au sujet de chacune d'entre elles. Les prénoms de ces deux enseignantes ont été changés afin de garantir l'anonymat.

2.1.1 Enseignante n°1 : Julie

L'enseignante n°1, que nous nommerons Julie, est la professeure des écoles responsable de la classe de PS dans laquelle est scolarisé William. Celle-ci entame sa treizième année d'enseignement, sa cinquième au sein de cette école. En complément de la responsabilité de la classe, elle occupe également la fonction de directrice de l'école. Lors de notre prise de contact, Julie, a déclaré être très soucieuse de permettre à William, ainsi qu'aux élèves en situation de

handicap en général, de bénéficier d'un accès à la scolarisation en milieu ordinaire. Cependant, nous rappelons qu'elle n'a suivi aucune formation spécifique concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ni sur les troubles du spectre autistique.

2.1.2 Enseignante n°2 : Déborah

L'enseignante n°2, nommée Déborah dans cette étude, accueille Léo au sein de sa classe de PS/MS. Nous rappelons que Déborah est une enseignante expérimentée (vingtième année d'enseignement) dont les pratiques professionnelles sont reconnues par son supérieur hiérarchique puisqu'elle est fréquemment sollicitée par l'IEN de la circonscription pour remplir des fonctions de Maître d'Accueil Temporaire (MAT), c'est-à-dire accueillir au sein de sa classe des étudiants préparant le concours de professeur des écoles. Comme pour Julie, Déborah n'a pas suivi de formation spécifique concernant l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ni sur les troubles du spectre autistique.

2.2 Procédure

Cette troisième étude se déroule dans le même temps que l'étude n°2, c'est-à-dire lors de l'année scolaire 2017-2018. Elle vise à accéder aux représentations professionnelles liées aux pratiques inclusives, chez des enseignants de maternelle en situation d'accueil d'élèves avec TSA au sein de leurs classes. Ceci croise deux aspects. Le premier consiste à identifier ce qu'il se passe lors des situations inclusives et plus particulièrement les comportements caractéristiques des adultes et des élèves avec TSA. Le second cherche à recueillir les discours des enseignants à propos de ce qu'il se passe lors de ces situations inclusives. Ainsi, il nous semble important, dans la perspective de pouvoir étudier la relation entre l'expérience d'accueil d'un élève avec TSA et l'évolution des représentations professionnelles liées aux pratiques inclusives, d'utiliser les pratiques observées comme support au recueil des représentations professionnelles. Pour cela, nous avons fait le choix d'utiliser les entretiens semi-directifs, qui nous semble être l'outil méthodologique le plus approprié pour le recueil de données textuelles à des fins d'analyse de contenus (Bardin, 2013).

Pour chacune des deux enseignantes, trois entretiens semi-directifs ont été programmés, correspondant aux différents trimestres de l'année scolaire. Au cours de chaque entretien, les représentations professionnelles liées aux pratiques inclusives sont recueillies à partir d'un document support présentant les résultats des observations du trimestre. Le *tableau 22* indique

les dates lors desquelles se sont déroulés les six entretiens. Ces derniers ont tous eu lieu dans l'espace de la salle de classe, sur le temps de la pause méridienne. Pour chacun d'entre eux, un enregistrement audio a été réalisé afin de pouvoir procéder aux transcriptions.

Tableau 22 : Dates des entretiens semi-directifs

Période	Julie	Déborah
1er trimestre	22 janvier 2018	17 janvier 2018
2e trimestre	15 mai 2018	18 avril 2018
3e trimestre	3 juillet 2018	4 juillet 2018

2.3 Outils

Deux outils différents ont été utilisés lors des entretiens semi-directifs. Le premier constitue le support sur lequel va s'appuyer le questionnement de l'entretien et rend compte des caractéristiques dominantes des pratiques observées lors du trimestre. Le second cible l'analyse du discours de l'enseignant. En voici les détails.

2.3.1 Support des entretiens semi-directifs

L'entretien semi-directif est un outil de recueil de données à visée qualitative, permettant de recueillir le discours d'une personne interrogée, à partir de questionnements ouverts préalablement rédigés par le chercheur. Ces questionnements sont regroupés au sein d'un document appelé guide d'entretien et constituent le l'outil-support de l'entretien semi-directif (Bardin, 2013).

L'objectif de l'étude étant de recueillir les représentations des enseignants au cours de leur expérience inclusive d'élèves avec TSA dans leur classe de maternelle, nous avons souhaité utiliser un support qui puisse recueillir ces représentations professionnelles à partir d'éléments caractéristiques des pratiques inclusives observées. Pour cela, les résultats obtenus par l'étude de la dynamique d'interaction entre adultes de la classe et élèves avec TSA au cours d'une année scolaire, présentés dans le chapitre 6 sont utilisés à nouveau, cette fois dans le but d'identifier les pratiques inclusives qui peuvent faire l'objet d'un questionnement. Ainsi, les attracteurs des configurations typiques observées permettent d'orienter le questionnement du

chercheur sur les pratiques professionnelles caractéristiques des enseignantes en ce qui concerne l'inclusion des élèves avec TSA. Pour chacun des trois trimestres de l'année scolaire, et pour chacune des deux situations inclusives, une SSG est utilisée pour identifier les pratiques à interroger.

De plus, afin de rendre les échanges plus fluides, des extraits vidéos accompagnent les SSG dans le support des entretiens. En effet, les SSG nécessitent un temps d'appropriation afin de pouvoir accéder à leur sens. Pour ne pas que cet outil soit un obstacle au recueil des représentations professionnelles, nous avons fait le choix d'éclairer chacun des attracteurs qui feront l'objet d'un questionnement par un extrait vidéo illustrant les pratiques de l'enseignante. Ces extraits sont issus des enregistrements de classe.

2.3.2 Outil d'analyse de contenus

Le second outil utilisé dans cette étude vise l'analyse du contenu des entretiens menés afin de pouvoir identifier les représentations professionnelles construites par les enseignants qui accueillent des élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle et leurs évolutions au cours de l'année scolaire. Pour cela, nous avons fait le choix de l'analyse thématique du contenu (Bardin, 2013). En nous appuyant sur ceux définis par Poutoux (2011), le contenu des entretiens sera analysé à travers les quatre thèmes suivants :

- Thème n°1 : le cadre législatif et institutionnel : il s'agit dans ce premier thème de recueillir les représentations des enseignants portant sur le cadrage législatif, les attentes hiérarchiques ou les formalités administratives conséquentes aux situations d'inclusion
- Thème n°2 : l'enfant et ses troubles : ce second thème se centre sur les représentations de l'enseignant à propos des TSA, des caractéristiques de l'élève et de ses progrès au cours du temps.
- Thème n°3 : les pratiques pédagogiques : ce thème cherche à identifier les représentations des enseignants à propos de leurs pratiques pédagogiques mises en place et dans quelle mesure celles-ci prennent en compte les besoins éducatifs particuliers des élèves avec TSA inclus dans leur classe.
- Thème n°4 : la collaboration avec les partenaires : ce dernier thème cherche à accéder aux représentations des enseignants concernant leurs liens avec les familles des élèves avec TSA ou les différents professionnels qui gravitent autour de lui, comme l'AESH ou les acteurs du médico-social.

3. Résultats

Pour chacune des deux enseignantes interviewées, l'analyse de contenu sera présentée de manière thématique. En outre, l'un des objectifs de l'étude étant de savoir si ces représentations évoluent au cours de l'année, les contenus de chacun des thèmes, issus des trois temps d'entretien, seront présentés de manière groupée.

3.1 Évolutions des représentations professionnelles de Julie

L'*Annexe XI* présente la transcription de l'entretien réalisé avec Julie lors du premier trimestre, l'*Annexe XV* celui du deuxième trimestre et l'*Annexe XIX* celui du troisième et dernier trimestre. De plus, les supports d'entretien utilisés sont disponibles en *Annexe XII* pour le premier trimestre, *Annexe XVI* pour le deuxième et *Annexe XX* pour le troisième trimestre.

3.1.1 Thème n°1 : le cadre législatif et institutionnel

Au cours des trois entretiens menés avec Julie, le cadre institutionnel à propos de l'inclusion n'a jamais été évoqué.

3.1.2 Thème n°2 : l'enfant et ses troubles

Lors du premier entretien, le thème concernant les représentations que l'enseignante a construit par rapport à l'élève et à ses troubles prend une place importante dans les échanges. Au cours du visionnage des différents extraits et de l'observation des grilles, Julie décrit certaines caractéristiques de William.

J-E1 (22)	... on voit quand même qu'il y a des cases où il y a beaucoup plus de points que d'autres ! Donc ... donc *(elle observe la grille2*) euh ... qu'il peut ne pas être en action, mais faire quand même quelque chose, c'est-à-dire regarder les autres, en étant seul, mais regarder les autres, jouer avec la voiture. Là (*montre la case (2 ;1) de la grille 2*), c'est quand il va se déplacer, euh ... *(silence).*

Ces descriptions illustrent les représentations de l'enseignante sur l'élève avec TSA à travers différentes dimensions : les habitudes que William répète au sein de la classe dans lesquelles Julie voit une forme d'évolution …

J-E1 (23)	ah oui, avec ses petits rituels quand il va faire le tour, il va chercher quelque chose aller voir les insectes avant quand il y en avait etc ...
J-E1 (27)	... il a vraiment des habitudes euh ... dans la classe ... qu'il a prise ... euh ... là, je lui ai collé son étiquette sur la place là *(montre à l'écran)* ... bon ba je crois que sur cet extrait, il cherche directement à s'assoir à sa table et il attend ... parce qu'on voit qu'à d'autres périodes ou avec d'autres objets ce n'était pas ça *(montre l'écran de l'ordinateur)* ... ce sont des temps de transitions aussi ... il repère sa place ; il va s'asseoir sur le banc, il reconnait la chaise sur laquelle il s'assoit lorsqu'il est en regroupement avec nous et sur laquelle il doit rester, mais euh ... ça a beaucoup évolué

… en comparaison avec ce qu'elle avait observé au cours de l'année scolaire qui a précédé l'étude.

J-E1 (31)	cette période-là, je m'en souviens très bien. Il s'installait l'année précédente au coin construction, systématiquement et en début d'année c'était au coin cuisine et il s'installait et il écoutait les autres et riait en même temps qu'eux.

Julie insiste sur les progrès réalisés par William dans la participation aux jeux de la classe. Pour elle, William observe et s'intéresse davantage aux tâches réalisées par les pairs, notamment à l'accueil.

J-E1 (65)	ce qui a changé c'est ... qu'il se promène de plus en plus ... il a des habitudes, que ce soit sur le banc, sa chaise, ou ... et il fait le tour de la classe, il va chercher le loup, il a ... et sans forcément avoir besoin de Pauline ... mais c'est vrai que ... on voit bien qu'il ne fait plus le tour de la pièce comme il faisait avant, en expérimentant le coin construction, en allant s'asseoir dans le coin cuisine comme sur la vidéo, on voit bien qu'il ne le fait plus
J-E1 (39)	quand il est assis sur le banc, je pense à ça aussi ... parce qu'il y a des moments où il est statique sur le banc et puis ... on est en regroupement, il commence à taper comme les enfants, ou faire le moulin, taper sur les jambes, ou alors aussi ... parce que souvent il le fait, il s'installe, on voit bien qu'il cherche à vraiment mettre ses mains ... et il a beaucoup imité le contact physique pour nous interpellé, mais avec les enfants aussi, plus dans l'accroche du visage, etc., mais il regarde, bon il pousse ses cris, pour attirer leur attention

Lors des séances d'atelier de jeux moteurs, Julie fait le même constat, c'est-à-dire que William observe ses pairs et cherche à les imiter.

J-E1 (54)	... les copains vont savoir que pour tel signal sonore donné, tiens, on change d'action, on court, on marche, on saute. William, il va regarder les autres et c'est à ce moment-là ... et il y a du bruit ... voilà.

L'enseignante ajoute également que William ne cherche plus à fuir le gymnase ou la classe, ce qui constitue, de son point de vue, une évolue importante.

J-E1 (55)	... l'évolution, elle est tellement importante par rapport au fait qu'il ne sort plus et ne va plus se promener nulle part ... Enfin, il reste vraiment avec nous. Il a compris que quand on arrive dans le gymnase, il peut se promener partout, il peut occuper tout l'espace en se déplaçant, chose qu'il ne faisait pas avant justement, quand il restait sur euh ... sur Pauline ... il y a tellement d'évolution par rapport à la mise en situation d'il y a quelques mois, que je me dis ... bon ça va venir.

Il semble même que pour Julie, William soit de construire du sens sur ce qui se passe autour de lui dans la classe.

J-E1 (28)	euh ... on voit que les choses commencent à faire sens pour lui. « Pourquoi je vais là ? », etc ... Par exemple, hier quand il a entendu la musique de fin d'accueil, il est allé tout de suite s'asseoir au coin regroupement, c'est une évolution, avant il fallait aller le chercher systématiquement.

Néanmoins, Julie évoque certaines difficultés rencontrées par William. D'une part, sur le plan moteur, principalement lors des situations d'apprentissage de l'atelier …

J-E1 (53)	...William, bon forcément, il a toujours un temps de retard de ... de ... prise en compte de l'information visuelle et sonore, mais, il a compris que quand tout le monde court, lui il se met à courir. Il a compris que quand tout le monde s'arrête, c'est pareil. Quand tout le monde fait des petits sauts, bah, il se met à faire des petits sauts ... alors ou en regardant les autres, ou en regardant Pauline.

… et d'autre part dans le rapport aux pairs.

J-E1 (45)	oui c'est sûr, William n'a pas vraiment de prise en compte des autres. Il voit l'intérêt de Pauline ... de plus en plus ... Pauline lui permet d'accéder à plein de choses, mais pas les autres enfants, c'est vrai que ... il n'y a pas de lien avec eux c'est vrai ...

Julie exprime même les peurs de certains pairs peuvent ressentir par rapport au comportement de William.

J-E1 (59)	... j'ai un peu peur, parce que certaines petites filles ont encore un peu peur de ses réactions, mais euh j'ai quand même ... des enfants ... dans la classe, euh ... avec qui on peut vraiment, euh, faire évoluer la situation pour William et puis ... proposer de vraies interactions. D'ailleurs William a une relation particulière avec le petit Nolan.
J-E1 (60)	William il lui a fait plusieurs fois du mal, mais Nolan ne réagit pas aux interactions, aux échanges que peut proposer William en poussant des cris, mais je pense que William essaie de le ... de le provoquer ... Dans son attitude, justement, en essayant de l'attraper ou ... et c'est vrai que Nolan va rester stoïque. Il va se demander ce qu'il se passe et pourquoi qu'on lui fait du mal, mais c'est tout ... et d'ailleurs, c'est drôle, il n'y a que lui qui intervient l'après-midi en disant « William, il n'est pas là aujourd'hui ?». Tous les après-midis, il me le dit.

Au cours du second entretien, Julie décrit de nouveaux progrès réalisés par William au cours du second trimestre. Elle évoque le fait que, même sans réellement effectuer les tâches attendues des situations d'apprentissage, William participe davantage, et cela de manière plus autonome qu'auparavant aussi bien lors de l'accueil …

J-E2 (8)	Bon, il n'en fait pas une utilisation euh ... très appropriée, mais bon ... c'est assez fréquent que William soit tout seul comme ça, à l'accueil
J-E2 (27)	et là, bah, il est avec les autres ! ça aussi c'est super ! *(sourire)* ... ça, c'est tous les matins maintenant ... quasiment tous les matins ... l'évolution elle est là. Alors ce n'est pas William qui va avec les enfants, c'est William qui va s'installer sur quelque chose qu'on peut lui proposer pour qu'il utilise librement ... et les autres enfants qui viennent voir ce qu'il se passe, parce qu'il y a un adulte ... parce que bah ... William fait des activités que d'emblée ... on ne va pas proposer, hormis la découverte musicale, l'après-midi, mais pas à l'accueil le matin ... et ça, ça les intéresse et ... c'est ce que je disais tout à l'heure ... la pâte à modeler, la dernière fois, il fallait qu'il coupe ses petits boudins pour remplir sa petite pizza, et euh ... tous les enfants sont venus et moi aussi, j'ai dit « bah oui, vous prenez, vous pouvez » et ils se sont tous installés et ils ont fait la même chose que William. Bon à la fin, il regardait plus les enfants qu'il ne faisait, mais c'était intéressant aussi pour lui de se rendre compte qu'il pouvait faire à côté, faire avec, enfin ensemble ...
J-E2 (33)	... de lui-même dans la classe, c'est rangé dans une caisse, dans le casier de jeu ... et habituellement aussi il nous montre aussi ... la pâte à modeler, il sait aller la chercher dans ses tiroirs ... il a des tiroirs exprès ... William ... pour lui ... et bah, il va chercher sa pâte à modeler. Donc il y a déjà des repères, qu'il nous avait déjà montrés, il y a quelque temps parce que le trampoline, il sait très bien où il est, dans la salle de jeu ...
J-E2 (34)	bah euh ... il sait le montrer ... il nous appelle par des cris, par des gestes par exemple ...

… que lors de l'atelier de motricité.

J-E2 (54)	quand on fait les ateliers de manipulation d'objet simple euh ... on a fait des lancers ... de balles ... prendre une balle, le ballon, le faire rouler ... il jouait à côté des autres et il faisait la même activité. Et même sans Pauline ça s'est bien passé. Pour les lancers c'était des balles, des anneaux, mais on en prenait ... bon, il ne les lance pas, hein, il les lâche ... mais, il le faisait, il lâchait au-dessus de la coquille.

Julie explique ces progrès par l'évolution de l'accompagnement de Pauline, l'AESH de William.

J-E2 (14)	... parce que tout seul, parfois il participe et parfois il reste à attendre sur le banc ... et quand Pauline et là, il participe un peu plus, mais ce n'est pas ... euh ...

Cependant, comme lors de l'entretien du premier trimestre, Julie nuance les progrès de William en verbalisant les difficultés qui émergent de ces évolutions. Ainsi, l'enseignante exprime une certaine dépendance de William à son AESH.

J-E2 (36)	En fait, il s'est réfugié auprès de Pauline. Donc le but c'est de continuer à développer des activités avec les autres, comme là *(montre les cases (5 ;3) et (5 ;4) de la grille 4).*

Lors du visionnage d'un extrait, elle détaille cette relation qui, selon elle, prive William de relations avec ses pairs et semble générer des comportements de frustration de celui-ci.

J-E2 (12)	ah oui, il va jouer à la marionnette ... mais ... ça enferme William dans une relation à deux ! C'est ce qu'on disait, on avait fini par conclure comme ça la dernière fois, il sait qu'elle est là pour elle ... et quand elle en formation, dès qu'il arrive ... il voit qu'elle n'est pas là, c'est sur moi qu'il se euh ... sauf que maintenant il arrive qu'il vienne aussi même quand Pauline est là. Donc il y a aussi une évolution c'est que ... l'année dernière c'était uniquement Claudine [Atsem de la classe] et moi ... Pauline est arrivée, il sait qu'elle est là pour lui ...
J-E2 (37)	mais bon ... on arrive aussi à des situations comme hier ... où, si Pauline refuse de ... de ... mais tout en restant avec lui, il est très frustré, l'accueil c'est mal passé, c'était compliqué pour lui hier.

Lors du visionnage des extraits portant sur les situations d'apprentissage de l'atelier moteur, Julie nuance encore davantage l'évolution de William dans ce type d'activité.

J-E2 (44)	... c'est au moment des consignes, au moment des ... retours au calme à la fin des jeux ... euh ... des différentes phases du jeu ... c'est trop compliqué pour William d'écouter les consignes, alors qu'on voit que la plupart des autres sont quand même tournés vers moi, participent, etc ... William est en dehors de cette activité-là.

Enfin, lors de l'entretien du troisième trimestre, Julie exprime un apaisement dans le comportement de William. Elle précise que cela a eu un effet positif sur toute la classe.

J-E3 (6)	... je crois que William est plus serein que la dernière fois ... on a moins de morsures par exemple ... là ça s'est stabilisé... ça s'est stabilisé... mais, il y a deux mois, c'était compliqué... et on a eu aussi le cas de se taper tout seul avec des... des jouets. Des choses qu'il n'avait jamais faites ... donc on sent bien qu'il y a quelque chose ... du coup, il supporte mieux la présence de Pauline, je trouve ... enfin, plus longtemps, je trouve ... au début de l'année, jamais lorsque Pauline lui disait « non », il s'allongeait et tapait ses voitures par terre. On voit qu'il a évolué aussi sur ce plan-là. Quand il veut quelque chose, il le veut !
J-E3 (13)	je pense que c'est une bonne chose, mais ça en est aussi une mauvaise parce que, même pour eux, ça peut sembler un peu injuste, ça peut aussi être facteur de régression pour qu'on s'occupe plus d'eux ... enfin, je comprends, hein, mais ça nous a permis aussi, nous, de ... dans ce cas-là, d'être euh ... de respirer par rapport à la peur que l'on pouvait avoir que William fasse du mal aux autres.
J-E3 (17)	... je pense que les enfants avaient besoin euh ... que William se détende et fasse d'autres choses plus librement ... parce que certains étaient très tendus, nerveusement. L'ambiance de classe était très compliquée au retour des vacances de Pâques, je pense que tout le monde en avait besoin.

Julie ajoute que William est très fatigable et que ses difficultés motrices ne font qu'augmenter cette fatigue, notamment lors des séances d'atelier.

J-E3 (24)	euh ... pour les lapins ... euh... bah oui, comme il y a deux rôles différents... au niveau moteur, il est très en dessous des autres, et il est très rapidement fatigué, il est épuisé à la fin de sa matinée. Et en plus, maintenant qu'il va en récréation ... c'est encore pire. En plus, lors de la dernière séance, c'est qui lui a montré l'exemple aux autres enfants, alors du coup, il avait encore plus d'activité que les autres !

Enfin, Julie fait le constat qu'aux yeux des élèves de classe, William est un élève différent.

J-E3 (12)	... bon de toute façon, ça y est ! Pas en début d'année, pas en milieu d'année, mais là, les enfants savent que William ce n'est pas pareil qu'eux.

3.1.3 Thème n°3 : les pratiques pédagogiques

Lors de l'entretien du premier trimestre, Julie mentionne le recours à différents types d'adaptations des pratiques pédagogiques. L'enseignant déclare, premièrement, avoir la volonté de laisser William découvrir et utiliser les objets de la classe à son rythme et comme bon lui semble, principalement à l'accueil.

J-E1 (30)	... comme ça, il expérimente par lui-même, il fait ses propres expériences ... d'où l'intérêt d'aller chercher les objets qu'il a trouvé de lui-même. Le rouleau, il sait très bien où il faut le chercher, la voiture, il va la mettre dans la caisse pour la ranger…la marionnette qui est cachée derrière la maison de marionnettes, il ouvre les rideaux et il va la prendre ... Là, là, il explore vraiment tout seul.

Deuxièmement, elle verbalise une différenciation des objectifs visés par les situations d'apprentissage, notamment lors de l'atelier de jeux moteurs.

J-E1 (53)	là à l'atelier, il a une ... euh ... l'objectif que tu travailles avec William n'est pas celui que tu travailles avec les autres. C'est euh ...déplacements, motricité, écoute ... enfin voilà c'est encore plus dur que les activités de l'accueil ... dans les jeux moteurs, c'est même encore plus ... quand on travaille sur différentes actions motrices que l'on peut exécuter sur le lancer, les autres enfants on va être dans « je lance dedans », « je vise », « je lance loin », « je lance haut », et William on va être sur « je lance, j'apprends à lâcher l'objet en mettant une impulsion dans mon bras », chose qu'il ne sait pas euh ... et on travaille uniquement ce geste-là, moteur, alors que les enfants, derrière ce geste de lâcher, de lancer, il y a vraiment cette compétence de « comment je vais faire pour lancer haut, loin, viser ». On est sur « je lance », « je donne une impulsion et je lâche sans ... ». Par exemple, il a repéré que la coquille euh ... il faut poser les objets dedans ... parce que les copains ont lancé à côté de lui et ... il y va et ... et il va poser dedans, la maitresse c'est peut-être ce qu'elle attend ?

Julie évoque également des encouragements et des sollicitations destinés à William …

J-E1 (43)	ah oui... *(déçue)* ... pourtant j'essaie régulièrement de le voir, de féliciter, de solliciter, de l'appeler en salle de jeu où euh ... mais c'est vrai que j'ai aussi la vingtaine d'autres élèves ...

… mais également la nécessité de répéter les actions pour que William puisse accéder aux apprentissages.

J-E1 (54)	Le but c'est que ... justement dans cet exercice-là euh ... alors on voit que ça prend du temps pour certain enfants de la classe, encore ... parce qu'il y'en a qui court encore lorsqu'on s'arrête ... alors lui, comme c'est beaucoup plus long ... de toute façon, c'est répétitif, le but c'est qu'il le fasse de lui-même ... parce qu'il en est capable ... ou il en sera capable, plutôt.
J-E1 (63)	en fait, j'introduis toujours une notion de ... pour euh ... la quantité, ou les déplacements, mais euh ... le but premier c'est quand même de comprendre qu'il y a plusieurs consignes. Je vais chercher un objet, ou deux, je passe par une porte, je le dépose dans un coffre et je repars de l'autre côté et ... et ... j'espère que ... je pense même que ... à force ... bon par contre, ce sont des jeux collectifs qui évoluent sur la période, ce n'est peut-être pas suffisamment répétitif pour William ...

Toutefois, les pratiques inclusives les plus fréquemment mentionnées par Julie se situent dans l'action pédagogique de Pauline, l'AESH de William. À l'accueil, Julie exprime sa volonté de mettre en place une faible guidance des adultes dans le but de permettre à William de découvrir par lui-même les jeux et objets de la classe …

J-E1 (32)	ah oui, il tourne tous les boutons là ... *(fin de la vidéo 2)* ... là dans la cuisine, il a touché à tout, il a tout ouvert ... je me souviens de ce jour-là ... c'était un peu particulier. Il était arrivé très tôt à l'école et il y avait que deux ou trois enfants dans la classe ... et du coup, il était allé tout seul, d'aller vers les supports de jeux euh ... et euh ... par rapport à ce que je disais, là, il ne faut pas qu'il y ait d'adultes qui vienne le chercher...

… ou d'observer William sans aide humaine.

J-E1 (44)	Mais j'ai envie de faire ce qui est le mieux pour William ... et puis ... ça me permet aussi de le connaitre. Puisque euh ... en le regardant comme ça évoluer, ou en l'acceptant le jeudi quand Pauline est en formation, ça permet aussi de situer ce qu'il est capable de faire, ce qu'il n'est pas capable de faire.

Cependant, la présence de Pauline apparait, dans les déclarations de Julie, comme étant une condition essentielle aux apprentissages de William.

J-E1 (53)	... et c'est vrai que sans Pauline à ce moment-là, ce ne serait pas possible. Mais on peut penser qu'il apprend quand même des choses de ces situations-là. Donc forcément, un atelier de jeux moteur comme ceux de ce matin, à l'heure actuelle, c'est impossible qu'il puisse participer tout seul.
J-E1 (57)	... il n'est pas du tout dans l'activité ... non, il est en train de mettre quelque chose à la bouche ... euh ... un anneau, tiens ! *(fin de la vidéo 4)* ... je suis dans mon cerceau, j'ai mon matériel, mais, je ne sais pas ... je le mange *(rires)* ... Bon, en fait on voit là que ... en atelier, c'est ça quand Pauline n'intervient pas. Dès que Pauline intervient, ça permet à William de participer un peu aux activités.
J-E1 (58)	alors parfois il est « à côté des autres », parce que Pauline elle réussit à ce qu'il court avec les autres, il saute avec les autres ... Alors parfois, il faut qu'elle le lève elle-même, de manière corporelle ou parfois il suffit juste de lui dire et en insistant ça marche, parfois il s'arrête et il regarde les autres ...

Julie note tout de même que les interventions de Pauline évoluent au cours du premier trimestre. Elles illustrent le passage d'une guidance majoritairement directive corporelle à une guidance essentiellement directive verbale.

J-E1 (58)	... les interventions verbales de Pauline étaient de plus en plus importantes par rapport à la guidance à la main ... puisqu'avant elle l'aurait levé en le prenant par la main et elle aurait couru avec lui. Maintenant c'est plutôt « allez William, on court » et euh ... du coup il se lève, il réagit, « qu'est-ce que je fais ? », « je regarde les autres » ... donc euh ... Ce matin, par exemple, elle ne l'a quasiment pas touché ... à un moment, elle lui a fait un câlin, mais sinon, elle ne l'a quasiment pas touché. Quand le jeu partait, elle, elle partait et du coup, William imitait euh ... les autres ... je trouve que c'est une super évolution ce passage de « je fais à ta place » à « je te dis quoi faire » ... Là, je crois que Pauline, elle a compris que quand elle le levait pour suivre le jeu ... William, il le faisait, mais il n'avait toujours pas compris pourquoi. Quand elle, elle part, et William a compris qu'il fallait qu'il fasse pareil que Pauline ... il n'en est pas encore au point de comprendre le jeu, mais je trouve ça évolue bien.

Lors du second entretien, Julie rend compte de quelques évolutions de sa pratique inclusive, conséquente au premier entretien. William devenant, selon l'enseignante, de moins en moins autonome, les évolutions visent à laisser William se débrouiller un petit peu plus tout seul, en proposant des supports qui attirent son attention.

J-E2 (9)	parce que ... euh ... suite au premier entretien, je me suis dit ... euh ... oui, on va le laisser un petit peu faire, oui ... mais c'est vrai qu'il s'asseyait systématiquement sur le banc et attendais que Pauline vienne le chercher ...

J-E2 (15)	En fait, c'est suite au premier entretien hein, j'ai proposé des choses qui pourraient l'attirer autres que la marionnette, le rouleau de peinture et la voiture. Je me suis dit, de toute façon, comme il aime ça, s'il arrive à se poser et à faire autre chose indépendamment des adultes ...
J-E2 (30)	... on a lâché un peu William à l'accueil pour qu'il puisse euh ... redécouvrir l'univers de la classe et euh ... par lui-même ...
J-E2 (40)	j'essayais de détourner son attention, je lui proposais autre chose ... c'est pour ça que je me dis, est-ce qu'à l'accueil, il n'est pas mieux, effectivement euh ... bonjour à tout le monde, il saute dans les bras, Pauline le guide pour aller déposer sa photo comme tous les autres enfants et euh ... l'orienter vers quelque chose, aussitôt. Pour ne pas lui laisser le temps de ... de ... lui grimper dessus, de ...

Néanmoins, comme lors du premier entretien, la partie la plus importante des propos de Julie concernant les pratiques pédagogiques est centrée sur le travail réalisé par Pauline. En effet, pour l'enseignante, l'évolution de l'action de l'AESH constitue la piste la plus pertinente pour adapter les situations d'apprentissage aux besoins de William. Julie fait d'abord plusieurs constats sur les pratiques de Pauline. Elle évoque le souvenir d'un épisode de l'accueil dans lequel William avait participé à une tâche avec ses pairs lorsque Pauline était absente …

J-E2 (5)	... quand Pauline n'était pas là ... je vous avais expliqué la dernière fois qu'à l'atelier pâte à modeler, les enfants ont voulu faire comme lui ... donc ils se sont tous installés à la même table avec lui en faisant la même chose que lui ... bon c'est « à côté », mais ... euh ... il regardait ce que les autres faisaient ... à la fin, il en était même plus curieux de ce qu'il avait à faire, mais ça s'était très bien passé ... la même chose, il voulait tous faire des boudins et couper ...

… puis déclare que William devient plus autonome lorsque Pauline s'efface. Ceci diverge des propos précédemment mentionnés.

J-E2 (31)	Moi ce que j'ai remarqué c'est que ... depuis la période de janvier-février où on a demandé à Pauline de prendre un petit peu de recul par rapport à l'accueil euh ... il va ... il va chercher lui-même des choses. Moi, ce matin, il m'a montré la boite de perles ... qu'on a arrêtées ... l'enfilage de perles, on a arrêté ... et ... il a voulu ressortir les fils en caoutchouc pour mettre les grosses perles. Il est venu et puis il m'a montré ...

De plus, Julie exprime quelques réflexions sur l'évolution des pratiques de Pauline. Cette dernière constitue la variable privilégiée de l'enseignante pour solutionner les problèmes constatés …

J-E2 (14)	Mais éviter justement qu'il soit dans l'attente comme ça euh ... Peut-être que Pauline pourrait emmener William s'assoir à une table et commencer à jouer à un jeu ...
J-E2 (46)	je ne sais pas trop ce qu'on pourrait proposer pour ces temps-là ... à la limite, pendant que moi j'explique les consignes, Pauline et William pourraient montrer l'exemple ?
J-E2 (29)	... peut-être que la prochaine étape c'est que William ... de son propre chef aille vers les activités. J'ai un souvenir, de février, je crois, où William va s'installer aux puzzles ... en fait Pauline ne ... ne veut pas euh ... jouer avec lui pour je ne sais plus quelle raison ... et il ne joue pas tout seul, il fait une crise parce que Pauline ne veut pas venir avec lui, je crois ...

… tout en notant que l'action de Pauline a permis une évolution positive de la participation de William dans certaines tâches de l'accueil.

J-E2 (30)	... bon c'est pas mal quand même parce que là ... euh dans l'extrait *(vidéo 3),* William est venu s'assoir à la table des puzzles et Pauline en a profité, elle a sauté sur l'occasion, elle lui a sorti un petit puzzle et ils ont fait le puzzle ensemble avec les autres enfants. Peut-être que ces comportements c'est ... c'est le début du chemin vers l'autonomie ... je ne sais pas trop. En tout cas, au début de l'année, c'était inenvisageable.

Enfin, Julie identifie également la structure du jeu proposé comme possible variable influente sur la participation de William, sans toutefois manifester la volonté d'en tenir compte pour les situations prévues pour la suite de l'année.

J-E2 (53)	ce jeu est composé d'actions individuelles ... il n'y a pas de coopération comme euh ... dans le jeu des petits lapins par exemple ... oui, je me souviens, ça avait bien fonctionné, je le voyais faire et je pense qu'il aimait, il aimait ce qu'il faisait, ce qu'il devait faire, parce que ... Pauline guidait parce que l'utilité de ramasser l'objet lui passe au-dessus de la tête forcément ... mais le fait de courir de venir, de passer au travers du cerceau et d'aller poser quelque chose, ça le stimulait également, il aimait ce qu'il faisait. À voir, à reproposer euh ... bah après le relais de toute manière je vais le faire évoluer aussi donc euh ... au fur et à mesure ... on va faire très simple au départ et puis euh ... à voir après s'il n'y aura pas des obstacles, des choses euh ... installées.

Lors du troisième et dernier entretien, les propos de Julie concernant les pratiques inclusives sont moins centrés sur l'action de l'AESH. L'enseignante relate l'évolution du comportement de William et les difficultés que cela a occasionnées. Il semble que William a eu

des comportements violents vis-à-vis de certains pairs. Cela provoque, chez Julie, la décision de diminuer du degré de guidance des adultes vers William, pour préserver un climat de classe favorable.

J-E3 (9)	... et c'est vrai que là, en fait, avec les morsures, avec tout ce qu'il s'est passé, on a commencé un lâcher du ... la pression sur William pour qu'il puisse se détendre et évoluer plus souvent seul et c'est passé notamment par la sortie de classe de temps à autre.
J-E3 (15)	bah oui, parce que moi j'étais vigilante à ça, il n'avait pas le droit. Mais je le conçois parce que, ce matin encore, c'est moi qui ai dit à Pauline, parce que c'est Amélie dans la classe [enseignante qui assure la décharge de direction de l'école de Julie] et quand je suis passée pour aller voir ma collègue, parce qu'on a fait cuisine, il était dans le couloir. Donc ça veut dire aussi qu'il ne participe pas aux activités d'accueil avec les autres, pour jouer librement. Donc ça le pénalise aussi ... c'est un moyen peut-être ... d'être moins frustré ... donc euh ... plus gérable, plus euh ... c'est plus sympa aussi pour tout le monde ... donc après le but c'est de dire, maintenant ... euh ... il ne le fait plus et on est très tendu, dès l'accueil ... vous voyez, c'est ça ? C'est compliqué.

Julie décrit également que lorsque William entre en crise, Pauline le sort de la classe pour ne pas que cela provoque de la tension chez les autres enfants.

J-E3 (16)	bah c'est ce qu'on disait même pour le fait qu'il fasse une crise dans la classe ... c'est un moment où ça dure cinq, dix minutes et qu'au bout d'un moment, même les enfants ne tiennent plus ... c'est ... c'est très pesant. Et Pauline qui dit, je vais le prendre, je vais faire autre chose ... et on pense ... que c'est un moyen pour sortir de la classe.

Julie interroge même l'organisation des adultes et les effets que cette guidance très directive peut avoir sur le comportement de William …

J-E3 (32)	C'est quand même une période qui a été très compliquée pour nous la gestion de William on en avait parlé, et ... euh... ça se voit qu'on lui a lâché un peu la bride concernant cette guidance euh ... toujours omniprésente, toujours forte, et on voit peut-être que ... euh, ça évolue. Alors, est-ce que c'est une bonne chose, parfois non, comme sur le temps de motricité où euh ... parfois il n'est pas forcément coopératif et que ça ne suffit pas et qu'il faut être très directif... mais bon ...
J-E1 (59)	Et puis, voilà, vous voyez, là, même avec la guidance directive de Pauline qui lui dit « assois-toi, assois-toi » il regarde les autres en se disant « Qu'est-ce qu'ils font ? », etc...

… tout en revenant sur ce que cette organisation des adultes a pu apporter de positif les mois précédents.

J-E3 (28)	c'est dommage, parce que, vous vous rappelez, on avait eu une belle évolution en début d'année par rapport à ça justement ... lorsque parlait de la situation de l'échauffement avec le signal sonore ... réagir au signal sonore, où il était capable de ... mais Pauline le tenait par la main et lui disait « allez, allez, allez ! ». Et comme on lui a lâché la main pour voir s'il y arrive seul ... je crois que maintenant, il sait que s'il n'a pas envie de jouer au jeu, il peut s'isoler, Pauline ne viendra pas le chercher ...
J-E3 (25)	... pour ne pas qu'il soit inactif pendant le passage des consignes verbales, qu'il n'écoutait pas forcément, que je l'utilisais pour montrer aux autres que je... pour illustrer un peu ce que je disais.

Ainsi, Julie fait le constat de la relation actuelle entre William et son AESH.

J-E1 (29)	... On a l'impression qu'il ne fait rien, qu'il se déplace, qu'il ne regarde pas et puis euh ... je pense aussi qu'il cherche à attirer notre attention, pour qu'on vienne le chercher ... et puis ... *(silence)* je pense aussi que ces observations lui permettent d'apprendre.
J-E3 (23)	... soit il ne participe pas aux jeux et Pauline le laisse seul soit, elle le guide dans le jeu ...

Enfin, le discours de Julie à propos de ces pratiques inclusives s'oriente vers une réflexion centrée sur la situation d'apprentissage. Cette orientation n'était que peu ou pas présente lors des entretiens précédents. Julie conclut d'abord à un niveau de difficulté variable dans la mise en œuvre des adaptations pédagogiques entre l'accueil et l'atelier…

J-E3 (27)	c'est peut-être le jeu en lui-même qui demande à William des ressources certainement au-dessus de ce qu'il peut mobiliser *(elle réfléchit)* ... à l'accueil euh ... l'adaptation est plus importante et plus facile à mettre en place. Il a le choix d'aller où il veut, il a le choix de faire ce qu'il veut avec le matériel ... là, à l'atelier c'est difficile de lui trouver un rôle spécifique pour lui, c'est difficile euh. .. enfin, je veux dire, s'il faut traverser le gymnase, je ne vois pas quelle adaptation je pourrais mettre en place ...

… puis se questionne sur l'avenir de William dans ce contexte d'apprentissage.

J-E3 (27)	l'année prochaine, il va passer en grande section, les jeux collectifs vont avoir d'autres ... euh ... ce sera peut-être « poule – renard – vipère » ... parce que nous, on a fait la queue du renard, en début d'année, où il fallait juste attraper

	la queue du copain et nous on en a une ... mais en grande section, je pense que ce jeu-là après, il évolue vers « poule – renard – vipère » ... alors, comment adapter pour faire participer William dans un jeu collectif comme ça, où les règles sont très importantes ?

Les premiers éléments de réponse dont l'enseignante nous fait part à ce sujet sont de nouveau centrés sur la dimension organisationnelle de l'inclusion de William, notamment sur les actions pédagogiques entre enseignants.

J-E3 (27)	Est-ce que ... est-ce que ... on décloisonnera pour que William vienne faire les activités de motricité avec les petits ? Ça pourrait aussi être une solution. Et ça permettrait peut-être à la collègue de grande section de ... peut-être de souffler ? Tout simplement. Parce qu'au niveau de ces capacités motrices et des jeux, ce sont des jeux qu'il connaitra ... souvent je change, mais en règle générale ça reste des jeux de poursuite, où tout le monde a le même rôle, un jeu où on réagit à un signal sonore ... etc ... enfin voilà.

3.1.4 Thème n°4 : la collaboration avec les partenaires

Lors du premier entretien, le discours de Julie à propos de la collaboration avec les partenaires se résume à ma relation entre l'enseignante et l'AESH de William. Julie illustre, à travers l'extrait suivant, l'organisation de cette relation entre les adultes de la classe.

J-E1 (44)	c'est quand même moi qui propose à Pauline des activités à mettre en place, donc ça me permet de connaitre William et d'avoir une relation avec lui existante et pas passer au travers, justement de ... de Pauline ... et puis ... c'est important, je trouve de savoir ce qu'il est capable de faire seulement avec un accompagnement ... ça aussi, c'est aussi important ... de savoir ce que William peut apprendre avec quelqu'un, de ce qu'il ne sera pas capable d'apprendre tout seul ...

Cette relation est parfois envisagée sous un angle collaboratif, notamment lors du visionnage d'extrait d'accueil …

J-E1 (29)	... dans ces temps-là, je pense qu'il ne faut pas que nous intervenions avec Pauline ... lorsqu'il n'est plus disponible, il s'arrête et ces temps disparaissent. Tant qu'il est seul, qu'il arrive à observer ses copains, il découvre des choses ...

… ou lorsque Julie et Pauline font le bilan des matinées de William.

J-E1 (37)	oui ! Là-dessus, on tâtonne ... C'est compliqué parfois la fin de matinée, ce vendredi, il a beaucoup pleuré, on sent bien qu'il n'est pas bien, on sent qu'il est en souffrance ... que ça commence à être dur ... que le bruit de toute la matinée aussi, ça commençait vraiment à être un peu trop fort

Mais elle est le plus souvent tournée vers l'effet de la guidance de Pauline vers William. Julie décrit une relation particulière entre l'AESH et l'élève avec TSA qui semble constituer un frein pour la socialisation de William lors de l'accueil …

J-E1 (31)	... chose qu'il ne fait plus depuis qu'il entretient une relation particulière avec Pauline. D'où le fait de la laisser euh ... de laisser Pauline en retrait à l'accueil pour qu'il puisse par lui-même aller se mélanger aux autres élèves, participer, écouter ... vous voyez ?
J-E1 (37)	... on en parlait ce matin avec Pauline, quand je lui ai demandé de le laisser à l'accueil, tout en étant vigilante par rapport à ce qu'il pourrait faire aux autres ... mais en le laissant, le laissant faire et pas systématiquement le prendre, je lui disais peut-être qu'il serait bon qu'il aille systématiquement en récréation et que son petit gouter, il le prenne après. Pour avoir ce calme après cette récréation et retourner plus disponible dans la classe et pas subir la dernière heure ...
J-E1 (46)	bon, les autres lui offrent quand même quelques choses à regarder, mais il est très tourné vers Pauline pour faire ces choses ... je pense que l'idée c'est que, dans le futur, on amène William vers les autres et que Pauline ne soit pas le seul vecteur de ces activités, de ses intentions, de ses observations. D'où, le détachement ... sur certains moments seuls dans la classe.
J-E1 (41)	Donc là, il faudrait euh ... le but ce serait que l'on développe aussi sa relation aux autres en écartant un petit peu Pauline de tous ces moments où il est avec les autres ...
J-E1 (36)	ce n'est pas comme tout à l'heure sur le banc où il était assis, on avait l'impression qu'il ne fait rien, mais il regardait les autres, il regardait Pauline, « elle n'est plus avec moi », il lui tirait la langue, il essaie d'attirer son attention ... Là, non, c'est vrai. Il cherche plutôt le contact corporel. Comme s'il avait besoin d'un peu de ... mais, du coup, ce qui est dur pour Pauline, c'est de lui donner cette dose d'assurance pour le rassurer, mais que ça ne coupe pas les moments où il pourrait aller voir ce que font les autres. C'est très dur de trouver ce juste milieu-là.

Julie verbalise tout de même les progrès de William conséquents à l'accompagnement de Pauline …

J-E1 (27)	... Pauline d'ailleurs, l'a noté. Parce que c'est vrai, qu'on a un peu plus de recul, parce qu'on a William depuis deux ans ... Pauline disait « quelle transformation

	depuis le mois de septembre, quelle évolution dans le comportement et l'attitude en classe et les déplacements ».
J-E1 (62)	William euh ... avec euh ... avec Pauline, il participe ... Alors, il participe de différentes façons, mais il est quand même dans ces aspects-là, que ce soit quand Pauline lui prend la main, ou le guide physiquement ou juste par la voix ... donc, il faudrait que ça, là *(montre la case (2 ;1) de la grille 3)* se décale vers par-là *(montre les cases (4 ;3) et (5 ;3) de la grille 3)*. Parce que de toute façon, il y a peu de chances, pour l'instant, que sans Pauline, ça bascule. Et puis pour la participation euh ... *(observe la grille 3)* « avec les autres », on pourra l'atteindre avec les jeux proposés, par exemple avec euh ... le jeu des princes et des princesses ... on y participe avec les autres, il a le même but que les autres. Que là c'était que des jeux avec un but individuel.

… déclarant même que Pauline constitue une condition indispensable dans un des deux types d'activité observés.

J-E1 (67)	mmm *(acquiesce)* donc en atelier, Pauline semble indispensable ...

Enfin, Julie identifie quelques pistes d'évolution concernant l'action de Pauline. Il lui semble pour l'instant difficile d'envisager une autre forme de guidance …

J-E1 (44)	... pour l'instant, demander à Pauline d'utiliser une guidance semi-directive, c'est faire à appel à des compétences pédagogiques très ... très ... expertes ... faut pas non plus ...

… mais songe à distancier Pauline de William.

J-E1 (65)	Est-ce que c'est la présence de Pauline ? Est-ce qu'il a suffisamment fait le tour, et qu'il a envie d'autres choses, qu'il ne ressent pas le besoin d'aller se promener, je ne sais pas ... De toute façon, là ... là, on va sortir Pauline du temps d'accueil, mis à part le bonjour, la photo, le déshabillé et sortir Pauline du temps d'accueil pour le laisser ... pour le laisser.

Lors du second entretien, Julie rend compte de l'évolution des pratiques de Pauline. Pour l'enseignante, l'AESH semble s'être orientée vers une guidance toujours directive, mais qui allie la dimension verbale à la dimension corporelle, et cela lui apparait comme positif pour la participation de William.

J-E2 (21)	euh ... ce qui est très intéressant c'est que ce genre de guidance là ... euh de Pauline ... elle le guide aussi bien par la voix que par le geste ... à l'accueil, on

	est plutôt sur ce genre de résultats *(montre la case (2 ;4)de la grille 2),* alors que durant l'atelier de jeux moteurs, il me semble que ça lui a permis de participer beaucoup plus. À l'accueil, ce qu'elle fait très, très bien c'est ... euh de l'orienter tout le temps vers les activités. Elle lui dit dans l'extrait « Viens, William, tu vas chercher ton étiquette ». Elle est loin, il n'y a pas de guidance corporelle ... c'est que du verbal ... William trouve son étiquette et après, elle l'emmène au tableau ... de toute façon, ça se fait maintenant comme ça et ... euh ... même avec moi pour la photo ... euh ... je n'ai plus besoin de lui prendre la photo et de lui mettre dans les mains. Chose que l'on faisait avant ... elle l'oriente surtout oui.
J-E2 (22)	et elle le fait aussi euh ... par exemple ... euh ... pour aller vers les activités ... ou quand la musique du rangement retentit ... hop, elle lui dit « aller, on range, on range et on va s'assoir », elle a plus besoin de ... au début de l'année, il fallait qu'elle l'emmène physiquement jusqu'au ... maintenant ça se fait automatiquement ... il y vraiment un progrès qui amène William vers l'activité comme là *(en montrant les cases (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2)*.
J-E2 (23)	Bon ... c'est le but recherché de toute façon, on essaie au maximum ... on essaie au maximum d'orienter les ... je pense qu'elle le ressent aussi comme ça euh ... Pauline. C'est qu'au départ, elle cadre énormément, elle est là, elle prend dans les mains, elle fait euh ... Tout à l'heure ... ils font en ce moment, le papier déchiré, froissé et puis tout à l'heure, c'est elle qui s'occupait du collage, mais lui il tirait sur le papier *(rires),* mais il essayait ...

Julie note également que, au cours de l'accueil, Pauline ne s'obstine pas dans une tâche lorsque William ne s'y engage pas, mais cherche à multiplier les supports pour augmenter sa participation.

J-E2 (26)	... au début, Pauline veut le faire jouer à la pâte à modeler, et elle va voir que euh ... qu'en fait euh ... William s'en moque un peu de la pâte à modeler, ce qui l'intéresse c'est les instruments qu'il y a à côté de lui ... et du coup ... elle le guide physiquement pour l'utilisation des instruments ... et là ... enfin ... de ne pas se focaliser sur la pâte à modeler parce que c'était ce qui était prévu, je trouve ça super, vraiment !
J-E2 (36)	Je crois que Pauline a compris comment il fallait entretenir le jeu, l'activité, elle arrive à bien le gérer dans l'activité. Peut-être que cette participation évoluera vers la dernière colonne *(montre la colonne 6 de la grille 4)* ... et euh il faut aussi empêcher qu'il se renferme sur sa relation avec Pauline, ici là *(montre la case (2 ;4) sur la grille 4)* en restant à côté et en étant vigilant.
J-E2 (51)	c'est sûr qu'on n'arrive pas à le mettre tout le temps dans l'activité. J'ai l'impression que c'est moins fréquent quand même ...

Cependant, l'évolution des pratiques de Pauline ne semble pas transpirer sur les séances d'atelier, comme le montre le questionnement de Julie à ce sujet.

J-E2 (47)	... je me dis que quand on explique qu'il faut aller déposer les trésors dans les coquilles, est-ce que justement, Pauline ne pourrait pas euh ... prendre William par la main et lui montrer ? Seul ? Pour expliquer aux autres et les prendre en exemple ?

Bien qu'ayant perçu certaines évolutions dans l'accompagnement de William, Julie semble toujours se questionner à propos de la relation exclusive entre William et son AESH.

J-E2 (16)	il y a un moment où ils sont tous les deux dans la bibliothèque. Alors au début, elle fait un câlin à William et au bout d'un moment, elle prend un livre, mais William met le livre à l'écart rapidement, parce qu'il veut continuer le câlin. Donc ... euh ... peut-être que si William va vers ce genre de comportement, c'est qu'il en a peut-être besoin, mais, en termes de socialisation, ça l'éloigne des autres, ça l'éloigne de la classe et ça le cantonne à une relation avec un adulte et ... et ce n'est pas l'ouverture que l'on recherche, bien sûr !
J-E2 (39)	ça me semblait problématique de toute façon, sa relation particulière euh ... à l'accueil, ça me semblait problématique pour lui ... parce que ... il n'y a pas d'échanges, il se conforte, c'est la sécurité, le câlin et puis c'est tout. Mais il ne faut pas que l'école se soit liée à Pauline et au câlin parce que ... ce n'est pas le but. Bon après, il y a aussi euh quelques problèmes avec les autres ... des morsures par exemple ... c'est des choses qu'il faut euh ... il faut temporiser sur le moment et puis repartir ... c'est pour ça qu'en mars c'était très compliqué d'éloigner Pauline

Julie renouvelle la piste de réflexion qui avait déjà été formulée lors du premier entretien : demander à Pauline de réduire son temps de présence à côté de William.

J-E2 (55)	... je vais mettre en place les ateliers ... puis euh ... je vais expliquer à Pauline qu'après un premier petit câlin qui peut éventuellement durer une minute ou deux, hein, on a vraiment besoin d'un accueil particulier et puis de le sentir bien, de l'orienter tout de suite pour qu'il soit en activité, mais peut-être de le laisser après l'activité, parce que l'attention ne va durer qu'un temps sur une activité donnée, proposer autre chose ou laisser faire.

Enfin, lors de l'entretien du troisième et dernier trimestre, le discours de Julie est bien moins prolixe sur le thème de la collaboration entre l'enseignante et les partenaires, que lors des deux entretiens précédents.

Pour Julie, il semble que les pratiques de Pauline se soient encore affinées et aient provoqué une augmentation de la participation de William tout au long de l'année.

J-E3 (19)	là on voit quand même l'évolution de Pauline tout au long de l'année ... réussir à ... euh... faire participer William dans les activités. Bon, c'est de la guidance corporelle, parce qu'elle obligé de guider William pour qu'il puisse imiter ses gestes, il écoute ce qu'on lui dit ... et grâce à ça, Pauline réussit à l'amener dans les activités ... en tout cas ces situations étaient impossibles au premier trimestre, occasionnelles au second semestre et plus fréquentes maintenant.

La relation exclusive entre Pauline et William qui avait questionné Julie lors des deux premiers entretiens semble également avoir évolué positivement.

J-E3 (21)	elle n'est pas assise sur le banc avec William sur les genoux ... c'est ce qu'il fallait éviter ... et c'est pour ça que, du coup j'avais proposé des activités sur les tables, tout de suite, comme ça, il arrive, il choisit ce qu'il veut quand même ou elle l'incite ... C'est ce que j'avais pensé après l'entretien du mois de euh ... d'avril, je crois ?

Enfin, Julie nous fait part de son constat quant à l'importance de la guidance de Pauline auprès de William.

J-E3 (30)	là, sur l'extrait, elle a été le chercher, mais il ne vient pas ... en fait, on voit que dès que la guidance s'arrête, William s'arrête. *(silence).* Alors qu'à l'accueil, on ne voit pas ça. Si Pauline arrête de guider William, William va continuer à explorer la classe tout seul.
J-E3 (31)	vous voyez, là (montre l'écran) il était vraiment perdu, elle l'a incité, elle le met devant elle, elle lui a dit « aller, tu viens » ... j'ai l'impression que ça, ça ne marche pas toujours, mais que si Pauline ne le fait pas, ça ne marchera jamais ...

3.2 Évolution des représentations professionnelles de Déborah

L'*Annexe XIII* présente la transcription de l'entretien réalisé avec Déborah lors du premier trimestre, l'*Annexe XVII* celui du deuxième trimestre et l'*Annexe XXI* celui du troisième et dernier trimestre. De plus, les supports d'entretien utilisés sont disponibles en *Annexe XIV* pour le premier trimestre, *Annexe XVIII* pour le deuxième et *Annexe XXII* pour le troisième trimestre.

3.2.1 Thème n°1 : le cadre législatif et institutionnel

Lors du premier entretien, Déborah évoque très peu le cadre législatif et institutionnel de l'inclusion. En effet, ce thème n'apparait que pour décrire le sentiment de rigidité du système

éducatif que Déborah ressent quant aux adaptations nécessaires pour accueillir des élèves à BEP.

D-E1 (61)	... surtout que l'école française est beaucoup dans la contrainte quand même, donc euh ...

Lors des deux entretiens suivants, ce thème n'a pas du tout été abordé.

3.2.2 Thème n°2 : l'enfant et ses troubles

Au premier trimestre, le discours de Déborah à propos de Léo et des TSA est centré vers différents objets : le premier d'entre eux se centre sur les tâches scolaires effectuées par Léo. Déborah déclare se rendre compte des progrès de Léo dans la réalisation de ces tâches. De plus, elle verbalise l'importance, selon elle, que Léo aille au terme de ces tâches.

D-E1 (71)	oui un peu, je le vois aussi en collant son cahier ... il fait plus d'activités que je prends en photo, etc. Il se pose plus longtemps, il arrive à faire l'activité jusqu'au bout ... des fois il est demandeur ! Quand il me dit « je veux faire de la peinture », au début ... enfin ... en début d'année ou même l'année dernière ce n'était pas envisageable...
D-E1 (55)	*(en regardant la vidéo 6)* est-ce qu'il finit par faire son travail quand même ? ... Ah oui !

Le second objet identifié sur ce thème est celui des facteurs qui peuvent déclencher une crise chez Léo. Déborah exprime notamment les difficultés que Léo peut rencontrer dans le rapport aux autres élèves de la classe …

D-E1 (28)	Et là, hop, il regarde ce que font les autres...et d'ailleurs, il ne s'était pas mis à crier sur le fait que les autres enfants venaient dans la bibliothèque, parce que des fois ça lui arrive ça...
D-E1 (54)	: ah oui, en plus il s'en rend compte... Ah oui, là, il est carrément euh ... passif ... ou il dit « non merci, non merci » ou il hurle. Pourtant Charline est bien là ... et elle est douce.
D-E1-(55)	Ah mais c'est Charline qui lui dit « on va en refaire un » et ça déclenche la crise ! *(fin de la vidéo 6)* ... *(elle réfléchit).* Donc dans ce cas-là, euh ... il vaut peut-être mieux lui présenter des fiches et qu'il choisisse de lui-même ... c'est de la semi euh... c'est semi-directif ça ?

… et envisage une première piste de réflexion sur le positionnement de l'AESH lorsque le comportement de Léo évolue vers un début de crise.

D-E1 (57)	et bah que Charline le laisse travailler seul ... comme ça, s'il a besoin d'elle il ira la chercher de toute façon ... Parce que là, de toute façon, il est envahi par ses émotions donc il ne peut plus rien faire... il faut peut-être lui laisser le temps de se calmer aussi.

Cette difficulté dans la gestion de classe, à savoir l'articulation entre les besoins de Léo et ceux des pairs revient régulièrement dans le discours de Déborah. Le comportement de Léo y est comparé aux attentes de l'enseignante vis-à-vis des autres élèves de la classe.

D-E1 (24)	bah que euh ... Léo est très intéressé pour parler aux adultes... plus qu'aux autres enfants en tous cas. *(regarde la vidéo).* Et, là, il gambade dans la classe... oh la la oui, il gambade, là c'est sûr ! Les enfants non autistes dans ce cas-là, ils s'arrêtent et viennent me demander de sortir un autre jeu. Et euh ... il a quand même le langage euh... Léo, et pour lui c'est trop dur de dire ou d'aller se servir tout seul...
D-E1 (50)	ouai, oui voilà avec les autres ... bon il y va surtout [à sa table] quand on est en regroupement ... parce que c'est son espace, enfin c'est ... quoique, quand il y a des choses sorties sur les tables, il y va euh ... aux choses sorties sur les tables.

Lors du second entretien, les propos de Déborah se sont majoritairement orientés vers ce second thème. En effet, il a souvent été question pour elle de décrire les évolutions du comportement de Léo depuis le premier entretien. Déborah met en avant les progrès de celui-ci, notamment en termes d'autonomie et de participation aux jeux de la classe …

D-E2 (10)	... ce n'était pas possible de faire ça avant. Je me souviens en décembre il avait fait une grosse crise lorsque je lui avais proposé la même activité…là il va jusqu'au bout sans problème ... *(regarde la vidéo 2)* …vous voyez, ce qui est drôle, euh ... toute cette période-là *(montre la vidéo 2)*, il sortait pas mal de la classe. Il voulait aller tout seul avec Charline dans la salle de jeu ou dans la bibliothèque...et là, là actuellement où il ne va pas bien, il demande moins à sortir de la classe *(silence)*.
D-E2 (14)	oui, oui, c'est ce qu'on disait tout à l'heure avec Charline, il fait plus de choses tout seul sans son aide donc euh ... oui ça va
D-E2 (16)	on a constaté ce jour-là qu'il ne s'énervait plus sa tour tombait euh ...que des fois, il pouvait même anticiper le fait que ça allait tomber ... Parce que, ce matin, par exemple, il est allé jouer aux voitures avec les autres ... sans conflit ... […] donc on peut estimer que même s'il n'est pas bien, ce genre de chose c'est acquis ... euh ... enfin, non, mais je veux dire que même quand il est pas bien, ça ne lui pose pas de problèmes d'aller jouer avec les autres ... c'est une grosse évolution ça ...

D-E2 (22)	Là je trouve que ... enfin, ce qui a été acquis là, les deux trimestres précédents, ça continue à être encourageant, parce qu'il continue à aller vers les autres et à jouer à côté ... enfin euh ... ce chamboulement qu'il a chez lui aurait pu tout effacer ... enfin ... il garde quand même certaines choses ... je trouve ça vachement intéressant ...et puis il était vraiment bien ... il me souriait tout ça, enfin ... tout en acceptant que je m'occupe des autres en même temps

… tout en exprimant également les difficultés persistantes de Léo tant sur le plan des relations avec les pairs …

D-E2 (11)	... il va voir tout le monde, il parle à tout le monde, mais il n'a pas de réponse ... mais il s'en fiche, il repart ... De toute façon, quand il est comme ça, c'est qu'il n'est pas prêt pour entrer dans une activité ...
D-E2 (17)	bah euh ...oui il joue bien à son jeu à côté des autres ... mais jouer avec les autres, c'est beaucoup plus compliqué ... il est souvent en conflit avec Karim ... bon en plus avec Karim, ce n'est pas la grande entente, mais bon ... Peut-être qu'avec d'autres enfants, ça aurait été différent, mais avec Karim ... ils ne se supportent pas donc ... et pourtant, ils sont souvent aux mêmes ateliers tous les deux ! C'est comme avec Antoine ... ils ne se supportent pas ...

… que dans la gestion de la frustration.

D-E2 (12)	bah oui, il laisse tomber les Légos et s'en prend à Charline ... et il rentre dans une boucle de colère ... *(fin de la vidéo 4)* ... ah ouai ... dès qu'il est dans cette boucle, c'est terrible ... il a du mal à en sortir, en ce moment ...
D-E2 (18)	mmm ... oui, ce comportement-là, c'est vrai que même s'il est moins fréquent, il est toujours là ... (fin de la vidéo 6) ... souvent c'est lorsqu'il fait une petite crise, il s'en va dans le coin cuisine et il fait n'importe quoi ... il jette les fruits ... s'asseoit par terre et attend.

Lors du dernier entretien, ce thème a de nouveau été investi par Déborah. Ainsi, comme lors de l'entretien précédent, l'enseignante de Léo identifie quelques éléments de progrès chez lui, tout en pointant ce qui lui apparait comme des fragilités.

En effet, elle verbalise le fait que Léo accepte davantage la présence de son AESH à ses côtés …

D-E3 (13)	on voit que Léo a tendu la pince à Charline pour qu'elle joue avec lui ... alors que euh ... lors de votre dernière venue par exemple, elle ne pouvait pas l'approcher.

… et participe davantage aux jeux collectifs de manière autonome.

D-E3 (22)	ah ouai ! au début de l'année, c'est qu'avec l'adulte alors que maintenant, il participe beaucoup plus tout seul ! (sourire)

Déborah pointe également les difficultés persistantes de Léo dans les relations avec les pairs, en mettant en évidence une différence entre les deux types d'activités observés.

D-E3 (6)	Bon on peut dire qu'il est un peu isolé dans autres. Il joue beaucoup, mais seul ... mais il y a d'autres enfants qui jouent aussi tout seuls pendant l'accueil ... Et il y en a même d'autres, j'ai remarqué, qui papillonnent comme Léo, qui passe de table en table sans avoir fini ce qu'ils avaient commencé.
D-E3 (19)	oui, oui, c'est vrai, j'ai remarqué aussi ... parfois il va s'installer avec les autres, parfois il s'assoit tout seul, alors qu'à l'accueil bah ... quand il arrive et qu'il est tout seul, il joue tout seul, et quand il y a d'autres enfants, ils jouent avec eux. Là, à l'atelier c'est plus difficile ...

Elle insiste également sur la nécessité, pour Léo, de bouger et de marcher à travers la classe ou l'école, notamment lors des crises de Léo …

D-E3 (7)	ah oui, c'est vrai ça, il a toujours besoin de marcher, d'aller un peu dehors, et puis hop, il se pose quelque part...
D-E3 (16)	... [la vidéo montre Léo qui sort dans le couloir de l'école en hurlant] ... Il ne voulait plus rentrer dans la classe après ... D'habitude, je le laisse quelques instants et hop, il revient ... mais là ça durait trop longtemps ... ce jour-là, il était tellement ... c'était la première fois qu'il avait des gestes violents envers quelqu'un ... c'était dur ce jour-là.

… et de mettre en avant la fragilité de Léo quant aux changements qui peuvent subvenir au sein de la classe.

D-E3 (15)	... Je pense que ... ça a un sens ce comportement-là. Ça montre que quand il y a une perturbation extérieure ou un changement bah voilà ... On a changé les ateliers, les autres enfants peuvent choisir leur activité comme ils veulent, mais à la fin de la semaine, il faut qu'il ait fait toutes les activités. Et ça, Léo, il n'a pas aimé (sourire). Dès qu'on touche au fonctionnement habituel, il est perdu, euh ...il n'est encore possible de le mettre seul dans un milieu ordinaire ... On voit que Léo a fait beaucoup de progrès dans la classe, mais dès qu'il y a quelque chose qui change et bah, voilà, on revient à des comportements du début d'année avec beaucoup de euh ... de moment où il erre dans la classe.

Toutefois, Déborah exprime un sentiment de satisfaction quant à l'évolution de Léo au cours de l'année.

D-E3 (9)	ah oui, c'est bien ... je suis ... satisfaite ... pour lui surtout. Parce que euh ... ce qu'il a acquis, il ne va pas le perdre, je pense ... Peut-être qu'il n'arrivera pas à s'en servir tout seul, tout le temps, mais bon ... Là je me dis que Léo, il n'a pas de difficulté à comprendre les choses de l'école.
D-E3 (23)	ah oui, c'est dommage qu'il n'y ait pas de quatrième trimestre parce que je suis sûre qu'on aurait réussi à obtenir qu'il soit euh ... avec les autres, enfin ... pas seulement à côté, mais avec !

3.2.3 Thème n°3 : les pratiques pédagogiques

Le thème des pratiques inclusives est un des deux thèmes les plus abordés par Déborah lors du premier entretien. L'adaptation des pratiques pédagogiques aux besoins de Léo, relevé dans le discours de son enseignante, sont centrés sur différents objets : les adaptations des situations d'apprentissages, le niveau de participation de Léo dans ces situations ainsi que la place de celui-ci au sein du groupe classe par les relations entretenues avec les pairs.

Pour ce qui concerne les représentations liées à l'adaptation des situations d'apprentissage, Déborah verbalise le fait de s'assurer de la pertinence de celles-ci au regard des objectifs visés …

D-E1 (49)	oui, oui, d'accord ... là je voulais que Léo fasse cette activité parce que c'est une notion importante pour les Moyens ... du coup, comme les autres étaient aussi en atelier et que ça se passait bien, je suis venue m'assurer que Léo oui ça permet à Léo de vraiment travailler cette compétence-là ...

… ou de l'évolution de quelques variables didactiques influentes sur les situations d'apprentissage.

D-E1 (21)	... Parce que maintenant je l'oblige, en fait, à ... écrire des mots que je choisis. Sinon, il reste dans ses stéréotypies. Il faut d'ailleurs que je lui trouve d'autres mots, parce là, il commence à les connaitre.
D-E1 (58)	… Je pense qu'il faut que je mette Léo dans des situations où il doit se débrouiller avant de venir l'aider. Je crois que Charline et moi, on l'aide avant qu'il ait vraiment besoin de nous. Comme on a fait tout à l'heure avec l'atelier « semoule ». On l'a laissé tranquille.

L'enseignante exprime également ses interrogations sur la manière dont elle peut organiser la gestion des situations d'apprentissage de Léo et de celles des pairs.

D-E1 (51)	… mais le problème c'est que je n'attends pas sa réponse et je fais autre chose ... donc euh ... c'est ça qui est super difficile en fait. C'est super dur parce qu'il faut que je sois que sur lui et ... des fois, le temps qu'il se décide, les autres m'appellent aussi et c'est compliqué ! *(fin de la vidéo 5)*

Déborah exprime également, lors de l'entretien n°1, sa réflexion pour tenter d'inciter Léo à participer aux jeux et aux tâches de la classe. Ainsi, elle nous fait part d'un questionnement portant d'une part, sur l'entrée en douceur dans la classe, le matin …

D-E1 (43)	... qu'il puisse prendre possession de l'espace et de euh ... des autres et que euh ... que l'arrivée à l'école se fasse en douceur ... sans trop de contrainte pour éviter que ... comme de la contrainte, il va y en avoir après *(sourire)* ... pour lui laisser le temps de s'adapter ... à l'espace de la classe.

… et d'autre part sur sa volonté d'éviter que Léo ne déambule au sein de la classe sans s'engager dans les tâches proposées.

D-E1 (25)	bah ... ça peut ... euh ... stopper ces temps-là où il ne fait rien ... *(elle réfléchit)* oui on peut tenter comme ça ! En cas de papillonnage, on peut lui proposer quelque chose et pas forcément quelque chose qu'il aime ... enfin, quelque chose euh ... pas forcément les lettres, mais ... bon, à voir !
D-E1 (32)	… à l'accueil, je ne sais pas ... en atelier, lui imposer le fait qu'il s'assoit et qu'il travaille, c'est normal quoi ... mais ... c'est pour ça qu'à l'accueil, je le laisse tranquille. Les autres aussi euh ... ils papillonnent ... donc je n'y vois pas d'inconvénients ... par contre en atelier ... ou une fois qu'il a pris quelque chose, il s'y tient. C'est ça en fait, aller jusqu'au bout de la tâche. Donc là effectivement, il demande les lettres, il ne fait rien avec euh ... il faut changer d'activité ... ouai.
D-E1 (56)	au lieu de lui imposer, en fait. S'il avait choisi, ça lui aurait peut-être permis de s'investir plus. Ou que Charline s'en aille ?
D-E1 (65)	... ce qui le fait bouger de place et changer de jeu c'est que ... faut qu'il attende, et c'est une contrainte trop forte effectivement.
D-E1 (67)	*(elle coupe)* ah oui, j'ai changé là-dessus, parce qu'avant je lui mettais des choses sur sa table, que je ne lui mets plus, en fait.

Déborah questionne également ses pratiques, notamment concernant les attentes qu'elle fixe sur la participation de Léo aux jeux de la classe …

D-E1 (61)	mais vous voyez, euh ... ne pas le laisser tranquille à l'accueil, je pense que c'est moi qui me mets la pression ... parce que les autres, je leur fous la paix à l'accueil. Et même euh ... il y a des enfants qui ne font rien des fois après les activités, je leur fous la paix parce que je trouve que c'est important.
D-E1 (64)	... En fait, par exemple, euh ... une fois tous les quinze jours, j'ai jeux de société dans ma classe avec la ludothèque de la ville. Et, euh ... dans ce cas-là, il serait peut-être bien que Léo choisisse où il veut aller plutôt que de lui imposer. On peut essayer ... Parce qu'il a du mal hein ... il se lève beaucoup, il papillonne ... peut-être que si je lui mets moins de contraintes ... et le laisser là en absence de guidance qu'avec l'animateur de la ludothèque. Mais peut-être que ce sera encore trop compliqué ...

… et d'en produire une piste de réflexion autour du degré de guidance utilisé.

D-E1 (69)	Donc en fait, euh ... il faudrait plutôt développer le semi-directif pour éviter que ça *(montre la case (2 ;1) de la grille 6)* ce soit trop fort. Enfin, qu'il y ait une participation active, mais avec en semi-directif. Et je pense qu'aujourd'hui, on va voir ... euh ... parce qu'il n'a pas mal jouer aujourd'hui, la semoule, bricolage ... le mécano ...*(silence)*

Autre dimension évoquée par Déborah lors de ce premier trimestre : celui de l'isolement de Léo au sein du groupe classe. L'enseignante évoque d'abord, les différents modes de travail mis en place pour Léo, plus particulièrement une table qui lui est réservée pour des tâches précises …

D-E1 (49)	… il est euh ... tout seul ... enfin, isolé des autres je veux dire *(silence).* Donc là, peut-être que d'être deux autour de lui à sa table euh ...ça permet de faire ce genre de travail ... C'est pour ça que sa table ... c'est intéressant, parce que ça lui permet à un moment de ... reprendre son souffle, enfin, ça lui fait son espace à lui, mais euh ... il ne faut pas le laisser que sur sa table... Je trouve qu'il vient quand même de plus en plus euh ...
D-E1 (63)	moi je pense que quand il est vraiment euh ... quand il n'en peut plus. Ça lui fait son ... euh ... espace à lui. Et moi, la table, je l'ai mise dans cette idée-là. Quand la neuropsy était venue dans ma classe, elle m'en avait parlé comme ça en fait. Un espace à lui, où il peut se retrouver quand il crie beaucoup ... enfin ça c'était valable l'an dernier en PS.

… tout en verbalisant le fait qu'elle reste vigilante à ne pas isoler Léo des pairs de la classe.

D-E1 (61)	Je le fais travailler de plus en plus avec les autres, Léo. Il y va rarement à sa table ... c'est vrai que ... enfin au moment des ateliers surtout. Et tout dépend aussi de ce qu'il veut faire. Parce que ... euh ... là, il fait la même activité que Léonie et Hakim. Quand il fait une activité différente, c'est un peu plus compliqué aussi pour les autres. Donc euh ... mais après ... Surtout que quand il fait une activité différente avec les autres, ça pollue son activité parce qu'il s'occupe de ce que font les autres.
D-E1 (68)	parce que j'ai remarqué qu'il allait plus avec les autres donc, je me suis dit que ce n'était pas utile de l'isoler et je pense que c'est pour ça aussi qu'il va avec les autres. J'ai hésité ce matin ! Je me suis dit, « est-ce que je lui mets quelque chose ? » et je me suis dit bah non, il va aller voir ce qu'il y a sur les autres tables.

Puis, dans la seconde partie de l'entretien, Déborah exprime toutefois la difficulté qu'elle rencontre pour faire participer Léo à un jeu collectif.

D-E1 (66)	et donc, c'est compliqué de trouver un jeu où euh ... ou bien peut-être commencer par des jeux duels, avec un autre enfant. La dernière fois, il est allé aux Kaplas, il a fait une tour avec les animateurs et il s'est éclaté ! Ouai ... ils viennent vendredi, je vais essayer. Je vais le laisser choisir, et s'il va au Kaplas le mettre avec un autre enfant et demander à l'animateur qu'il n'intervienne pas ... on va tenter ça.

Lors du second entretien, ce thème a été beaucoup moins prégnant que lors du premier. Les propos de Déborah se sont centrés sur l'entrée dans la classe de Léo, lors de son arrivée, le matin. Elle indique que lorsque Léo arrive à l'école en premier, ce qui n'était pas le cas au premier trimestre, cela limite les comportements de déambulation de Léo et favorise son engagement dans les tâches.

D-E2 (3)	… généralement, il arrive dans les premiers le matin, donc il a la classe pour lui tout seul ...en fait, je pense que ce serait peut-être différent s'il arrivait après les autres ... Là, le fait d'arriver en premier l'engage peut-être tout de suite sur une tâche, seul. Il n'a pas le choix puisqu'il est tout seul ... et puis après ça reste comme ça pendant tout l'accueil ....

Toutefois, Déborah met en évidence le fait que, contrairement aux autres élèves de la classe, Léo ne joue pas avec les supports préparés par l'enseignante, mais s'engage dans les jeux qu'il souhaite.

D-E2 (4)	… généralement, à l'accueil, il a tendance à faire autre chose que ce qui est préparé sur les tables. Du coup, c'est peut-être normal qu'il soit tout seul ...ce matin il a sorti les cubes, qui n'étaient pas sur les tables, du coup, il se retrouve tout seul, car les autres ne viennent pas forcément se greffer, car eux, vont à se qu'il y a sur les tables.
D-E2 (5)	en fait ...ils jouent avec ce qui est sorti sur les tables. Ou ils me demandent avant. Tandis que lui, soit il le fait tout seul, soit il demande à Charline.

Enfin, lors du troisième et dernier entretien, Déborah fait le constat de l'évolution de ses préoccupations en termes d'adaptation pédagogiques. En effet, elle verbalise le fait d'avoir évolué, passant d'une réflexion uniquement centrée sur les situations d'apprentissages à la focalisation sur le comportement de Léo avec les adultes et avec ses pairs.

D-E3 (9)	Il faut que les adaptations soient faites pour son comportement dans la classe et avec les autres. Pas forcément sur les jeux ou le travail que je lui donne. Ça, je m'en suis rendu compte en fin d'année seulement …
D-E3 (10)	Non, au début je voulais vraiment faire des activités adaptées pour lui, mais tout le temps. Et puis, là, avec les vidéos, on voit que la façon de s'organiser avec Charline euh ... bah ça a un effet sur Léo ... plus que quand je fais une activité spécifique pour lui. Donc voilà ... peut-être que j'aurais dû voir plus tôt que Léo, euh ... il fallait adapter son temps de travail à son rythme, à son humeur etc ... mais bon, au final, c'est bien quand même ! Il y a du progrès, c'est l'important ! (sourire)

Elle pointe également l'évolution positive de son action sur la participation de Léo aux situations de jeux de la classe, même lorsque l'AESH n'est pas à ses côtés …

D-E3 (6)	oui, alors du coup, je me dis qu'au moins, il n'erre pas dans la classe comme il errait au premier euh ... au premier trimestre. Là il sait s'occuper tout seul ... Et c'est vrai que là, si Charline se lève et s'en va, je ne pense pas que Léo n'arrêterait pas de jouer pour autant. Non, non, c'est vrai, parce que euh ... par exemple, le vendredi, il vient et Charline n'est pas là, et il fait la même chose...et puis même le jeudi, quand je l'emmenais à la piscine, elle n'était pas là et ... il faisait comme les autres, il suivant les autres en fait.

… tout en mentionnant que son action pour amener Léo vers les situations d'apprentissage reste limitée.

D-E3 (8)	après je pense que ... je ne peux pas l'empêcher de marcher ... mais euh ... (elle réfléchit), il faudrait que le temps où il marche serve à observer les ateliers pour qu'il puisse en choisir un ... comme ça il ne marcherait pas pour rien ! (sourire)

3.2.4 Thème n°4 : la collaboration avec les partenaires

Ce quatrième et dernier thème sur les représentations professionnelles de la collaboration avec les partenaires constitue le thème le plus abordé de ce premier entretien. Deux partenaires ont été identifiés dans les propos de Déborah. Il s'agit de la famille de Léo et de l'AESH qui l'accompagne dans la classe.

Déborah évoque brièvement les fortes attentes de la famille de Léo pour que celui-ci fasse les mêmes tâches que ses pairs et l'influence que cela peut avoir sur sa pratique.

D-E1 (42)	... les parents mettent la pression sur euh ... « il faut qu'il fasse telle activité de grands », du coup, on se sent obligé de le solliciter, alors qu'il y a des moments où il n'y a pas forcément besoin, où il n'a pas envie ... où il fait autre chose qui l'aide aussi quoi...
D-E1 (61)	... mais en fait les discussions que j'ai eues avec les parents, enfin, je pense que ... inconsciemment me foutent la pression et je me dis, il faut absolument qu'il fasse ça. C'est complètement con ! Parce qu'il progresse et puis euh ... de toute façon, on ... c'est difficile de faire comprendre aux parents qu'il ne pourra pas faire exactement la même chose qu'un enfant euh ... enfin même s'il a beaucoup progressé ...
D-E1 (63)	… Et du coup, moi j'ai entendu la demande des parents quand ils m'ont demandé de changer la configuration de la table, le fait qu'il soit plus en face des autres que dos aux autres. Parce qu'effectivement, comme il évolue ... mais après effectivement, je peux me dire que cette place-là elle n'est plus nécessaire.

Par ailleurs, la relation entre l'enseignante et l'AESH de Léo est évoquée de manière importante. Déborah exprime son questionnement sur l'organisation des adultes qui gravitent autour de Léo. Ainsi, plusieurs pistes sont verbalisées, se plaçant toutes dans la perspective d'augmenter la participation de Léo aux tâches proposées. Ces pistes interrogent la coordination de l'accompagnement de Léo entre la professeure des écoles et l'AESH.

D-E1 (31)	*(elle réfléchit)* ... peut-être qu'il y a quelque chose à faire avec Charline à ce moment-là. Si Léo ne rentre pas dans l'activité, peut-être qu'elle peut vite lui proposer autre chose pour ne pas arriver à une situation de conflit avec elle. Ce qui est difficile c'est de savoir aussi, c'est ... euh, mais c'est pareil pour ça là

	(montre la case (2 ;1) de la grille 2), c'est comment on peut l'amener vers les jeux...
D-E1 (41)	bah j'en pense que ... euh ... qu'on doit tenter la guidance semi-directive ... enfin pour moi ... et pour Charline ... euh ... pourtant j'ai trouvé ce matin qu'elle était moins euh ... qu'elle était moins ... euh ... elle l'a laissé un peu plus.
D-E1 (45)	bah ... euh ... peut-être que quand il arrive, qu'elle le laisse, en fait ... euh ... au moment de l'accueil ... et ensuite qu'elle soit présente au moment de l'atelier... bon après, il y aussi le temps de regroupement qui casse un peu ça, c'est ça aussi la difficulté. Parce que du coup, au regroupement, bon là il était là avec nous aujourd'hui, mais, à partir du moment où ça dure trop longtemps, il s'en va ... et donc ça lui refait un sas euh ... là où ... moi je n'interviens pas tellement parce que je peux pas, donc là Charline est avec lui ... ou alors, il faudrait que je prévoie une activité euh ... plus ... euh ... plus ludique que ... que l'atelier, mais un peu plus dirigiste que l'accueil ... un autre sas en fait ... ça pourrait être le moment de le solliciter effectivement sur euh ... des puzzles par exemple, ça pourrait être ça.
D-E1 (53)	oui, oui, il faudrait travailler sur les fonctions de Charline... *(elle réfléchit).* Il faudrait que je dise à Charline que dans un moment comme celui-là, quand je viens avec Léo, qu'elle peut s'occuper des autres ... Comme ça, je suis euh ... libre pour Léo ... Et aussi, si Léo a besoin qu'elle aille jouer avec les autres pour progresser, il faut qu'elle s'en aille.
D-E1 (72)	... si moi je décide de la prendre en main et de le prendre en atelier, demander à Charline de ... Mais est-ce que euh ... il ne risque pas de la suivre ? Bon, à tester ! *(rires)* mais effectivement la présence de deux adultes autour de lui n'est pas nécessaire ... et puis euh ... du coup il s'est mis dans l'activité parce que ça devait lui plaire donc il s'y est mis rapidement, mais ça aurait pu faire l'inverse.

Cependant, Déborah nuance ces propositions, notamment en se questionnant sur ce qu'elle peut attendre de l'AESH de Léo. Il lui semble difficile pour une personne n'ayant reçu aucune formation pédagogique de pouvoir mettre en œuvre des pratiques de professeur des écoles.

D-E1 (34)	ah oui ...non, non ... c'est compliqué de demander cela à Charline. C'est une compétence qui n'est pas déjà facile pour les enseignants, alors c'est dur de demander ça à Charline ... mais moi je pourrais peut-être plus la travailler ?
D-E1 (38)	ah oui *(elle réfléchit)* ... en fait, il faudrait qu'elle lui laisse un peu plus d'espace, peut-être alors ...ouai, ouai ... ce qui est difficile de demander à Charline, c'est lorsque Léo est ici *(montre la case (2 ;1) sur la grille 2)* de venir le chercher et lorsqu'il est là *(montre les cases (5 ;1) et (5 ;2) sur la grille 2)* de le laisser...
D-E1 (39)	*(elle coupe)* de PE quoi ! mais vous voyez, euh ... j'essaie de travailler ça avec elle déjà sur ... euh ... l'habillage... ça peut être une porte d'entrée ... l'habillage, elle a tendance à tout lui faire ... et avec Muriel [Atsem de la classe] on lui dit « non laisse-le faire, tu peux l'aider, mais laisse-le se débrouiller » ... mais ... et puis lui, instinctivement il lui tend son manteau quoi ... je lui dis « non, Léo, tu t'habilles tout seul » ... Et ce matin quand il est arrivé, Charline n'était pas encore là, il s'est habillé tout seul ...
D-E1 (51)	… Et euh ... Du coup, si Charline elle était formée dans ce sens-là, il pourrait prendre ma place quand euh ... on pourrait se relayer disons. Parce que là, avec la vidéo, je me rends compte que je ne suis pas disponible en fait. Je me comporte comme avec un autre enfant non autiste qui lui est capable de me répondre et moi je fais autre chose, je l'écoute quand même. Mais du coup, il n'a pas forcément besoin de mon regard ou euh ...

Lors du second entretien, Déborah fait le constat de l'évolution de la relation entre Charline et Léo et plus particulièrement de la distance prise par Charline vis-à-vis de ce dernier.

D-E2 (13)	on a quand même réussi à le séparer de Charline pour qu'il participe tout seul *(montre la grille 3)* ... c'est impressionnant ! Ça fait moins éclaté qu'au premier trimestre, c'est ...c'est plus centré sur ... euh ... oui au premier trimestre on voit que c'est plus concentré autour de la guidance de Charline ... c'est impressionnant !

En effet, Déborah verbalise l'évolution positive de l'accompagnement proposé par Charline. Selon l'enseignante de la classe, les échanges qu'elle a pu avoir avec l'AESH à ce propos, suite du premier entretien, semblent avoir eu les effets qu'elle attendait.

D-E2 (20)	là, je trouve que ce qu'elle fait, c'est bien ... elle le laisse faire ce qu'il pense, elle intervient juste sur les échanges avec les autres enfants ... et c'est vraiment naturel chez elle, parce que je ne lui ai jamais demandé ça précisément ... en fait elle intervient que quand Léo se met à crier ou quand il est méchant avec les autres enfin ... ou insultant ou ... parce qu'en fait, quand on avait fait le premier debrief, moi, le lendemain je lui en avais parlé à Charline ... enfin, qu'elle pouvait aussi laisser Léo quand elle voyait qu'il participait à un jeu ... mais après euh ... je trouve qu'elle a, euh ... qu'elle est vraiment instinctive, quoi.
D-E2 (22)	Ah oui, oui ! Je lui avais expliqué que ... elle pouvait aussi s'éloigner de lui de temps en temps, le laisser faire que quand elle n'avait pas besoin d'intervenir, elle n'intervenait pas forcément ... et du coup elle ... enfin voilà ... mais on en a parlé qu'une ou deux fois ... après, instinctivement, elle a modifié légèrement sa façon de faire ... enfin légèrement ... elle a compris qu'elle pouvait faire autrement que d'être collé à Léo en permanence ...

Déborah va même jusqu'à interroger l'évolution future des besoins de Léo en matière d'accompagnement humain en questionnant la présence de l'AESH.

D-E2 (22)	... Donc est-ce que cela voudrait dire que dans l'avenir, la présence d'un adulte serait nécessaire ? Quand même pour gérer les crises, etc., mais si on arrive à lui faire faire des ateliers, il est capable de les faire tout seul en fait ... si ça continue comme ça ...

Enfin, lors de ce second entretien, un autre partenaire est évoqué par l'enseignante. Il s'agit du Centre Médico-Psychologique (CMP) qui, selon elle, contribue au progrès de Léo.

D-E2 (22)	Ce qui l'a beaucoup aidé, c'est les petits groupes où il va au CMP ... c'est super ... j'ai vu un changement ... parce que toutes les relations qu'il peut avoir avec les médecins qu'il voit, c'est bien, mais ... c'est des relations duelles avec un adulte ... tandis que là, il est en petit groupe avec des enfants qui ont le même handicap que lui donc euh ... et du coup, ça la transformer quoi ...

Lors du dernier entretien, les représentations liées aux différents partenaires sont exclusivement centrées sur la posture et les interventions de Charline. Déborah exprime ses interrogations à propos des progrès réalisés par Léo, et plus particulièrement sur le fait que ces progrès soient conditionnés à l'accompagnement de Charline, ou non.

D-E3 (5)	... est-ce que si Charline n'est pas là Léo se serait engagé dans les jeux ou est-ce qu'il serait resté à ne rien faire sur le banc ? ... Je pense que euh ... même si Charline a parfaitement compris que ... comment ... elle pouvait le laisser seul, elle estime que c'était son rôle d'être avec lui.

Cependant, Déborah manifeste sa satisfaction quant à l'évolution de Léo sur l'année scolaire, en prenant comme repère son comportement vis-à-vis de Charline. Pour l'enseignante, Léo a développé des comportements avec Charline qu'il a pu transférer dans les relations avec ses pairs et en attribue le mérite à l'AESH.

D-E3 (26)	je me rends compte quand même qu'on a évolué, avec Charline ... que euh ... on est passé d'un fonctionnement où Léo ... euh ... il n'était qu'avec Charline ... tout le temps ... et pas avec les autres et euh ... bah à la fin c'est plus le cas ... En fait avec les grilles on voit les effets de ce qu'on fait ... alors qu'en vrai, on ne s'en rend pas forcément compte. Je pense que ça a porté ses fruits. Donc euh ... voilà, en fait, je suis plutôt contente du résultat hein ... surtout à l'accueil ! (rires)
D-E3 (23)	Parce que Charline, elle a compris qu'entre le premier et le dernier trimestre, il y avait des moments où il fallait qu'elle laisse Léo. Et ça, je suis sûre que ça a permis à Léo de faire les choses seul ... j'en suis sûre !

Néanmoins, pour Déborah, il reste encore quelques situations dans lesquelles la présence de Charline ne lui apparait pas pertinente et explique celles-ci d'une part, par la difficulté de coordonner les interventions de la PE et celles de l'AESH autour de Léo et d'autre part, par une crainte de l'AESH de ne pas répondre aux attentes professionnelles d'accompagnement

D-E3 (14)	là c'est vrai que Charline n'avait peut-être pas besoin d'être avec lui ... mais ce n'est pas facile de savoir à quel moment, elle ou moi, on doit intervenir ou le laisser.
D-E3 (5)	C'est compliqué pour elle aussi ... c'est compliqué de ... complètement laisser tomber alors qu'elle est payée pour ça et que ... sans être trop intrusive, mais ... du coup, comme il y a un moment où euh ... Léo ne supportait plus la présence de n'importe quel adulte ... euh ... voilà ce n'est pas simple pour elle, je pense.

Enfin, Déborah pointe également une variation de l'effet de la présence de Charline auprès de Léo en fonction du type d'activité dans lequel ils se situent.

D-E3 (25)	mais ça n'a pas le même effet qu'à l'accueil ! On voit qu'on a un peu de jeu avec les autres au deuxième trimestre (montre la case (5 ;1) de la grille 13) ... mais ça s'est gâté au troisième trimestre (rires). À partir du moment où c'est devenu compliqué à la maison, ça a un peu explosé !

4. Discussion

Cette troisième étude avait pour objectif d'accéder aux représentations professionnelles des enseignants en situation inclusive et d'en saisir, le cas échéant, leur évolution au cours de l'année. Pour rappel, les deux hypothèses formulées étaient les suivantes : la première émettait l'idée selon laquelle les quatre types de représentations professionnelles sur le thème de l'inclusion diffèrent d'un enseignant à un autre, et la seconde postulait que ces représentations professionnelles évoluaient au cours de l'année scolaire vers une centration sur le thème de l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves inclus.

4.1 Les représentations professionnelles à propos de l'inclusion

Les résultats présentés dans la partie précédente montrent que les différents thèmes proposés pour recueillir les représentations des enseignants à propos de l'inclusion ne sont pas investis par les enseignantes de manière identique.

Ainsi, le thème n°1, qui cherchait à recueillir les représentations des enseignantes à propos du cadre réglementaire, législatif et institutionnel, n'a pas du tout été investi. Nous supposons que les deux enseignantes interrogées dans cette étude ont intégré ce cadrage et en partage les objectifs en ce qui concerne l'accès à l'école pour tous. En effet, ces deux professeures des écoles ont accueilli chacune un élève avec TSA durant plusieurs années et ont accepté de participer aux différentes études de cette thèse durant une année scolaire, dans le but de contribuer à l'identification des freins et de leviers à l'inclusion scolaire des jeunes enfants avec TSA à l'école maternelle. Nous pouvons donc penser qu'elles sont en accord avec les visées des différents textes de cadrage de l'inclusion.

Pour le thème n°2, qui ciblait les représentations professionnelles liées à l'élève et à ses troubles, les discours des deux enseignantes diffèrent. Le discours de Julie sur ce thème est présent en quantité importante. William y est décrit à travers ses difficultés et ses réussites, sur différents plans : la participation aux tâches, le développement moteur ou encore les crises dont il est sujet et l'impact négatif que cela provoque sur le climat de classe. À l'inverse, ce thème

est moins prégnant dans le discours de Déborah à propos de Léo et de ses troubles. En effet, le discours de celle-ci est davantage centré sur les difficultés relationnelles de Léo avec ses pairs et sur sa volatilité dans les tâches proposées. Cette divergence peut s'expliquer par les profils des élèves qu'elles accueillent. Les capacités de William semblent plus éloignées des attendus fixés pour les pairs de sa classe que ne le sont les capacités de Léo vis-à-vis des attentes dans son propre contexte d'inclusion. Cependant, nous pouvons penser que les deux enseignantes ont toutes deux construit leur représentation de leur élève avec TSA autour de l'identification de leurs difficultés et de ce qui les sépare des attentes qu'elles ont pour les pairs.

Le thème n°3, qui avait pour ambition de recueillir les représentations des enseignants à propos de leurs pratiques pédagogiques est sans nul doute, le thème dans lequel les représentations des deux enseignantes divergent le plus. D'une part, en termes de quantité de discours recueilli, les entretiens de Déborah rendent compte d'un discours plus conséquent sur ce thème que dans ceux de Julie. D'autre part, sur l'éventail des pratiques pédagogiques évoquées par les deux enseignantes. Pour Julie, il nous semble qu'à travers son discours, l'adaptation des pratiques pédagogiques ne se résume qu'aux pratiques de l'AESH. Elle ne fait pas état d'adaptation de la structure des situations d'apprentissage et évoque très brièvement la différenciation des objectifs de l'atelier lors du premier entretien. Le discours de Déborah rend compte d'un panel de pratique plus élargie. En effet, elle évoque l'influence de certaines variables didactiques (différenciation des supports, de la durée des activités, du matériel utilisé …) ou d'accompagnement humain (seul, avec les pairs, coordination des adultes) sur les apprentissages de Léo, qu'ils soient disciplinaires ou sociaux ainsi que sur sa participation aux tâches proposées. Nous supposons que cet écart dans les représentations des deux enseignantes est lié d'un côté à la maîtrise pédagogique des situations d'apprentissage et d'un autre côté au contexte dans lequel elles exercent. Pour le premier point, les représentations de Julie semblent orientées vers une réduction de l'écart qui sépare les potentialités de William de celles des pairs de la classe. Les observations de l'étude n°2 montrent que les situations d'apprentissage ne sont différenciées ni pour l'élève avec TSA, ni pour les autres élèves de la classe. À l'inverse, les représentations de Déborah sont centrées sur les potentialités de Léo sans comparaison avec les pairs de la classe. D'ailleurs, Déborah se rend même compte que sur certains aspects, notamment à propos de la déambulation de Léo à travers la classe, qu'elle est plus exigeante avec Léo qu'avec les autres élèves. Toutefois, le second point vient contrebalancer cette première explication. En effet, au sein de la classe de Julie, aucun élève ne semble en difficulté. La richesse des situations d'apprentissage complétée par un étayage de qualité de la part de l'enseignante suffit à ce que l'ensemble des pairs progresse, même sans adaptation de situation.

À l'inverse, le groupe classe de Léo est composé d'un nombre important d'élèves en difficultés notamment dans le domaine du langage. Les adaptations pédagogiques dont bénéficie Léo sont également mises en place pour les autres élèves de la classe. Ainsi, il semble difficile de pouvoir conclure à un effet de l'un de ces deux points sur les représentations des pratiques pédagogiques. Nous supposons plutôt qu'il s'agisse de la combinaison de ces deux points que nous regroupons sous le terme de contexte pédagogique.

Enfin, le quatrième et dernier thème avait pour objectif de recueillir les représentations des enseignants à propos de la collaboration avec les partenaires. Il semble que ces représentations diffèrent également entre les deux enseignantes. Bien qu'elles partagent le fait d'être quasi exclusivement centrées sur la relation entre le professeur des écoles et l'AESH (Déborah mentionne brièvement les fortes attentes des parents de Léo, ainsi que l'aide apportée par la neuropédiatre du CMP dans l'organisation spatiale de la classe), le contenu de ces représentations est bien différent. Le discours de Julie laisse à penser que la répartition des rôles entre l'enseignante et l'AESH est bien établie et se compose de deux périmètres distincts : celui du groupe des pairs, conduit par l'enseignante et celui de William, dont la responsabilité revient à l'AESH, qui visent à amener William à participer le plus possible aux tâches de la classe. Les propos de Déborah décrivent une autre répartition des rôles des adultes, davantage centrés sur la situation de Léo. Si la situation nécessite un étayage pédagogique précis, l'enseignante accompagne Léo. Pour les tâches individuelles ou collectives dans lesquelles les besoins de Léo nécessitent un accompagnement ou un guidage sur le plan interactionnel, c'est au tour de l'AESH. Enfin, pour les tâches qui visent à développer l'autonomie de Léo, L'AESH se place s'efface et reste en arrière-plan pour intervenir en cas de conflit avec les pairs. Comme pour le thème n°3, il est difficile de savoir si ces divergences de représentations sont conséquentes à une perspective différente de ce que sont les concepts de co-enseignement et d'inclusion ou bien si le contexte de chaque classe en est la cause. À l'image du thème précédent, nous supposons que la combinaison de ces deux facteurs peut expliquer ces représentations variées.

Bien que les résultats mettent en lumière des représentations semblables pour les deux premiers thèmes, les divergences des thèmes trois et quatre nous permettre d'affirmer que les représentations professionnelles à propos de l'inclusion des enseignants qui accueillent un élève avec TSA dans leur classe de maternelle sont différentes d'un enseignant à un autre.

Ceci valide la première hypothèse formulée selon laquelle les représentations professionnelles à propos de l'inclusion diffèrent entre les deux enseignantes interrogées.

4.2 Évolution des représentations professionnelles au cours de l'année scolaire

Le second objectif de cette étude consistait dans l'étude de l'évolution des représentations professionnelles à propos de l'inclusion au cours d'une année scolaire, pendant l'accueil d'un élève avec TSA dans leur classe.

Excepté pour le thème portant sur le cadre législatif et institutionnel, qui n'est investi par aucune des deux enseignantes interrogées et qui, par conséquent, présente une forme de constance, les résultats montrent que les représentations évoluent au cours du temps chez les deux enseignantes, qui plus est, de manière différente entre chacune d'elles.

Les représentations professionnelles de Julie sont durant le premier trimestre essentiellement tournées vers les représentations de l'enfant et de ses troubles ainsi que sur la relation partenariale avec l'AESH de William. En effet, le discours de Julie revient souvent d'une part, sur les caractéristiques de William, ses réussites et principalement ses difficultés et d'autre part, sur les orientations faites à l'AESH dans l'accompagnement de William. Au cours des entretiens du deuxième, puis du troisième trimestre, les représentations professionnelles de Julie restent stables quant aux thèmes abordés. L'évolution se situe davantage sur les contenus abordés au sein de ces deux thèmes. En avril, les représentations de l'enfant et de ses troubles sont davantage centrées sur les difficultés de participation sociale de William et de socialisation. Les réussites et progrès de William sont quasiment absents du discours de Julie à ce moment de l'année. En juillet, elles sont tournées vers le constat selon lequel William est un enfant différent des autres élèves de la classe et que l'école ne pouvait pas faire plus pour l'inclure. Un sentiment d'impuissance se mêle un sentiment d'inquiétude pour la suite de la scolarisation de William. Les représentations liées aux partenaires n'évoluent que très peu au cours de l'année. Elles sont exclusivement centrées sur la relation PE-AESH et composées des demandes de la première envers la seconde. Ces demandes sont orientées vers la participation sociale de William en janvier, puis vers les interactions avec les pairs en avril et juillet.

Les représentations professionnelles de Déborah à propos de l'inclusion évoluent à la fois dans les contenus, mais également dans les différents thèmes investis. Lors de l'entretien du premier trimestre, le thème des représentations professionnelles liées aux pratiques pédagogiques est très dense chez cette enseignante. Le contenu du discours laisse penser que Déborah est préoccupée par les apprentissages de Léo et que son action d'enseignante doit se diriger vers une facilitation de leur accès pour l'élève avec TSA. L'entretien du second trimestre

montre que Déborah s'est rendu compte que les besoins de Léo ne nécessitaient pas d'adaptation sur le plan pédagogique, mais plutôt d'une attention des adultes quant à la participation de Léo aux tâches proposées et çà la régulation des comportements avec les pairs. Ainsi, les représentations professionnelles de Déborah évoluent vers le partenariat avec l'AESH de Léo. En juillet, les représentations de Déborah à propos des pratiques pédagogiques sont très réduites. En revanche, celles autour du partenariat avec l'AESH représentent le thème le plus investi par l'enseignante.

Les résultats indiquent donc que les représentations professionnelles à propos de l'inclusion d'élève avec TSA deux enseignantes évoluent au cours du temps, mais que ces deux évolutions ne sont pas identiques. Les représentations de Julie restent stables dans les thèmes abordés, seuls les contenus de ces thèmes évoluent. Celles de Déborah évoluent à la fois dans les thèmes abordés que dans leur contenu. En s'appuyant sur les différentes modalités d'accueil d'élèves à besoins éducatifs particuliers établies par André (2017), il est possible de faire le lien entre ces modalités et les représentations professionnelles des enseignantes. Ainsi, il semble que Julie envisage l'accueil de William par une modalité qui oscille entre celles définies par les profils « *particulariser* » ou « *soutenir* », c'est-à-dire que les aides apportées à William lui sont spécifiques dans le but d'atteindre des objectifs qui lui sont propres. Les représentations de Déborah laissent penser à une modalité d'accueil plutôt orientée vers *« l'adaptation pour l'élève à BEP* » en début d'année, dans laquelle les adaptations pédagogiques sont mises en place, dans le but de permettre à Léo de participer aux tâches de la classe, avant de basculer dès janvier vers la modalité « *adaptation pour tous* ». À ce moment, les représentations de Déborah évoluent d'une centration sur Léo, à une prise en compte de la situation d'inclusion globale dans laquelle l'organisation de l'accompagnement de Léo avec l'AESH y est centrale.

Ainsi, ces résultats nous conduisent à réfuter la seconde hypothèse de cette étude, hypothèse selon laquelle les représentations professionnelles évoluent au cours de l'année scolaire vers une centration sur le thème de l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves inclus

4.3 Limites et perspectives

Toute étude scientifique est contrainte par des limites, cette troisième étude n'y échappe pas. Nous identifions trois limites importantes à notre travail : le nombre de sujets réduit,

l'absence de prise en compte des représentations professionnelles des AESH et l'influence du support utilisé lors des entretiens sur les représentations recueillies.

Cette étude proposait de recueillir d'une part les représentations professionnelles à propos de l'inclusion de deux enseignantes qui accueillent des élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle et d'autre part d'observer l'évolution de ces représentations professionnelles au cours de l'année scolaire. Les deux enseignantes interrogées sont celles qui ont accepté de participer aux deux autres études de cette thèse et l'ambition de ce travail se limitait à l'étude de ces deux situations inclusives. Cependant, dans l'optique d'identifier des invariants entre les caractéristiques des contextes d'inclusion, les profils des élèves avec TSA accueillis et les représentations professionnelles des enseignants, un nombre plus important d'enseignants interviewés est indispensable. Nous envisageons donc de reconduire cette étude auprès d'un plus grand nombre d'enseignants accueillant des élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle.

Les représentations professionnelles des deux enseignantes de cette étude mettent en lumière les pratiques mises en œuvre par les AESH auprès des élèves TSA. En effet, même si les relations avec chacune des enseignantes semblent différentes, les discours, aussi bien ceux de Déborah que ceux de Julie, sont unanimes quant à la l'importance des pratiques des AESH dans l'accueil des élèves avec TSA à l'école maternelle. Or, ces personnes construisent également des représentations professionnelles quant à l'inclusion des élèves autistes qui ont un effet sur les pratiques qu'elles mettent en œuvre dans l'accompagnement de ces élèves. Ainsi, nous pensons que dans la perspective d'enrichir d'un point de vue qualitatif les connaissances dans ces deux études de cas, le protocole de recueil des données mises en place auprès des deux enseignantes aurait également pu être proposé aux AESH.

Enfin, une autre limite peut être identifiée dans la qualité de l'outil-support de l'entretien. Pour rappel, cet outil se compose des SSG du trimestre observé et d'extraits vidéo illustrant les attracteurs principaux de ces SSG. Bien que d'un premier abord, les SSG ne soient pas d'une compréhension aisée, et cela sans jamais l'avoir verbalisé, les deux enseignantes ont rapidement identifié les aires de la grille pour lesquelles l'inclusion pouvait être qualifiée de réussie et par conséquent celles où elle nécessite encore quelques ajustements. Nous avons ressenti, principalement dans les entretiens avec Julie que le fait, pour l'enseignante interviewée, d'observer les SSG avant le visionnage des extraits constitue un biais d'influence sur les réponses qui vont suivre. Par exemple, il nous semble que la forme de découragement que nous avons pu observer dans les propos de Julie lors du troisième entretien soit conséquente à la lecture de la SSG du troisième trimestre qui illustrait un retour en arrière dans la dynamique

d'interaction adultes-élèves avec TSA. Dans l'optique de reproduire cette étude auprès d'un plus grand nombre d'enseignants et d'AESH, il nous semble que l'outil support de l'entretien devra évoluer vers une forme dans laquelle les SSG ne figurent pas.

Tout en prenant en compte ces limites, certaines perspectives peuvent être envisagées à la suite de cette étude. Le développement professionnel des enseignants sur les questions inclusives nécessite de prendre en compte les représentations des enseignants à ce sujet (Tant & Watelein, 2016). Toutefois, dans le but d'affiner les connaissances sur les liens qui mêlent les représentations des enseignants à leurs pratiques pédagogiques, il nous semble important, d'aller au-delà du recueil de ces représentations, par l'utilisation d'autres méthodologies comme par exemple l'entretien d'autoconfrontation (Clot, Faïta, Fernandez & Sheller, 2000), il sera possible d'accéder aux préoccupations, focalisation et ressentis des enseignants au cours de leurs pratiques pédagogiques. L'autoconfrontation est un dispositif d'analyse de pratique qui propose, dans notre contexte d'étude, de filmer des séances de classe puis de les visionner avec l'enseignant. Par l'utilisation d'une télécommande, le chercheur sélectionne les passages sur lesquels il souhaite recueillir le discours de l'enseignant à propos de son activité. Cette méthodologie semble tout à fait pertinente avec les objets de recherche décrits dans cette étude.

5. Conclusion

Cette troisième étude avait pour objectif d'accéder aux représentations professionnelles à propos de l'inclusion des enseignants qui accueillent des élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle. Les résultats montrent d'une part que ces représentations professionnelles varient entre les deux enseignantes interrogées. En effet, les thèmes qui prédominent dans les discours des deux enseignantes sont différents, tout comme les contenus de ces thèmes. D'autre part, l'analyse des discours des deux enseignantes permettent d'observer que ces représentations évoluent de manière différente au cours du temps. Pour l'une, les thèmes sur lesquels se cristallisent les représentations restent identiques tout au long de l'année, seuls les contenus évoluent. Pour l'autre, l'évolution des représentations professionnelles est observée aussi bien pour les thèmes que pour leurs contenus.

Ces résultats indiquent que le fait d'accueillir un élève avec TSA au sein d'une classe de maternelle modifie les représentations professionnelles de leurs enseignants. Ces

conclusions sont importantes dans la perspective d'un accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel.

DISCUSSION GÉNÉRALE & CONCLUSION

Cette discussion générale a pour objectif de faire le lien entre les différentes études, leurs résultats et leurs analyses, dans le but de répondre à la problématique de recherche. Pour rappel, celle-ci était la suivante :

Quels freins et quels leviers sont en jeu dans les situations inclusives d'élèves avec TSA à l'école maternelle ?

Nous proposons, avant de procéder aux différentes analyses, limites et perspectives de cette thèse, de rendre compte du retour qui a été fait aux enseignants et aux familles, à propos des résultats recueillis lors des différentes études. Pour rappel, lors de l'étude n°1, huit enseignantes, avec l'accord des parents d'élèves, nous avaient ouvert leur porte durant deux matinées au cours du troisième trimestre de l'année 2016-2017. Le traitement des données de cette première étude s'est déroulé au cours de l'été 2017 et a abouti à la proposition de prolongement de l'étude pour les deux de ces huit classes. Une première de phase de retour s'est donc déroulée à l'automne 2017 pour les six classes qui ont été observées pour l'étude n°1, mais pour lesquelles l'étude ne s'est pas poursuivie. Une rencontre a été proposée à chacune des enseignantes afin d'organiser un retour sur les résultats de manière individualisée. Trois enseignantes, parmi les six contactées, ont répondu favorablement à notre proposition. Une autre enseignante nous a fait savoir qu'elle avait été ravie de participer à ce travail, mais qu'elle ne souhaitait pas en savoir plus à propos des résultats. Quant aux deux dernières, notre second mail de relance est resté sans réponse. En ce qui concerne l'étude n°2, nous rappelons qu'elle s'est construite autour des deux autres situations inclusives. Les résultats des observations réalisées lors de l'année 2017-2018 constituant le support des entretiens de l'étude n°3, une première forme de retour s'est donc opérée au cours de cette année. La réalisation des transcriptions des six entretiens menés au cours de cette année 2017-2018 étant chronophage, l'ensemble des SSG observées et les transcriptions d'entretien ont été restituées aux enseignantes qui ont participé aux études n°2 et 3 au début de l'année 2019. Enfin, pour clore

ce retour éthique, ces enseignantes, ainsi que les trois qui avaient répondu favorablement au retour des résultats de la première étude ont été cordialement invités à assister à la soutenance de cette thèse.

Cette discussion générale s'organise de la façon suivante : dans un premier temps il s'agira de rappeler les résultats obtenus dans les trois études menées ainsi que les conclusions qui en ont été tirées. Il sera ensuite question, dans un second temps, de répondre à la problématique de recherche avant d'exprimer les limites et perspectives de cette thèse que nous exprimerons dans une troisième et dernière partie.

1. Rappel des résultats et analyses

L'étude n°1, décrite dans le chapitre 5, se centrait sur la relation entre l'élève avec TSA incus dans une casse de maternelle et les adultes qui l'entourent. Plus spécifiquement, il était question d'étudier la dynamique d'interaction entre la participation sociale de l'élève avec TSA et les comportements de guidance des adultes, dans huit situations inclusives à l'école maternelle. Il s'agissait d'identifier les configurations typiques dans deux types d'activités caractéristiques de l'école maternelle, à savoir l'accueil et l'atelier. Les hypothèses formulées supposaient d'une part que les configurations typiques d'interactions sont davantage orientées vers un niveau de participation de l'élève avec TSA plus élevé à l'accueil par rapport à celui de l'atelier et d'autre part que les configurations typiques d'interactions tendent vers un degré de guidance plus élevé lors de l'accueil que lors de l'atelier. Les résultats obtenus nous ont conduits à réfuter ces deux hypothèses. En effet, l'étude des dynamiques d'interaction montre que l'accueil ne constitue pas le type d'activité au sein duquel la participation de l'élève avec TSA est la plus élevée dans toutes les situations inclusives étudiées. Plus précisément, dans trois situations sur huit, la participation de l'élève avec TSA est maximale lors de l'atelier. De plus, les résultats indiquent également que les degrés de guidance des adultes les plus élevés ne sont pas toujours observés lors de l'atelier. En effet, pour deux des huit situations inclusives observées, le degré de guidance des adultes est plus élevé lors de l'accueil et lors de l'atelier, quatre des huit situations rendent compte d'un degré de guidance des adultes moyen. Enfin, les résultats ont montré une diversité importante entre les situations aussi bien à l'accueil qu'à l'atelier. Ainsi, les huit configurations typiques observées ont pu être regroupées en cinq profils différents à l'accueil, en sept profils à l'atelier.

Nous supposons que de deux facteurs ont eu un effet sur ces résultats : d'une part, les ressources individuelles de chaque élève avec TSA et d'autre part la diversité du panel d'adultes présents dans la situation inclusive. Les jeunes enfants pour lesquels l'intensité des TSA est forte sont les élèves dont la participation sociale est la moins élevée. À l'inverse, les jeunes enfants qui participent le plus sont ceux dont l'intensité des troubles est réduite. Ainsi, la forte guidance des adultes dans les tâches, imposée par les caractéristiques de l'atelier, peut favoriser la hausse du niveau de participation sociale des élèves dont les ressources ne permettent pas une participation autonome. En revanche, pour les élèves sujets à une intensité de TSA réduite, ceci peut constituer un frein. Dans ce cas, le faible degré de guidance de l'accueil constituera un facteur positif dans l'augmentation du niveau de participation sociale. En outre, le panel des adultes présents est variable d'une situation à une autre. Ainsi dans certaines situations, trois adultes étaient mobilisés autour de l'élève avec TSA dans le but de faciliter la participation de cet élève aux tâches de la classe. Dans d'autres, l'enseignant est seul et ne peut faire autrement que de tenter d'accorder un petit peu plus d'attention à l'élève avec TSA qu'aux pairs de la classe. Par conséquent, la présence d'un AESH peut, dans certaines situations, constituer un élément favorisant la participation sociale de l'élève avec TSA, principalement auprès de ceux dont les troubles sont les plus forts, mais également freiner l'autonomisation de cette participation, pour les élèves dont l'intensité des TSA est plus réduite. De plus, nous constatons qu'au regard de la diversité des configurations typiques observées dans cette étude, il semble difficile d'identifier un facteur qui favoriserait la participation de l'élève avec TSA dans toutes les situations. Ce constat interroge par conséquent les ressources « clés en main » fournies par l'institution dans le but de faciliter l'accueil des élèves avec TSA auprès des enseignants.

L'étude n°2, décrite dans le chapitre 6, se place dans la continuité de cette première étude. Il s'agissait de poursuivre l'étude de la dynamique d'interaction entre le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et le degré de guidance des adultes, dans une perspective semi-longitudinale. Deux des huit situations inclusives de l'étude n°1 ont donc été observées une fois par mois pendant toute la durée de l'année scolaire. L'hypothèse formulée supposait que la dynamique d'interaction adultes-élèves tend vers une hausse du niveau de participation sociale de l'élève avec TSA et une diminution de degré de guidance des adultes lors de l'accueil au cours de l'année scolaire. Les résultats obtenus nuancent cette hypothèse. Premièrement, les dynamiques d'interaction évoluent de manière différenciée selon les types d'activité. Les résultats montrent que différentes phases se succèdent au cours de l'année. Ces phases sont constituées d'un profil caractéristique de la dynamique d'interaction observé pendant quelques mois avant d'évoluer vers un autre profil. Dans les deux situations inclusives

observées, l'évolution de ces phases au cours de l'année scolaire n'est pas la même lors de l'accueil et de l'atelier. De plus, les résultats permettent également d'affirmer que l'évolution de ces phases varie en fonction du contexte inclusif. Les évolutions de la dynamique d'interaction observées dans la situation de William sont différentes. Nous faisons la supposition que ces évolutions, qu'elles soient intra ou inter individuelles, à travers les évolutions différentes dans les deux types d'activités ou dans les deux situations inclusives observées, sont dépendantes de la combinaison de trois facteurs en interaction : (a) les ressources de l'élève avec TSA, (b) les caractéristiques de situation d'apprentissage et (c) la coordination de la guidance des adultes. En effet, nous pensons que chacun de ces trois éléments doit être en adéquation avec les deux autres pour que le niveau de participation sociale de l'élève avec TSA augmente et favorise l'accès aux apprentissages, sociaux ou disciplinaires. Plus précisément, au sein de chaque situation inclusive, nous suggérons que l'enseignant qui accueille un élève avec TSA au sein de sa classe cherche d'abord à savoir ce que l'élève sait ou ne sait pas faire, identifie les éléments qui le gène et ceux qui permettent de capter son attention et observer les relations entretenues avec les autres élèves. Puis, utiliser ses compétences didactiques et pédagogiques afin de mettre en œuvre une situation d'apprentissage adaptée qui tient compte des ressources de l'élève à la fois en termes d'objectifs visés que de procédures mobilisées. Et enfin, organiser l'accompagnement humain, en fonction des besoins provenant d'une part de la situation d'apprentissage et d'autre part des besoins de l'enfant avec TSA. Cette aide humaine est donc pensée en fonction des compétences de chaque adulte (enseignant ou AESH) et des relations sociales de l'enfant avec les adultes et les pairs.

La troisième étude, décrite dans le chapitre 7, avait pour ambition de se placer en complément de l'étude n°2, en cherchant à recueillir les représentations professionnelles à propos de l'inclusion, des enseignants de maternelle durant l'accueil d'un jeune enfant avec TSA au sein de leur classe. Les deux enseignantes interrogées étaient celles qui interviennent dans les deux situations inclusives de l'étude n°2. Deux hypothèses ont été formulées. La première émettait l'idée selon laquelle les représentations professionnelles exprimées sur le thème de l'inclusion variaient d'un enseignant à un autre. La seconde postulait que ces représentations professionnelles évoluent au cours de l'année scolaire vers une centration sur le thème de l'adaptation des pratiques aux besoins des élèves inclus. Les résultats obtenus permettent de valider la première hypothèse et de réfuter la deuxième. En effet, les thèmes dominants identifiés dans les propos des enseignantes diffèrent d'un enseignant à un autre et évoluent au cours du temps. L'une est centrée sur les difficultés de l'élève avec TSA et sur les actions de l'AESH. Ses représentations à propos de l'inclusion peuvent être qualifiées de

normatives ou intégratives, dans le sens où elle n'envisage que très peu l'adaptation des situations d'apprentissage, ce rôle revenant à l'AESH. Les représentations de l'autre enseignante sont davantage tournées vers l'adaptation de la situation, à travers l'adaptation des tâches en début d'année, puis vers la coordination de la guidance des adultes dans la seconde partie de l'année. Ces représentations laissent penser que les pratiques de cette seconde enseignante sont davantage centrées sur les besoins de l'élève avec TSA et correspondent davantage à une perspective inclusive. Toutefois, ces représentations professionnelles à propos de l'inclusion ne peuvent être dissociées de deux facteurs qui nous apparaissent comme « combinés » : les ressources de l'élève avec TSA et le contexte de classe dans lequel elles sont construites. Ainsi, la première enseignante accueille un élève dont l'effet de l'intensité des TSA sur les ressources cognitives, motrices et relationnelles est fort dans un contexte de classe où les difficultés d'apprentissage sont peu présentes. En revanche, la seconde enseignante accueille un élève dont les TSA touchent la sphère comportementale et relationnelle, mais sans réduire les capacités cognitives, dans un contexte défavorisé, au sein duquel les difficultés d'apprentissage et de langage sont importantes et pour lesquelles, elle a un recourt quasi permanent à la différenciation pédagogique et à l'adaptation des situations d'apprentissage pour tous. Nous en concluons que l'analyse des représentations professionnelles des enseignants à propos de l'inclusion ou de l'évolution de celles-ci au cours du temps, ne peut s'envisager sans prendre en compte cette combinaison de facteurs composée d'une part des ressources de l'élève passer avec TSA et d'autre part des caractéristiques du contexte d'enseignement.

Le rappel des résultats et analyses issues des trois études mises en œuvre dans le cadre de cette thèse s'achève ici. Celles-ci visaient à apporter des éléments de réponse à la problématique de recherche. La partie suivante y sera consacrée.

2. Réponse à la problématique

La problématique de recherche, au cœur de cette thèse, cherchait à identifier les freins et les leviers en jeu dans les situations inclusives d'élèves avec TSA à l'école maternelle. À partir des études menées et des résultats obtenus, nous proposons de développer dans un premier temps ce qui nous semble faire obstacle à l'inclusion des jeunes enfants avec TSA à l'école maternelle, avant d'en décrire ce qui nous apparait comme des leviers.

Malgré le nombre réduit de sujets participants aux différentes études de cette thèse chacune d'elles rend compte d'une diversité dans les résultats obtenus. Ainsi les résultats de l'étude n°1 montrent que les interactions entre élèves avec TSA et adultes de la classe diffèrent d'une part, entre les situations inclusives observées et d'autre part, à travers les différents types d'activité observés au sein d'une même situation. Dans l'étude n°2, les résultats confirment cette diversité de la dynamique d'interaction au sein des situations et des types d'activités, et indiquent en sus que ces dynamiques évoluent au cours du temps indépendamment d'une situation inclusive à une autre. L'une évolue d'une configuration basée sur un fort degré guidance des adultes et un faible niveau de participation de l'élève avec TSA à une configuration composée d'un niveau de participation sociale de l'élève avec TSA élevé et d'un faible niveau de guidance des adultes. L'autre situation évolue d'une configuration dans laquelle le niveau de participation de l'élève et le degré de guidance sont bas à une seconde configuration composée d'un niveau de participation de l'élève et de degré de guidance des adultes élevé, avant de basculer en fin d'année vers une configuration où le degré de guidance des adultes restent fort mais avec un niveau de participation sociale de l'élève faible. Enfin, les résultats de la troisième étude montrent que les représentations professionnelles des enseignants qui accueillent des élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle diffèrent selon chaque enseignant et évoluent au cours du temps. À la lumière de ces différents résultats, il nous apparait comme peu pertinent d'envisager que l'accompagnement des enseignants sur les questions d'inclusion des jeunes enfants avec TSA soit envisagé par des ressources universelles qui fonctionneraient dans toutes les situations. Il nous semble que cette perspective constitue un frein à l'inclusion des jeunes enfants avec TSA à l'école maternelle. Elle répond davantage à un besoin d'outillage rapide des enseignants en situation d'urgence plutôt qu'à un réel accompagnement visant le développement de pratiques favorisant l'éducation inclusive.

À l'inverse, les résultats montrent que l'analyse situationnelle de l'inclusion constitue une réponse qui nous apparait comme étant plus pertinente au regard de la diversité des résultats obtenus. Cette analyse situationnelle se base sur les différentes variables identifiées lors des trois études. Les résultats de l'étude n°1 indiquent que chaque situation inclusive doit être analysée de manière indépendante, mais également au niveau de chaque type d'activité au sein de chacune de ces situations. Les résultats de l'étude n°2 mettent en évidence la nécessité de prendre en compte les ressources de l'élève avec TSA inclus, les caractéristiques des situations d'apprentissages ainsi que la coordination de l'accompagnement des adultes. Enfin, les résultats de l'étude n°3 montrent que les ressources de l'élève avec TSA inclus ainsi que le contexte

d'enseignement influent sur le développement des représentations professionnelles des enseignants à propos de l'inclusion.

Ainsi, à partir des résultats obtenus, nous proposons que l'analyse situationnelle de l'inclusion de jeunes enfants autistes à l'école maternelle soit organisée autour de trois axes :

- L'enfant, à partir de l'analyse de ses capacités, ses ressources, de l'écart qui sépare ses ressources des attendus scolaires, des priorités d'apprentissage à définir.
- Le contexte, prenant en compte le type d'activité, le contexte social de la classe, l'adaptation de la situation d'apprentissage d'un point de vue didactique et pédagogique.
- Les adultes, recueillir les représentations professionnelles à propos de l'inclusion, coordonner les interventions des enseignants et des accompagnants.

La réflexion menée par les enseignants menée sur chacun de ces axes doit permettre d'envisager l'aménagement des situations inclusives dans le but de répondre de manière précise aux besoins de chaque enfant avec TSA scolarisée à l'école maternelle. Ceci nous apparait comme un levier important à la réussite des situations d'inclusion dans ce contexte.

3. Limites & perspectives

La réponse à la problématique de recherche effectuée dans la sous-partie précédente présente néanmoins plusieurs limites dont il faut faire mention.

La première d'entre elles réside dans le profil des enfants avec TSA qui ont participé aux différentes études. En effet, les résultats sont issus par l'observation de huit situations inclusives et ne reflètent pas toute la diversité des troubles du spectre autistique. En effet, le spectre des troubles autistiques est si large qu'un nombre plus important de sujets aurait permis de compléter ou d'asseoir davantage les résultats obtenus. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce nombre restreint de sujets. La première se situe au niveau du diagnostic. Bien que celui-ci ait beaucoup évolué ces dernières années, il est encore difficile de diagnostiquer les jeunes enfants d'âge préscolaire (Muratori, 2012). De plus, la difficulté inhérente à l'inclusion nous a également valu quelques refus. En effet, certains enseignants qui se déclarant contre l'inclusion, ou qui se trouvent en grande difficulté dans sa mise en œuvre n'ont pas souhaité participer à cette étude alors que les familles des élèves avec TSA étaient consentantes. Enfin, la méthodologie de recueil de données par enregistrements vidéo a semble-t-il effrayé quelques cadres de l'Éducation nationale, mais également quelques familles. Par ailleurs, cette thèse se

centre sur l'étude des freins et des leviers à l'école maternelle. Toutefois, la scolarité de ces élèves se poursuit au-delà de l'école maternelle. Il semble donc intéressant de poursuivre cette étude en école élémentaire.

La deuxième limite à apporter à notre recherche se situe dans la méthodologie utilisée dans l'étude n°3. Il est question dans cette étude de recueillir les représentations professionnelles des enseignants au cours de leur accueil d'élèves avec TSA au sein de leur classe de maternelle. Toutefois, il semble qu'une autre méthodologie aurait permis d'aller explorer l'expérience vécue de ces enseignants et d'en extraire leurs préoccupations, leurs focalisations et leurs ressentis à propos de leur expérience inclusive. Il nous apparait comme important d'envisager pour les recherches futures, l'intérêt que peuvent apporter les entretiens d'autoconfrontation dans ce type de recherche.

La troisième limite que nous émettons est d'ordre méthodologique. En effet, les recueils de données des études n°2 et n°3 se déroulent de manière synchrone. Autrement dit, les entretiens menés avec les enseignants se déroulent en même temps que l'étude de la dynamique d'interaction de l'étude n°2. Or, il nous est impossible de contrôler l'effet que les entretiens de l'étude n°3 ont eu sur les représentations professionnelles des enseignants et indirectement, les répercussions qu'elles ont eu sur les pratiques mises en œuvre, mesurées dans l'étude n°2. Ainsi, il nous est impossible de dire si la méthodologie à visée épistémique utilisée dans le recueil des représentations professionnelles des enseignants ne s'est pas transformée en méthodologie transformative, influençant par-là les résultats de l'étude n°2. Il aurait peut-être été préférable de s'en tenir à deux entretiens en début et en fin d'année, afin de recueillir les représentations professionnelles avant et après l'expérience inclusive.

Malgré les limites exprimées, ce travail de thèse ouvre certaines perspectives de recherche notamment dans la formation des enseignants. En effet, les perspectives d'évolution d'une formation peuvent s'orienter vers deux dimensions : les contenus et les modalités. Dans le domaine de la formation des enseignants, et plus particulièrement dans l'optique de développer les formations à propos des pratiques inclusives, les résultats obtenus dans ce travail permettent d'aller au-delà des contenus ou des durées de formation, mais interrogent les modalités de formations utilisées. En effet, les trois axes que nous proposons dans l'analyse situationnelle des situations inclusives ouvrent des perspectives de formation, tant sur les contenus que sur les modalités.

Du côté des contenus, ce modèle sollicite la maîtrise de connaissance de diverses origines. Concernant l'axe portant sur l'enfant, la formation interroge à la fois la connaissance des troubles et de leurs conséquences, mais également des connaissances à propos de

l'évaluation des ressources des élèves, ainsi que des connaissances didactiques dans le but d'organiser les apprentissages à partir des besoins de l'élève avec TSA. Concernant l'axe du contexte, les savoir-faire didactiques et pédagogiques sont de nouveau mobilisés, tout comme les compétences d'adaptation pédagogique des situations d'apprentissage. Enfin, par rapport au troisième axe, qui se centre sur la coordination des adultes, l'enseignant a nécessairement besoin de connaitre les différentes modalités de guidance, ainsi que de maîtriser les compétences de travail en équipe et de partenariat.

Du côté des modalités, ce modèle interroge l'organisation actuelle de la formation à partir de cours théoriques et de stages sur le terrain. En effet, cette thèse met en évidence de nouveaux outils permettant d'analyser les pratiques inclusives comme le profil d'interaction élève – enseignant) et envisageons de développer davantage les liens entre contenus théoriques et pratiques de classe par l'intermédiaire des travaux de recherche. Cette perspective s'oriente vers la mise en place de formations qui cherchent à affiner le lien entre théorie et pratique. Notre travail interroge également l'utilisation de la vidéo dans ces formations. Nous pensons que l'utilisation d'un dispositif de formation utilisant le support vidéo présente plusieurs avantages. Le premier d'entre eux est celui de développer la réflexivité des jeunes enseignants sur leurs pratiques, nécessaire aux pratiques inclusives. Deuxièmement, ces dispositifs sont tournés vers une modalité d'accompagnement plutôt que vers une prescription de contenus. Enfin, ces dispositifs permettent la mise en œuvre de formations pluri catégorielles, comme cela pourrait être le cas entre enseignants et AESH à propos des pratiques inclusive.

Pour conclure cette thèse, nous retenons que, dans le cadre des études menées, la perspective de mise en place d'adaptation universelle, sans prise en compte du contexte, de l'élève et des autres adultes qui participent à l'accueil de cet enfant au sein des classes de maternelle, constitue un frein à l'inclusion des jeunes enfants avec TSA à l'école maternelle. À l'inverse, l'analyse situationnelle que nous proposons basée sur l'analyse des besoins de l'élève avec TSA, l'analyse du contexte d'enseignement et celle de la coordination avec l'AESH permet de répondre à cette diversité. Toutefois, ceci interroge la question de la formation des enseignants de manière à ce que chacun des trois axes puisse être analysé de manière pertinente. Les perspectives qui apparaissent à la suite de cette thèse s'orientent vers la conception d'un modèle de recherche qui permettrait d'une part d'approfondir les connaissances quant aux situations d'inclusion scolaire des enfants avec TSA et d'autre part de contribuer au développement professionnel des enseignants qui accueille ces élèves au sein de leurs classes.

BIBLIOGRAPHIE

Abrams, D., Jackson, D., & St. Claire, L. (1990). Social identity and the handicapping functions of stereotypes : Children's understanding of mental and physical handicap. *Human Relations*, *43*(11), 1085-1098.

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, N. (1950). The authoritarian personality. *New York : Harpers*.

Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). *Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns About Inclusive Education in Bangladesh*. *8*(2), 20.

Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*.

Altet, M., Bressoux, P., Bru, M., & Lambert, C. (1995). Les pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Note d'information-Direction de l'évaluation et de la prospective*, (16), 1-4.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manuel of mental disorders 5th edition*.

Anderson, A., Moore, D. W., Godfrey, R., & Fletcher-Flinn, C. M. (2004). Social skills assessment of children with autism in free-play situations. *Autism*, *8*(4), 369-385.

André, A, Kogut, P., Tant, M., & Midelet, J. (2014). Citoyenneté et handicap : Le défi inclusif. *La citoyenneté*, 65-82.

Andre, A., Louvet, B., Despois, J., & Velez, C. (2019). A Preliminary Exploration of the Inclusion of a Child With Autism in a Preschool With Complex Dynamic Systems. *The Journal of Special Education*, 0022466919829851.

André, A. (2017). L'EPS inclusive : Une opportunité pour éduquer les élèves à la citoyenneté. In M. Janner-Raimondi & A. Ruolt, *Je-tu-nous-vous. Apprendre à construire la vie ensemble* (L'Harmattan, p. 127-139).

André, A. (2018). *L'inclusion pour changer l'école. La diversité en contexte scolaire*. Paris: L'Harmattan.

André, A., Bedoin, D., Deneuve, P., Guirimand, N., & Janner-Raimondi, M. (2015). Effets de la politique inclusive à l'école maternelle française : Le moment de l'accueil. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *69*(1), 59-71.

André, A., & Deneuve, P. (2012). Influence de la compétition et de la coopération sur les relations intergroupes en Éducation Physique et Sportive. *La Recherche en Education*, (7), 3-16.

André, A., Deneuve, P., Despois, J., & Tant, M. (2016). Dynamique du système d'interaction enseignant/élève porteur de troubles du spectre de l'autisme lors de deux activités à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, (196), 101-115.

Audet, M., & Brun, J.-P. (2003). *Santé mentale et travail : L'urgence de penser autrement l'organisation*. Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'Université Laval.

Baillauquès, S. (2001). Chapitre 2. Le travail des représentations dans la formation des enseignants. In *Perspectives en éducation et formation* : *Vol. 3e éd. Former des enseignants professionnels* (p. 41-61).

Baker-Ericzén, M. J., Stahmer, A. C., & Burns, A. (2007). Child Demographics Associated With Outcomes in a Community-Based Pivotal Response Training Program. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *9*(1), 52-60.

Bardin, L. (2013). L'analyse de contenu. 2e édition. *Paris : Presses universitaires de France*.

Baron-Cohen, S., Allen, J., & Gillberg, C. (1992). Can autism be detected at 18 months? : The needle, the haystack, and the CHAT. *The British Journal of Psychiatry*, *161*(6), 839-843.

Barthélémy, C., & Lelord, G. (2003). *Échelle d'évaluation des comportements autistiques*. Éditions et applications psychologiques.

Bataille, P., & Midelet, J. (2014). *L'Ecole inclusive : Un défi pour l'école. Repères pratiques pour la scolarisation des élèves handicapés*. ESF Sciences Humaines.

Bath, D. M., & Smith, C. D. (2009). The relationship between epistemological beliefs and the propensity for lifelong learning. *Studies in Continuing Education*, *31*(2), 173-189.

Beacham, N., & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice : Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *12*(1), 3-11.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine* (De Boeck Université). Bruxelles.

Bedoin, D., Guirimand, N., & Janner-Raimondi, M. (2015). *Petite enfance et handicap : Accueil collectif et coordination institutionnelle*.

Belmonte, M. K., Allen, G., Beckel-Mitchener, A., Boulanger, L. M., Carper, R. A., & Webb, S. J. (2004). Autism and abnormal development of brain connectivity. *Journal of Neuroscience*, *24*(42), 9228-9231.

Benoit, H. (2004). *Handicap et intégration : Du détour ségrégatif à l'école inclusive*. 8.

Bensalah, L. (1995). Dyades asymétriques et relation amicale entre enfants. *Enfance*, *48*(1), 53-69.

Bensalah, L. (2003). Le tutorat entre enfants : Bilan des recherches et perspectives. *Psychologie & éducation (Dourdan)*, (53), 43-56.

Berg, J. M., & Geschwind, D. H. (2012). Autism genetics : Searching for specificity and convergence. *Genome biology*, *13*(7), 247.

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relationships in child development.* John Wiley & Sons.

Bernier, S., Lamy, M., & Mottron, L. (2003). *Socio-guide : Programme d'entraînement aux habiletés sociales adapté pour une clientèle présentant un trouble envahissant du développement*. Clinique spécialisée des troubles envahissants du développement sans ….

Berzin, C., & Lebert-Candat, C. (2008). Interactions de tutelle entre pairs et scolarisation des élèves en situation de handicap : Impact du contexte pédagogique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *41*(2), 81.

Bondy, A., & Frost, L. (1985). What is PECS. *Retrieved from*.

Bouissou, C., & Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. *Carrefours de l'éducation*, (2), 113-122.

Bourhis, R. L., & Leyens, J.-P. (1999). *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (Vol. 204). Editions Mardaga.

Boyle, C., Scriven, B., Durning, S., & Downes, C. (2011). Facilitating the learning of all students : The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools. *Support for Learning*, *26*(2), 72-78.

Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and Teaching*, *19*(5), 527-542.

Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : Quel impact sur les élèves de CP ? *Revue française de pédagogie*, 17-25.

Bressoux, P., & Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In *Hors collection. Les sciences cognitives et l'école* (p. 213-257).

Brown, W. H., Odom, S. L., Shouming Li, & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral Assessment in Early Childhood Programs : A Portrait of Preschool Inclusion. *The Journal of Special Education*, *33*(3), 138-153.

Brown, W. H., Schwartz, I. S., Zercher, C., & Sandall, S. R. (2002). Classroom ecology and child participation. *Widening the circle: Including children with disabilities in preschool programs*, *83*, 25.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 63-73.

Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 75-87.

Bruner, J. (1983). Le développement de l'enfant. *Savoir faire, savoir dire, Paris, Presses Universitaires de France*.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48.

Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, *46*(2), 143-156.

Causton-Theoharis, J. N., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional children*, *71*(4), 431-444.

Cherkowski, S. (2012). Teacher Commitment in Sustainable Learning Communities : A New" Ancient" Story of Educational Leadership. *Canadian Journal of Education*, *35*(1).

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2001). How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field. *School Leadership & Management*, *21*(1), 43-57.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Corrigan, P. W., River, L. P., Lundin, R. K., Wasowski, K. U., Campion, J., Mathisen, J., Kubiak, M. A. (2000). Stigmatizing attributions about mental illness. *Journal of Community Psychology*, *28*(1), 91-102.

Costello, S., & Boyle, C. (2013). Pre-service secondary teachers' attitudes towards inclusive education. *Australian Journal of Teacher Education*, *38*(4), 8.

Côté, V. (2009). *Validation d'une mesure d'observation des habiletés sociales au préscolaire*. Mémoire de Maîtrise, Montréal.

Cour des comptes. (2017). *Évaluation de la politique en direction des personnes présentant des troubles du spectre de l'autisme*.

Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 85-129.

Dajez, F. (1994). *Les origines de l'école maternelle*. FeniXX.

Daniels, J. L., Forssen, U., Hultman, C. M., Cnattingius, S., Savitz, D. A., Feychting, M., & Sparen, P. (2008). Parental psychiatric disorders associated with autism spectrum disorders in the offspring. *Pediatrics*, *121*(5), e1357-e1362.

Das, A. K., Gichuru, M., & Singh, A. (2013). Implementing inclusive education in Delhi, India : Regular school teachers' preferences for professional development delivery modes. *Professional Development in Education*, *39*(5), 698-711.

Day, C. (1999). Professional Development and Reflective Practice : Purposes, processes and partnerships. *Pedagogy, Culture & Society*, *7*(2), 221-233.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education : A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, *15*(3), 331-353.

De Grandmont, N. (2010). Historique-Acceptation de la différence dans la société. Perspective historique et éléments réflexifs. *La pédagogie de l'inclusion sociale. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*.

Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : Analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *10*(1), 27-45.

Deneuve, P., Genty, J., & Dru, V. (2002). Modifications des affinités interpersonnelles intergroupes en fonction du type d'activité partagée et des compétences perçue en milieu scolaire. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *54*, 71-76.

Desombre, C. (2011). Analyse psychosociale de l'intégration des élèves en situation de handicap. *Pratiques psychologiques*, *17*(4), 391-403.

Despois, J., André, A., Deneuve, P., & Louvet, B. (2016). Étude de la dynamique d'interaction « enseignant-élève porteur de troubles du spectre autistique » à la maternelle. *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique*, *57*(1), 83-95.

Dhume, F., Dukic, S., Chauvel, S., & Perrot, P. (2011). Orientation scolaire et discrimination. De l'(in) égalité de traitement selon « l'origine ». *Paris, La Documentation française*.

Dif, S., Guimond, S., Martinot, D., & Redersdorff, S. (2001). La théorie de la privation relative et les réactions au handicap : Le rôle des comparaisons intrapersonnelles dans la gestion de l'estime de soi. *International Journal of Psychology*, *36*(5), 314-328.

Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Presses universitaires de France.

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism.* Academic Press.

Dubet, F., Macé, E., Cousin, O., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi ?. L'expérience des discriminations.* Le Seuil.

Ebersold, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*, (61), 71–83.

Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, *32*(4), 188-195.

Erickson, K., & Côté, J. (2016). A season-long examination of the intervention tone of coach–athlete interactions and athlete development in youth sport. *Psychology of sport and exercise*, *22*, 264-272.

Ertmer, P. A., Paul, A., Molly, L., Eva, R., & Denise, W. (1999). Examining teachers' beliefs about the role of technology in the elementary classroom. *Journal of research on Computing in Education*, *32*(1), 54-72.

Ferrari, P., Botbol, M., Sibertin-Blanc, D., Payant, C., Lachal, C., Presme, N., … Bursztejn, C. (1991). Epidemiological study of maternal depression as a risk factor in the developing of early childhood psychosis. *La Psychiatrie de l'enfant*, *34*(1), 35-97.

Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale-4ème édition*. Hachette.

Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, *65*(6), 591.

Foucault, M. (1972). *Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard*. Paris.

Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance. (2018). *Repères et références statistiques : Sur les enseignements, la formation et la recherche.*

Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *24*(3), 169-183.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (s. d.). *Sociometric Classification Methods in School Peer Groups : A Comparative Investigation*. 13.

Gateaux-Mennecier, J. (1993). Représentations psychologiques et régulation sociale au XIXe siècle. L'« arriération», de l'asile à l'institution scolaire / Nineteenth century notions of psychology and social order : « backwardness », from asylum to educational institution. *Sociétés contemporaines*, *13*(1), 179-190.

Gaudreau, J. (2002). Histoire des débuts de la pédagogie spéciale : Du savoir-faire au savoir. *Document inédit, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, QC*, 1-41.

Gepner, B. (2014). *Autismes : Ralentir le monde extérieur, calmer le monde intérieur*. Paris : Odile Jacob.

Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. *Hilldale, USA*, *1*(2).

Gilly, M., Roux, J.-P., & Trognon, A. (1999). Apprendre dans l'interaction. *Nancy (Presses Universitaires de Nancy, Publications de l'université de Provence)*.

Goffman, E., & Kihm, A. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Les éd. de minuit.

Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2007). L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : Adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire. *Repères*, *35*(1), 233-251.

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted physical activity quarterly*, *17*(2), 144-160.

Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : Une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (16-3).

Grandin, T. (1994). *Ma vie d'autiste*. Odile Jacob.

Granic, I., & Lamey, A. V. (2002). Combining dynamic systems and multivariate analyses to compare the mother–child interactions of externalizing subtypes. *Journal of abnormal child psychology*, *30*(3), 265-283.

Gremion, L., & Paratte, M. (2009). *Intégration scolaire : De quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège secondaire*. 19.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system : Manual*. American Guidance Service.

Grimaud, F., & Saujat, F. (2011). Des gestes ordinaires dans des situations extraordinaires : Approche ergonomique de l'intégration d'élèves en situation de handicap à l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, (8).

Guastello, S. J., Koopmans, M., & Pincus, D. (2009). *Chaos and complexity in psychology : The theory of nonlinear dynamical systems*. Cambridge University Press.

Guastello, S. J., & Liebovitch, L. S. (2009). Introduction to nonlinear dynamics and complexity. In S. Giastello, M. Koopmans, & D. Pincus, *Chaos and complexity in psychology : The theory of nonlinear dynamical systems*.

Gunn, H., & Goding, L. (2009). Continuing professional development of physiotherapists based in community primary care trusts : A qualitative study investigating perceptions, experiences and outcomes. *Physiotherapy*, *95*(3), 209-214.

Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, *5*(1), 21-29.

Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational researcher*, *15*(5), 5-12.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391.

Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2003). Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings : Do adults inhibit peer interactions ? *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(2), 163-184.

Harrison, M. B., Légaré, F., Graham, I. D., & Fervers, B. (2010). Adapting clinical practice guidelines to local context and assessing barriers to their use. *Cmaj*, *182*(2), 78-84.

Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep : Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, *67*(1), 1.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational psychology*, *23*(1), 87-94.

Hirschfeld, L., Bartmess, E., White, S., & Frith, U. (2007). Can autistic children predict behavior by social stereotypes? *Current Biology*, *17*(12), R451-R452.

Hollenstein, T. (2007). State space grids : Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, *31*(4), 384-396.

Hollenstein, T. (2013). State Space Grids. In T. Hollenstein, *State Space Grids* (p. 11-33).

Hollenstein, T., & Lewis, M. D. (2006). A state space analysis of emotion and flexibility in parent-child interactions. *Emotion*, *6*(4), 656.

Huard, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *Vol. 46*(2), 85-110.

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education : A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, *27*(2), 77-94.

Janner-Raimondi, M., & Bedoin, D. (2016). Parcours d'inclusion de jeunes enfants en situation de handicap en maternelle : Rapport(s) au cadre des règles de vie de classe. *Carrefours de l'éducation*, (42), 75-90.

Jarvis, P. (2012). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.

Jeanne, Y. (2007). Désiré Magloire Bourneville, rendre leur humanité aux enfants « idiots ». *Reliance*, *24*(2), 144.

Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning : Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, *47*, 29-30.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). The Beliefs and Practices of Canadian Teachers about Including Students with Special Needs in their Regular Elementary Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, *14*, 25-46.

Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 134-143.

Kishida, Y., & Kemp, C. (2006). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings : A preliminary study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, *31*(2), 101-114.

Kishida, Y., & Kemp, C. (2009). The Engagement and Interaction of Children With Autism Spectrum Disorder in Segregated and Inclusive Early Childhood Center-Based Settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, *29*(2), 105-118.

Kupers, E., van Dijk, M., van Geert, P., & McPherson, G. E. (2015). A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher–student interactions in music lessons. *Psychology of music*, *43*(3), 333-358.

Ladd, G. W. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence*. Consulté à l'adresse

Landa, R., & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders : A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*(6), 629-638.

Lane, H. (1976). *The wild boy of Aveyron* (Vol. 149). Harvard University Press.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétences, les réponses à 100 questions*. Editions Eyrolles.

Lees, A., & Meyer, E. (2011). Theoretically speaking : Use of a communities of practice framework to describe and evaluate interprofessional education. *Journal of interprofessional care*, *25*(2), 84-90.

Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Education Permanente*, (123), 101-114.

Leyens, J.-P., & Yzerbyt, V. (1997). *Psychologie sociale* (Vol. 77). Éditions Mardaga.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1992). *Stereotypes and social judgeability*.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition.* Sage Publications, Inc.

Lieberman, A., & Miller, L. (1990). Teacher Development in Professional Practice Schools. *Teachers College Record*, *92*(1), 105-122.

Linville, P. W., Fischer, G. W., & Salovey, P. (1989). Perceived distributions of the characteristics of in-group and out-group members : Empirical evidence and a computer simulation. *Journal of personality and social psychology*, *57*(2), 165.

Lord, C, Rutter, M., DiLavore, P., & Risi, S. (1999). Autism diagnostic observation schedule-generic (ADOS-G). *Los Angeles : WPS*.

Lord, Catherine. (1995). Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, *36*(8), 1365-1382.

Lord, Catherine, Rutter, M., & Le Couteur, A. (1994). Autism Diagnostic Interview-Revised : A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *24*(5), 659-685.

Lougheed, J. P., Hollenstein, T., Lichtwarck-Aschoff, A., & Granic, I. (2015). Maternal regulation of child affect in externalizing and typically-developing children. *Journal of Family Psychology*, *29*(1), 10.

Macdonald, R., Parry-Cruwys, D., Dupere, S., & Ahearn, W. (2014). Assessing progress and outcome of early intensive behavioral intervention for toddlers with autism. *Research in developmental disabilities*, *35*, 3632-3644.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools : An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, *29*, 46-52.

Mahoney, G., & McDonald, J. (2007). Autism and Developmental Delays in Young Children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *1*(8654).

Maïano, C., Ninot, G., Morin, A., & Bilard, J. (2007). Long-term effects of athletic competition on basketball skills and self-perceptions of adolescents with conduct disorders. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *24*, 178-196.

Mainhard, M. T., Pennings, H. J. M., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2012). Mapping control and affiliation in teacher–student interaction with State Space Grids. *Teaching and Teacher Education*, *28*(7), 1027-1037.

Marcel, J.-F., & Mérini, C. (2012). De la dynamique sociale des pratiques enseignantes. In C. B.-L. & M. B. M. Altet (Éd.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 83-109). Consulté à l'adresse

Marshall, J., Ralph, S., & Palmer, S. (2002). « I wasn't trained to work with them' : Mainstream teachers » attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, *6*(3), 199-215.

Martin, C. L., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Hollenstein, T. (2005). Social dynamics in the preschool. *Developmental Review*, *25*(3-4), 299-327.

Martin-Noureux, P. (2016). La scolarisation des enfants en situation de handicap à l'école maternelle. Passer d'une culture de l'entre-soi à une culture en commun. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, *57*(1), 57-66.

Maubant, P., & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : Une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *28*(28-1).

Mazereau, P. (2011). Les déterminants des adaptations pédagogiques en direction des élèves handicapés chez des enseignants généralistes et spécialisés. *Travail et formation en éducation*, (8).

McCanlies, E. C., Fekedulegn, D., Mnatsakanova, A., Burchfiel, C. M., Sanderson, W. T., Charles, L. E., & Hertz-Picciotto, I. (2012). Parental occupational exposures and autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, *42*(11), 2323-2334.

McGhie-Richmond, D. L., & Underwood. (s. d.). *Developing Effective Instructional Strategies for Teaching in Inclusive Classrooms*. 26.

McGhie-Richmond, D., Underwood, K., & Jordan, A. (2007). Developing effective instructional strategies for teaching in inclusive classrooms. *Exceptionality Education Canada*, *17*(1/2), 27.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of Classroom Social Structure and Disability on Engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, *15*(2), 123-147.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., & Kim, H. (2003). Adult Interactions and Child Engagement. *Early Education & Development*, *14*(1), 7-28.

McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, *5*(1-2), 59-71.

Meirieu, P. (1996). La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture. *A. Bentolila, L'école : Diversité et Cohérences*, 109-149.

Mintzberg, H., & Waters, J. A. (1985). Of strategies, deliberate and emergent. *Strategic management journal*, *6*(3), 257-272.

Misès, R., & Jeammet, P. (1988). Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent. *La psychiatrie de l'enfant*, *31*(1), 67.

Montoya, D., & Bodart, S. (2009). Le programme Makaton auprès d'un enfant porteur d'autisme : Le cas de Julien. *Développements*, *3*(3), 15-26.

Moreau, A., Leclerc, M., & Stanké, B. (2013). L'apport du fonctionnement en communauté d'apprentissage professionnelle de huit écoles inclusives sur l'autoappréciation en enseignement en littératie et sur le sentiment d'autoefficacité. *Éducation et francophonie*, *41*(2), 35-61.

Moreno, J.-L. (1955). Fondements de la sociométrie. *Revue française de sciences politiques*, 641-647.

Morin, E. M., & Gagné, C. (2009). Donner un sens au travail : Promouvoir le bien être psychologiques. *IRSST*, *624*, 20.

Mosconi, N. (1986). *La mixité dans l'enseignement secondaire : Un faux-semblant ?*

Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence : Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Editions Mardaga.

Mundy, P. (1995). Joint attention and social-emotional approach behavior in children with autism. *Development and Psychopathology*, *7*(1), 63-82.

Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication : Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental disorders*, *27*(6), 653-676.

Munroe, D., Duffy, P., & Fisher, C. (2008). Nurse knowledge, skills, and attitudes related to evidence-based practice : Before and after organizational supports. *Medsurg Nursing*, *17*(1), 55-61.

Muratori, D. F. (2012). L'autisme comme conséquence d'un trouble de l'intersubjectivité primaire. *La psychiatrie de l'enfant*, *55*(1), 41.

Murphy-Mills, J., Bruner, M. W., Erickson, K., & Côté, J. (2011). The utility of the state space grid method for studying peer interactions in youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *23*(2), 159-174.

Nind, M., & Wearmouth, J. (2006). Including children with special educational needs in mainstream classrooms : Implications for pedagogy from a systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *6*(3), 116-124.

Nootens, P., & Debeurme, G. (2010). L'enseignement en contexte d'inclusion : Proposition d'un modèle d'analyse des pratiques d'adaptation. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, *13*(2), 127.

Odom, S. L., & Bailey, D. (2001). Inclusive preschool programs : Classroom ecology and child outcomes. *Early childhood inclusion : Focus on change*, 253-276.

Odom, Samuel L. (2005). Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*.

Odom, Samuel L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Lee Smith-Canter, L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-Based Practices for Young Children With Autism : Contributions for Single-Subject Design Research. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *18*(3), 166-175.

Odom, Samuel L, McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., … Favazza, P. C. (1999). Relative effects of interventions supporting the social competence of young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*(2), 75-91.

Odom, Samuel L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., … Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States : A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *4*(1), 17–49.

O'Donnell, V. L., & Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education : Legitimate peripheral participation in a community of practice ? *Adult education quarterly*, *57*(4), 312-328.

Organisation des Nations Unies. (2006) *Convention relative aux droits des personnes handicapées et protocole facultatif*.

Organisation Mondiale de la Santé. (1993). *CIM 10–Classification Internationale des troubles Mentaux et des troubles du comportement : Descriptions cliniques et directives pour le diagnostic*.

Panchaud Mingrone, I., & Canevaro, A. (1994). *La vie n'est pas spéciale l'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*. Lucerne : Edition SZH/SPC.

Paquet, A., Forget, J., & Giroux, N. (2010). L'acceptation sociale d'élèves ayant un trouble envahissant du développement par leurs pairs de la classe ordinaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (2), 175-190.

Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability & Society*, *21*(3), 231-242.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (154), 145-198.

Pearce, M. (2009). The inclusive secondary school teacher in Australia. *International Journal of Whole Schooling*, *5*(2), 15.

Pearce, M., & Forlin, C. (2005). Challenges and potential solutions for enabling inclusion in secondary schools. *Australasian Journal of Special Education*, *29*(2), 93-105.

Pearce, M., Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2009). The Inclusive Secondary Teacher : The Leaders' Perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, *34*(6).

Pennings, H. J., & Mainhard, T. (2016). Analyzing teacher–student interactions with state space grids. In *Complex Dynamical Systems in Education* (p. 233-271). Springer.

Pennings, H. J., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C., van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions : A dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, *37*, 183-193.

Perez-Roux, T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : Deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, *13*(1), 83-101.

Perrenoud, P. (2008). Construire des compétences dès l'école (5 e éd.). *Paris : ESF*.

Peters, M., & Savoie-Zajc, L. (2013). Vivre une CAP : appréciations de participants sur les retombées professionnelles perçues. *Éducation et francophonie*, *41*(2), 102-122.

Peters-Scheffer, N., Didden, R., Korzilius, H., & Sturmey, P. (2011). A meta-analytic study on the effectiveness of comprehensive ABA-based early intervention programs for children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *5*(1), 60-69.

Philip, C. (2009). Les parents d'enfants avec autisme, en France, sont-ils demandeurs d'une scolarité inclusive ? *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 121-133.

Philip, C. (2012a). L'autisme au-delà de la triade : Le fonctionnement autistique ou une autre façon d'être au monde. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *60*(4), 75.

Philip, C. (2012b). Scolarisation des élèves avec autisme en France : Trente ans d'histoire…. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *60*(4), 45.

Piearcy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative techniques. *American Journal of Mental Retardation*, (5), 352-360.

Pierrehumbert, B., Zanone, E., Kauer-Tchicaloff, C., & Plancherel, B. (s. d.). Image de soi et Cchec scolaire. *Bulletin de psychologie*, *41*(384).

Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education : A behavioral analysis. *Adapted physical activity quarterly*, *18*(4), 389-404.

Plaisance, E. (1995). Éducation spéciale ou intégration. *Informations sociales*, (42), 62-67.

Plaisance, É., Belmont, B., Vérillon, A., & Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? : Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *37*(1), 159.

Plaisance, Eric. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. *L'école face aux handicaps : éducation spéciale ou éducation intégrative ?*, 15-29.

Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., & Forget, J. (s. d.). *L'inclusion scolaire des enfants autistes*. 22.

Postic, M. (1978). Observation et formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *42*, 86-89.

Poussin, M., & Sordes-Ader, F. (2005). L'estime de soi chez l'adolescent atteint de surdité congénitale. *Psychologie & éducation*, (2), 37-52.

Poutoux, V. (2011). Former les enseignants à la pédagogie de l'inclusion. Quelles entrées privilégier ? Quels effets sur les pratiques pédagogiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *55*(3), 133.

Powell, D. R., Burchinal, M. R., File, N., & Kontos, S. (2008). An eco-behavioral analysis of children's engagement in urban public school preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(1), 108-123.

Prost, A. (1982). Les écoles libres changent de fonctions. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, *4*, 413-447.

Puig, J. (2005). Élèves et étudiants en situation de handicap. *Reliance*, (2), 61-66.

Putnam, J. (1998). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion : Celebrating Diversity in the Classroom, 2nd End Baltimore : Brookes*.

Rafferty, Y., Piscitelli, V., & Boettcher, C. (2003). The Impact of Inclusion on Language Development and Social Competerne among Preschoolers with Disabilities. *Exceptional Children*, *69*(4), 467–479.

Remoussenard, C., & Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. Le cas Essilor. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (15-1).

Rivière, C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, *37*(1), 175.

Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers : An initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, *31*(2), 131-144.

Rogé, B. (1989). Echelle d'évaluation de l'autisme infantile-version traduite (CARS-T). *EAP/ ECPA*.

Rogé, B, Fombonne, E., Fremolle, J., & Arti, E. (2011). Adaptation française de l'ADI-R: Entretien pour le diagnostic de l'autisme-Forme révisée. *Editions Hogrefe*.

Rogé, B. (2002). Le diagnostic précoce de l'autisme : Données actuelles. *Enfance*, *54*(1), 21.

Rogé, B., Fombonne, E., Fremolle, J., & Arti, E. (2009). Adaptation française de l'ADOS : Echelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme : Editions Hogrefe. *View Article*.

Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and psychopathology*, *3*(2), 137-162.

Rose, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, *53*(2), 147-156.

Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *9*(3), 188-198.

Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, *7*(1), 49-62.

Rutter, M., Andersen-Wood, L., Beckett, C., Bredenkamp, D., Castle, J., Groothues, C., … O'Connor, T. G. (1999). Quasi-autistic patterns following severe early global privation. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *40*(4), 537-549.

Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K., & Odom, S. L. (2016). The Association between Adult Participation and the Engagement of Preschoolers with ASD. *Autism Research and Treatment*, *2016*, 1-10.

Sam, A., Reszka, S., Odom, S., Hume, K., & Boyd, B. (2015). The Use of Coding Methods to Estimate the Social Behavior Directed toward Peers and Adults of Preschoolers with ASD in TEACCH, LEAP, and Eclectic "BAU" Classrooms. *Behavioral Disorders*, *40*(2), 91-101.

Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Revue Éducation & Formation*, *292*, 9-20.

Schopler, E., Reichler, R. J., DeVellis, R. F., & Daly, K. (1980). Toward objective classification of childhood autism : Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of autism and developmental disorders*, *10*(1), 91-103.

Schopler, E., Reichler, R. J., & Lansing, M. (2002). *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement*. Elsevier Masson.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (s. d.). *What concerns pre-service teachers about inclusive education : An international viewpoint?* 20.

Sherif, M. (1949). The problem of inconsistency in intergroup relations. *Journal of Social Issues*, *5*(3), 32-37.

Sherif, M. (1954). *Experimental study of positive and negative intergroup attitudes between experimentally produced groups : Robbers cave study*.

Sherif, M. (1966). *In common predicament : Social psychology of intergroup conflict and cooperation*. Houghton Mifflin comp.

Slavin, R. E. (1981). Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational leadership*, *38*(8), 655-660.

Steenbeek, H., Jansen, L., & van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories. *Learning and Individual Differences*, *22*(1), 64-75.

Steenbeek, H., & van Geert, P. (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education : A complex dynamic systems approach. *Nonlinear dynamics, psychology, and life sciences*, *17*(2), 233-267.

Steinbrenner, J. R. D., & Watson, L. R. (2015). Student engagement in the classroom : The impact of classroom, teacher, and student factors. *Journal of Autism and developmental Disorders*, *45*(8), 2392-2410.

Stiker, H. J. (1982). *Infirmes et sociétés*. Aubier Paris.

Straus, S. E., Tetroe, J., & Graham, I. (2009). Defining knowledge translation. *Cmaj*, *181*(3-4), 165-168.

Subban, P., & Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. *International Journal of Special Education*, *21*(1), 42-52.

Sullivan, P. F., Magnusson, C., Reichenberg, A., Boman, M., Dalman, C., Davidson, M., Långström, N. (2012). Family history of schizophrenia and bipolar disorder as risk factors for autism. *Archives of general psychiatry*, *69*(11), 1099-1103.

Tajfel, H. (1959). Quantitative judgement in social perception. *British Journal of Psychology*, *50*(1), 16-29.

Tajfel, H. (1972). *Experiments in a vacuum.*

Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Information (International Social Science Council)*, *13*(2), 65-93.

Tajfel, H. (1978). *The social psychology of minorities* (Vol. 38). Minority Rights Group.

Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European journal of social psychology*, *1*(2), 149-178.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). An integrative theory of intergroup relations. *Psychology of intergroup relations*, 7-24.

Talbot, L. (2011). Les pratiques d'évaluation orale des enseignants du primaire et du secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, *34*(3), 79-112.

Tant, M. (2014). *Inclusion en Éducation Physique et Sportive des élèves en situation de handicap. Mise en évidence d'un système inclusif en trois stades distincts chez les enseignants d'EPS français*.

Tant, M., André, A., & Watelain, É. (2018). Représentations professionnelles des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *Revue des sciences de l'éducation*, *44*(1), 40-71.

Tant, M., & Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015) : A teacher perspective. *Educational Research Review*, *19*, 1-17.

Tardif, C., & Gepner, B. (2014). *L'autisme* (4e édition). Paris: Armand Colin.

Teekman, B. (2000). Exploring reflective thinking in nursing practice. *Journal of advanced nursing*, *31*(5), 1125-1135.

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, *177*(2), 11.

Toczek, M.-C., & Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif : Des situations pour réussir*. Armand Colin.

Toullec-Théry, M. (2012). Scolarisation de trois élèves autistes à l'école primaire : Positionnements des enseignants et des Auxiliaires de vie scolaire. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *60*(4), 129.

Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. De Boeck (Pédagogie et Formation).

Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Adaptation scolaire*, 29.

Tripp, T. R., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, *28*(5), 728-739.

Tsao, L.-L., Odom, S., Buysse, V., Skinner, M., West, T., & Vitztum-Komanecki, J. (2008). Social Participation of Children with Disabilities in Inclusive Preschool Programs : Program Typology and Ecological Features. *Exceptionality*, *16*(3), 125-140.

Van Reusen, A. K., Shoho, A., & Baker, K. (s. d.). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *The High School Journal*, *84*(2), 7-20.

Vermeulen, P. (2014). *Comment pense une personne autiste ?* Dunod.

Vial, M. (1986). *Les origines de l'enseignement spécial en France : Les instances politiques nationales et la création des classes et des écoles de perfectionnement : Le Parlement face au projet de loi, 1907-1909* (Vol. 7). INRP.

Volk, H. E., Hertz-Picciotto, I., Delwiche, L., Lurmann, F., & McConnell, R. (2010). Residential proximity to freeways and autism in the CHARGE study. *Environmental health perspectives*, *119*(6), 873-877.

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2008). Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : Des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS. *Travail et formation en éducation*, (2).

Warnock, H. M. (1978). *Special educational needs : Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, *75*(2), 523-541.

Wiessner, C., & Sullivan, L. (2007). New learning : Constructing knowledge in leadership training programs. *Community College Review*, *35*(2), 88-112.

Wing, L. (1981). Asperger's syndrome : A clinical account. *Psychological medicine*, *11*(1), 115–129.

Wing, L. (1996). Autistic spectrum disorders. *BMJ*, *312*(7027), 327.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children : Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, *9*(1), 11-29.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Éditions L'Harmattan.

Wittorski, R. (2016). À propos de la professionnalisation. In R. Wittorski (Éd.), *La professionnalisation en formation* (p. 63-74).

Woolfson, L., Grant, E., & Campbell, L. (2007). A Comparison of Special, General and Support Teachers' Controllability and Stability Attributions for Children's Difficulties in Learning. *Educational Psychology*, *27*(2), 295-306.

Zerbo, O., Iosif, A.-M., Walker, C., Ozonoff, S., Hansen, R. L., & Hertz-Picciotto, I. (2013). Is maternal influenza or fever during pregnancy associated with autism or developmental delays ? Results from the CHARGE (CHildhood Autism Risks from Genetics and Environment) study. *Journal of autism and developmental disorders*, *43*(1), 25-33.

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : MEN-DEPP, REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES 2018, P. 80 30

FIGURE 2 : REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES, MEN-DEPP, 2019, P. 81 31

FIGURE 3 : REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES, MEN-DEPP, 2019, P. 81 32

FIGURE 4 : REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES, MEN-DEPP, 2019, P. 125 32

FIGURE 5 : REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES, MEN-DEPP, 2019, P.125 33

FIGURE 6 : REPRESENTATION DES MODALITES D'ACCUEIL DE LA DIVERSITE A L'ECOLE (ANDRE, 2017, P.137) 36

FIGURE 7 : MODELE DE STATE SPACE GRID 127

FIGURE 8 : MODELE DE STATE SPACE GRID UTILISE POUR MODELISER LA DYNAMIQUE D'INTERACTION ENTRE LE NIVEAU DE PARTICIPATION SOCIALE DE L'ELEVE AVEC TSA INCLUS ET LE DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES 141

FIGURE 9 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE MAJID AU COURS DE L'ACCUEIL 142

FIGURE 10 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE FLAVIEN AU COURS DE L'ACCUEIL 143

FIGURE 11 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE BILEL AU COURS DE L'ACCUEIL 143

FIGURE 12 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION D'HENRI AU COURS DE L'ACCUEIL 144

FIGURE 13 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE LEO LORS DU TEMPS D'ACCUEIL 144

FIGURE 14 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE PIERRICK AU COURS DE L'ACCUEIL 144

FIGURE 15 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE WILLIAM AU COURS DE L'ACCUEIL 145

FIGURE 16 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE LUC AU COURS DE L'ACCUEIL 145

FIGURE 17 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION D'HENRI A L'ATELIER... 146

FIGURE 18 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE LEO A L'ATELIER..... 147

FIGURE 19 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE MAJID A L'ATELIER. 147

FIGURE 20 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE BILEL A L'ATELIER... 148

FIGURE 21 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE FLAVIEN A L'ATELIER 148

FIGURE 22 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE PIERRICK A L'ATELIER 149

FIGURE 23 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE WILLIAM A L'ATELIER 150
FIGURE 24 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA DYNAMIQUE D'INTERACTION RELATIVE A L'OBSERVATION DE LUC A L'ATELIER 150
FIGURE 25 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE BILEL AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 153
FIGURE 26 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE LUC AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 153
FIGURE 27 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE FLAVIEN AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 154
FIGURE 28 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION D'HENRI AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 154
FIGURE 29 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE LEO AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 155
FIGURE 30 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE MAJID AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 156
FIGURE 31 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE PIERRICK AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 157
FIGURE 32 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE CONTRASTE DES DYNAMIQUES D'INTERACTION DE WILLIAM AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITE 157
FIGURE 33 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE PROFIL INSERTION 163
FIGURE 34 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE PROFIL INTEGRATION ANOMIQUE 164
FIGURE 35 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE PROFIL INTEGRATION PARTICIPANTE 164
FIGURE 36 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE PROFIL ADAPTATION POUR L'ELEVE INCLUS 164
FIGURE 37 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LE PROFIL ADAPTATION POUR TOUS 164
FIGURE 38 : STATE SPACE GRID PRESENTANT LES PROFILS D'INTERACTION 165
FIGURE 39 : PLAN DE LA SALLE DE CLASSE ACCUEILLANT WILLIAM 171
FIGURE 40 : PLAN DE LA SALLE DE CLASSE ACCUEILLANT LEO 173
FIGURE 41 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES D'OBSERVATION DES PROFILS D'INTERACTION SUR L'ANNEE SCOLAIRE, A L'ACCUEIL, DANS LA SITUATION DE WILLIAM 179
FIGURE 42 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ACCUEIL, EN DECEMBRE 180
FIGURE 43 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ACCUEIL, EN FEVRIER 181
FIGURE 44 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ACCUEIL, EN MARS 182
FIGURE 45 : STATE SPACE GRID REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ACCUEIL, EN MAI 183

FIGURE 46 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES D'OBSERVATION DES PROFILS D'INTERACTION SUR L'ANNEE SCOLAIRE, A L'ATELIER, DANS LA SITUATION DE WILLIAM 184
FIGURE 47 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ATELIER, EN NOVEMBRE 186
FIGURE 48 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ATELIER, EN DECEMBRE 187
FIGURE 49 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ATELIER, EN FEVRIER 188
FIGURE 50 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE WILLIAM, A L'ATELIER, EN MAI 189
FIGURE 51 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES D'OBSERVATION DES PROFILS D'INTERACTION SUR L'ANNEE SCOLAIRE, A L'ACCUEIL, DANS LA SITUATION DE LEO 191
FIGURE 52 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ACCUEIL, EN NOVEMBRE 192
FIGURE 53 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ACCUEIL, EN DECEMBRE 193
FIGURE 54 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ACCUEIL, EN FEVRIER 194
FIGURE 55 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ACCUEIL, EN MARS 195
FIGURE 56 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ACCUEIL, EN JUIN 196
FIGURE 57 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES D'OBSERVATION DES PROFILS D'INTERACTION SUR L'ANNEE SCOLAIRE, A L'ATELIER, DANS LA SITUATION DE LEO 197
FIGURE 58 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ATELIER, EN NOVEMBRE 198
FIGURE 59 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ATELIER, EN FEVRIER 200
FIGURE 60 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ATELIER, EN MARS 201
FIGURE 61 : STATE SPACE GRIDS REPRESENTANT LA CONFIGURATION TYPIQUE D'INTERACTION RELATIVE AUX OBSERVATIONS DE LEO, A L'ATELIER, EN MAI 202

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : DESCRIPTIF DES ELEVES INCLUS DANS LES SITUATIONS OBSERVEES 118

TABLEAU 2 : DESCRIPTIF DES ADULTES PRESENTS DANS LES CLASSES OBSERVEES 120

TABLEAU 3 : DESCRIPTIF DES CONTEXTES D'INCLUSION 121

TABLEAU 4 : DATE DES OBSERVATIONS 123

TABLEAU 5 : GRILLE DE CODAGE DU NIVEAU DE PARTICIPATION SOCIALE DE L'ELEVE AVEC TSA INCLUS 124

TABLEAU 6 : GRILLE DE CODAGE DU DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES 125

TABLEAU 7 : FREQUENCES D'OBSERVATION DES NIVEAUX DE PARTICIPATION SOCIALE DES ELEVES AVEC TSA INCLUS A L'ACCUEIL 130

TABLEAU 8 : FREQUENCES D'OBSERVATION DES NIVEAUX DE PARTICIPATION SOCIALE DES ELEVES AVEC TSA INCLUS A L'ATELIER 132

TABLEAU 9 : FREQUENCES D'OBSERVATION DU NIVEAU DE PARTICIPATION SOCIALE DES ELEVES AVEC TSA INCLUS AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITES 133

TABLEAU 10 : FREQUENCES D'OBSERVATION DES DEGRES DE GUIDANCE DES ADULTES A L'ACCUEIL 135

TABLEAU 11 : FREQUENCES D'OBSERVATION DES DEGRES DE GUIDANCE DES ADULTES DURANT L'ATELIER 137

TABLEAU 12 : FREQUENCES OBSERVEES DU DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES AU COURS DES DEUX TYPES D'ACTIVITES 138

TABLEAU 13 : ILLUSTRATION DES PROFILS D'INTERACTION ENTRE LE NIVEAU DE PARTICIPATION SOCIALE DE L'ELEVE AVEC TSA ET LE DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES 140

TABLEAU 14 : FREQUENCES D'OBSERVATION DES DIFFERENTS PROFILS D'INTERACTION "NIVEAU PARTICIPATION DE L'ELEVE AVEC TSA / DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES" A L'ACCUEIL 142

TABLEAU 15 : FREQUENCES D'OBSERVATION PROFILS D'INTERACTION "NIVEAU PARTICIPATION DE L'ELEVE AVEC TSA / DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES" A L'ATELIER 146

TABLEAU 16 : FREQUENCES D'OBSERVATION DES DIFFERENTS PROFILS D'INTERACTION "NIVEAU PARTICIPATION DE L'ELEVE AVEC TSA / DEGRE DE GUIDANCE DES ADULTES" A L'ACCUEIL 152

TABLEAU 19 : DATES DES OBSERVATIONS 175

TABLEAU 20 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES DES PROFILS D'INTERACTION OBSERVES DURANT 9 MOIS, A L'ACCUEIL, DANS LA SITUATION DE WILLIAM. 179

TABLEAU 21 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES DES PROFILS D'INTERACTION OBSERVES DURANT 9 MOIS, A L'ATELIER, DANS LA SITUATION DE WILLIAM 184

TABLEAU 22 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES DES PROFILS D'INTERACTION OBSERVES DURANT 9 MOIS, A L'ACCUEIL, DANS LA SITUATION DE LEO. 190

TABLEAU 23 : ÉVOLUTION DES FREQUENCES DES PROFILS D'INTERACTION, OBSERVES DURANT 9 MOIS, A L'ATELIER, DANS LA SITUATION DE LEO. 197

TABLEAU 22 : DATES DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS 216

ANNEXES

Annexe I : Occurrences des niveaux de participation sociale observés lors de l'étude n°1 à l'accueil

Situation inclusive de Bilel

		T1			T2			**Total accueil**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	4	240	.017	37	240	.154	**41**	**480**	**.085**
2	NPA	26	240	.108	37	240	.154	**63**	**480**	**.131**
3	PA	0	240	0	8	240	.033	**8**	**480**	**.017**
4	PAS	92	240	.383	56	240	.233	**148**	**480**	**.308**
5	PAC	118	240	.492	102	240	.425	**220**	**480**	**.458**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Flavien

		T1			T2			**Total accueil**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	8	240	.033	0	240	0	**8**	**480**	**.017**
2	NPA	24	240	.100	28	240	.117	**52**	**480**	**.108**
3	PA	12	240	.050	18	240	.075	**30**	**480**	**.063**
4	PAS	81	240	.338	174	240	.725	**255**	**480**	**.531**
5	PAC	115	240	.479	20	240	.083	**135**	**480**	**.281**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive d'Henri

		T1			T2			**Total accueil**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	6	240	.025	8	240	.033	**14**	**480**	**.029**
2	NPA	68	240	.283	106	240	.442	**174**	**480**	**.363**
3	PA	4	240	.017	6	240	.025	**10**	**480**	**.021**
4	PAS	74	240	.308	33	240	.138	**107**	**480**	**.223**
5	PAC	88	240	.367	87	240	.363	**175**	**480**	**.365**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Léo

		T1			T2			**Total accueil**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	0	240	0	5	240	.021	5	480	**.010**
2	NPA	110	240	.458	69	240	.288	179	480	**.373**
3	PA	30	240	.125	10	240	.042	40	480	**.083**
4	PAS	25	240	.104	9	240	.038	34	480	**.071**
5	PAC	75	240	.313	147	240	.613	222	480	**.463**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	0	480	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Luc

		T1			T2			**Total accueil**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	11	240	.046	0	240	0	**11**	**480**	**.023**
2	NPA	99	240	.413	51	240	.213	**150**	**480**	**.313**
3	PA	97	240	.404	65	240	.271	**162**	**480**	**.338**
4	PAS	26	240	.108	38	240	.158	**64**	**480**	**.133**
5	PAC	7	240	.029	84	240	.350	**91**	**480**	**.190**
6	PAA	0	240	0	2	240	.008	**2**	**480**	**.004**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Majid

		T1			T2			**Total accueil**	
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP				0	240	0	**0**	**240**	**0**
2	NPA				7	240	.029	**7**	**240**	**.029**
3	PA				0	240	0	**0**	**240**	**0**
4	PAS				125	240	.521	**125**	**240**	**.521**
5	PAC				108	240	.450	**108**	**240**	**.450**
6	PAA				0	240	0	**0**	**240**	**0**
	Total				240		1	**240**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Pierrick

		T1			T2			**Total accueil**	
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	30	240	.125				**30**	**240**	**.125**
2	NPA	64	240	.267				**64**	**240**	**.267**
3	PA	7	240	.029				**7**	**240**	**.029**
4	PAS	139	240	.579				**139**	**240**	**.579**
5	PAC	0	240	0				**0**	**240**	**0**
6	PAA	0	240	0				**0**	**240**	**0**
	Total	240		1				**240**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de William

		T1			T2			**Total accueil**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	12	240	.050	4	240	.017	**16**	**480**	**.033**
2	NPA	123	240	.513	170	240	.708	**293**	**480**	**.610**
3	PA	84	240	.350	0	240	0	**84**	**480**	**.175**
4	PAS	9	240	.038	12	240	.050	**21**	**480**	**.044**
5	PAC	12	240	.050	54	240	.225	**66**	**480**	**.138**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Annexe II : Occurrences des niveaux de participation sociale observés lors de l'étude n°1 à l'atelier

Situation inclusive de Bilel

		T1			T2			**Total atelier**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	0	240	0	46	240	.192	**46**	**480**	**.096**
2	NPA	122	240	.508	41	240	.171	**163**	**480**	**.340**
3	PA	12	240	.050	19	240	.079	**31**	**480**	**.065**
4	PAS	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
5	PAC	106	240	.442	134	240	.558	**240**	**480**	**.500**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Flavien

		T1			T2			**Total atelier**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	8	240	.033	0	240	0	**8**	**480**	**.017**
2	NPA	84	240	.350	158	240	.658	**242**	**480**	**.504**
3	PA	14	240	.058	0	240	0	**14**	**480**	**.029**
4	PAS	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
5	PAC	77	240	.321	82	240	.342	**159**	**480**	**.331**
6	PAA	57	240	.238	0	240	0	**57**	**480**	**.119**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive d'Henri

		T1			T2			**Total atelier**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
2	NPA	21	240	.088	76	240	.317	**97**	**480**	**.202**
3	PA	0	240	0	17	240	.071	**17**	**480**	**.035**
4	PAS	219	240	.913	127	240	.529	**346**	**480**	**.721**
5	PAC	0	240	0	20	240	.083	**20**	**480**	**.042**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Léo

		T1			T2			**Total atelier**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	0	240	0	15	240	.063	**15**	**480**	**.031**
2	NPA	101	240	.421	29	240	.121	**130**	**480**	**.271**
3	PA	10	240	.042	16	240	.067	**26**	**480**	**.054**
4	PAS	41	240	.171	39	240	.163	**80**	**480**	**.167**
5	PAC	88	240	.367	141	240	.588	**229**	**480**	**.477**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Luc

		T1			T2			**Total atelier**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	24	240	.100	15	240	.063	**39**	**480**	**.081**
2	NPA	133	240	.554	76	240	.317	**209**	**480**	**.435**
3	PA	70	240	.292	141	240	.588	**211**	**480**	**.440**
4	PAS	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
5	PAC	13	240	.054	8	240	.033	**21**	**480**	**.044**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Majid

		T1			T2			**Total atelier**	
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP				0	240	0	**0**	**240**	**0**
2	NPA				18	240	.075	**18**	**240**	**.075**
3	PA				33	240	.138	**33**	**240**	**.138**
4	PAS				29	240	.121	**29**	**240**	**.121**
5	PAC				160	240	.667	**160**	**240**	**.667**
6	PAA				0	240	0	**0**	**240**	**0**
	Total				240		1	**240**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Pierrick

		T1			T2			**Total atelier**	
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	58	240	.242				**58**	**240**	**.242**
2	NPA	170	240	.708				**170**	**240**	**.708**
3	PA	12	240	.050				**12**	**240**	**.050**
4	PAS	0	240	0				**0**	**240**	**0**
5	PAC	0	240	0				**0**	**240**	**0**
6	PAA	0	240	0				**0**	**240**	**0**
	Total	240		1				**240**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de William

		T1			T2			**Total atelier**		
Niveaux de participation		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	NPP	8	240	.033	26	240	.108	**34**	**480**	**.071**
2	NPA	86	240	.358	107	240	.446	**193**	**480**	**.402**
3	PA	7	240	.029	0	240	0	**7**	**480**	**.015**
4	PAS	137	240	.571	107	240	.446	**244**	**480**	**.508**
5	PAC	2	240	.008	0	240	0	**2**	**480**	**.004**
6	PAA	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

NPP = non-participation passive ; NPA = non-participation active ; PP = participation passive ; PAS = participation active seul ; PAC = participation active à côté des pairs ; PAA = participation active avec les pairs
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Annexe III : Occurrences des degrés de guidance des adultes observés lors de l'étude n°1 à l'accueil

Situation inclusive de Bilel

		T1			T2			**Total accueil**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	41	240	.171	87	240	.363	**128**	**480**	**.267**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	158	240	.658	74	240	.308	**232**	**480**	**.483**
4	GDC	41	240	.171	79	240	.329	**120**	**480**	**.250**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Flavien

		T1			T2			**Total accueil**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	22	240	.092	17	240	.071	**39**	**480**	**.081**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	199	240	.829	207	240	.863	**406**	**480**	**.846**
4	GDC	19	240	.079	16	240	.067	**35**	**480**	**.073**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive d'Henri

		T1			T2			**Total accueil**		
	Degrés de guidance	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	217	240	.904	183	240	.763	**400**	**480**	**.833**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	22	240	.092	54	240	.225	**76**	**480**	**.158**
4	GDC	1	240	.004	3	240	.013	**4**	**480**	**.008**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Léo

		T1			T2			**Total accueil**		
	Degrés de guidance	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	184	240	.767	150	240	.625	**334**	**480**	**.696**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	50	240	.208	77	240	.321	**127**	**480**	**.265**
4	GDC	6	240	.025	13	240	.054	**19**	**480**	**.040**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Luc

		T1			T2			**Total accueil**		
	Degrés de guidance	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	232	240	.967	224	240	.933	**456**	**480**	**.950**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	6	240	.025	6	240	.025	**12**	**480**	**.025**
4	GDC	2	240	.008	10	240	.042	**12**	**480**	**.025**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Majid

		T1			T2			**Total accueil**		
	Degrés de guidance	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS				199	240	.829	**199**	**240**	**.829**
2	GSD				0	240	0	**0**	**240**	**0**
3	GDV				41	240	.171	**41**	**240**	**.171**
4	GDC				0	240	0	**0**	**240**	**0**
	Total				240		1	**240**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Pierrick

		T1			T2			**Total accueil**		
	Degrés de guidance	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	149	240	.621				**149**	**240**	**.621**
2	GSD	0	240	0				**0**	**240**	**0**
3	GDV	2	240	.008				**2**	**240**	**.008**
4	GDC	89	240	.371				**89**	**240**	**.371**
	Total	240		1				**240**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de William

		T1			T2			**Total accueil**		
	Degrés de guidance	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	200	240	.833	155	240	.646	355	480	**.740**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	0	480	**0**
3	GDV	18	240	.075	6	240	.025	24	480	**.050**
4	GDC	22	240	.092	79	240	.329	101	480	**.210**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Annexe IV : Occurrences des degrés de guidance des adultes observés lors de l'étude n°1 à l'atelier

Situation inclusive de Bilel

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	19	240	.079	89	240	.371	**108**	**480**	**.225**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	31	240	.129	44	240	.183	**75**	**480**	**.156**
4	GDC	190	240	.792	107	240	.446	**297**	**480**	**.619**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Flavien

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	233	240	.971	219	240	.913	**452**	**480**	**.942**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	0	240	0	21	240	.088	**21**	**480**	**.044**
4	GDC	7	240	.029	0	240	0	**7**	**480**	**.015**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive d'Henri

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	19	240	.079	65	240	.271	**84**	**480**	**.175**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	216	240	.900	166	240	.692	**382**	**480**	**.796**
4	GDC	5	240	.021	9	240	.038	**14**	**480**	**.029**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Léo

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	115	240	.479	95	240	.396	**210**	**480**	**.438**
2	GSD	2	240	.008	0	240	0	**2**	**480**	**.004**
3	GDV	111	240	.463	141	240	.588	**252**	**480**	**.525**
4	GDC	12	240	.050	4	240	.017	**16**	**480**	**.033**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Luc

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	220	240	.917	226	240	.942	**446**	**480**	**.929**
2	GSD	1	240	.004	1	240	.004	**2**	**480**	**.004**
3	GDV	10	240	.042	4	240	.017	**14**	**480**	**.029**
4	GDC	9	240	.038	9	240	.038	**18**	**480**	**.038**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Majid

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS				127	240	.529	**127**	**240**	**.529**
2	GSD				0	240	0	**0**	**240**	**0**
3	GDV				113	240	.471	**113**	**240**	**.471**
4	GDC				0	240	0	**0**	**240**	**0**
	Total				240		1	**240**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de Pierrick

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	158	240	.658				**158**	**240**	**.658**
2	GSD	0	240	0				**0**	**240**	**0**
3	GDV	0	240	0				**0**	**240**	**0**
4	GDC	82	240	.342				**82**	**240**	**.342**
	Total	240		1				**240**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

Situation inclusive de William

		T1			T2			**Total atelier**		
Degrés de guidance		*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	*Nb occ.*	*Nb total occ.*	*f*	***Nb occ.***	***Nb total occ.***	***f***
1	ABS	94	240	.392	163	240	.679	**257**	**480**	**.535**
2	GSD	0	240	0	0	240	0	**0**	**480**	**0**
3	GDV	77	240	.321	1	240	.004	**78**	**480**	**.163**
4	GDC	69	240	.288	76	240	.317	**145**	**480**	**.302**
	Total	240		1	240		1	**480**		**1**

ABS = absence de guidance ; GSD = guidance semi-directive ; GDV = guidance directive verbale ; GDC = guidance directive corporelle
Nb occ = nombre d'occurrence ; f = fréquence

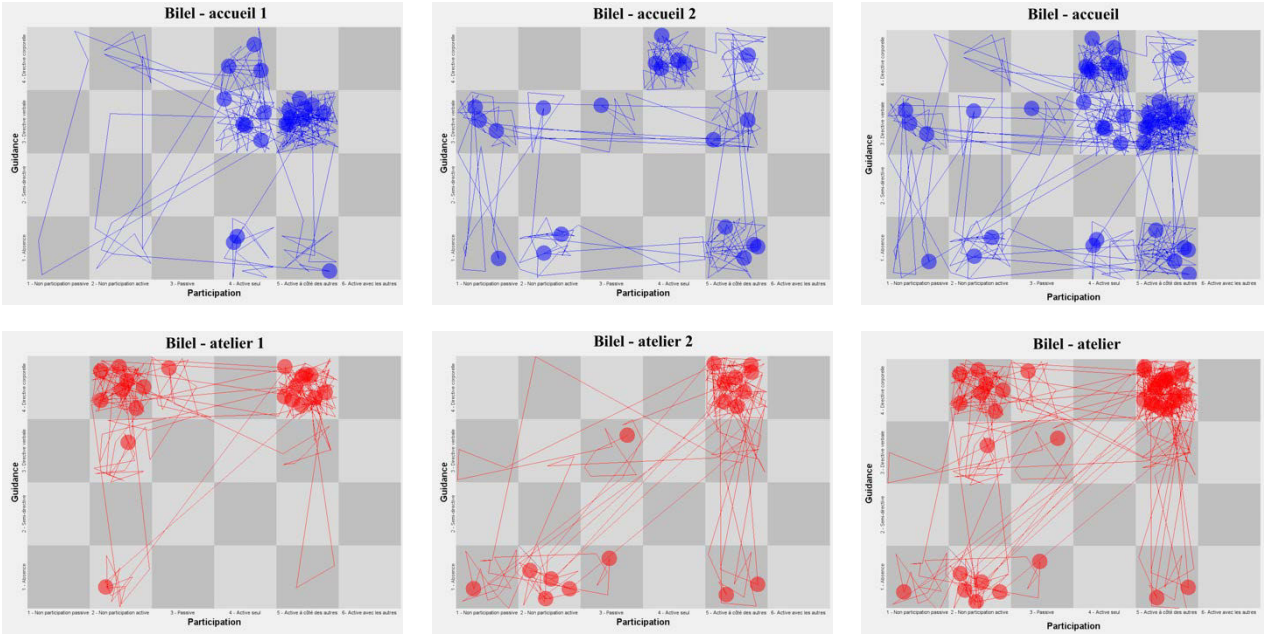
Annexe V : Occurrences des profils d'interaction adultes-élèves observés lors de l'étude n°1 au cours des deux types d'activité

		Bilel		*Flavien*		*Henri*		*Léo*		*Luc*		*Majid*		*Pierrick*		*Wiliam*	
		Accueil	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*	*Accueil*	*Atelier*
Dynamique	*Nbre occ.*	480	480	480	480	480	480	480	480	480	480	240	240	240	240	480	480
	D	0,81	0,69	0,51	0,53	0,74	0,52	0,77	0,84	0,74	0,65	0,68	0,78	0,62	0,67	0,68	0,82
NP/NG	*Nbre occ.*	56	88	12	239	177	57	184	80	318	437	7	42	39	158	299	164
	f	0,12	0,18	0,03	0,50	0,37	0,12	0,38	0,17	0,66	0,91	0,03	0,18	0,16	0,66	0,62	0,34
NP/G	*Nbre occ.*	56	152	78	25	21	57	40	91	5	22	0	9	62	82	94	70
	f	0,12	0,32	0,16	0,05	0,04	0,12	0,08	0,19	0,01	0,05	0,00	0,04	0,26	0,34	0,20	0,15
P/G	*Nbre occ.*	296	220	363	3	59	339	106	177	19	10	41	104	29	0	31	153
	f	0,62	0,46	0,76	0,01	0,12	0,71	0,22	0,37	0,04	0,02	0,17	0,43	0,12	0,00	0,06	0,32
P/NG	*Nbre occ.*	72	20	27	213	223	27	150	132	138	11	192	85	110	0	56	93
	f	0,15	0,04	0,06	0,44	0,46	0,06	0,31	0,28	0,29	0,02	0,80	0,35	0,46	0,00	0,12	0,19

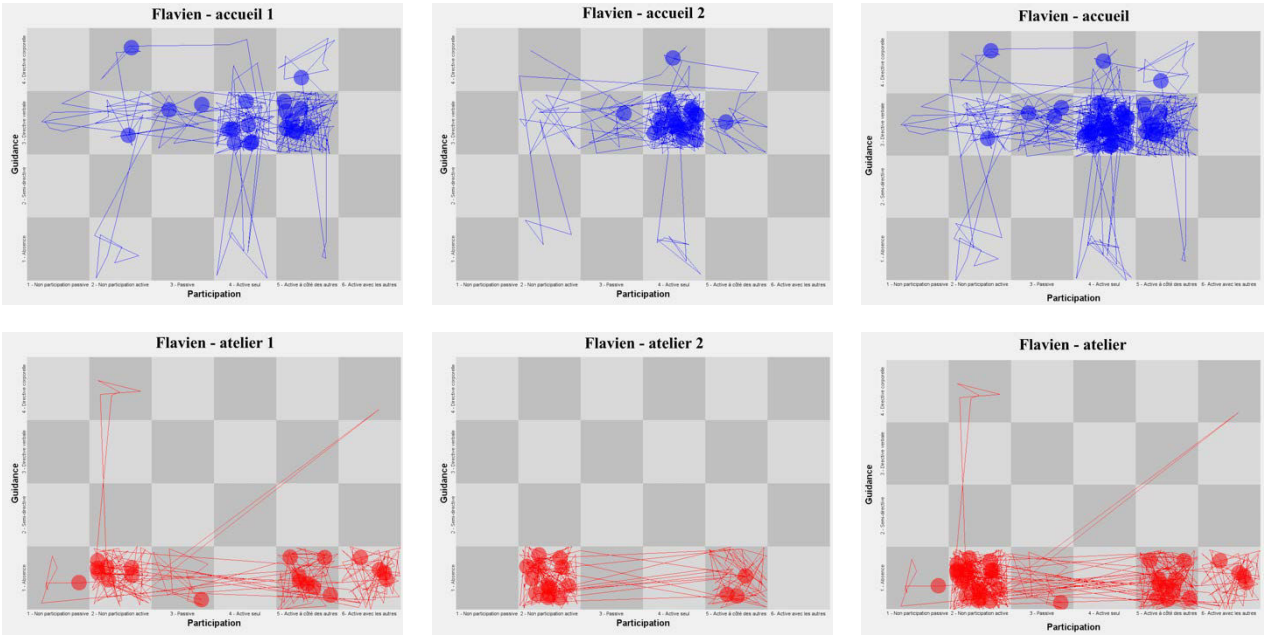
NP/NG = non-participant / non guidé ; NP/G = non-participant / guidé ; P/G = participant / guidé ; P/NG = participant / non guidé
Nbre occ = nombre d'occurrences ; f = fréquence d'observation

Annexe VI : State space grids des situations inclusives observées lors de l'étude n°1

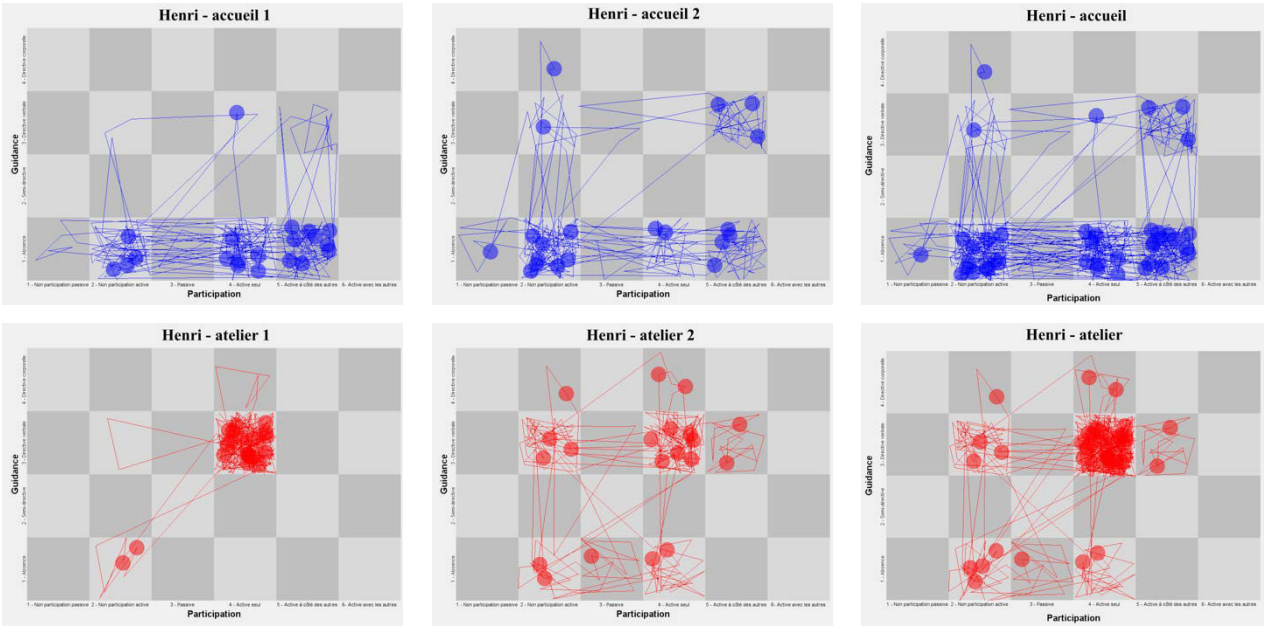
Situation inclusive de Bilel



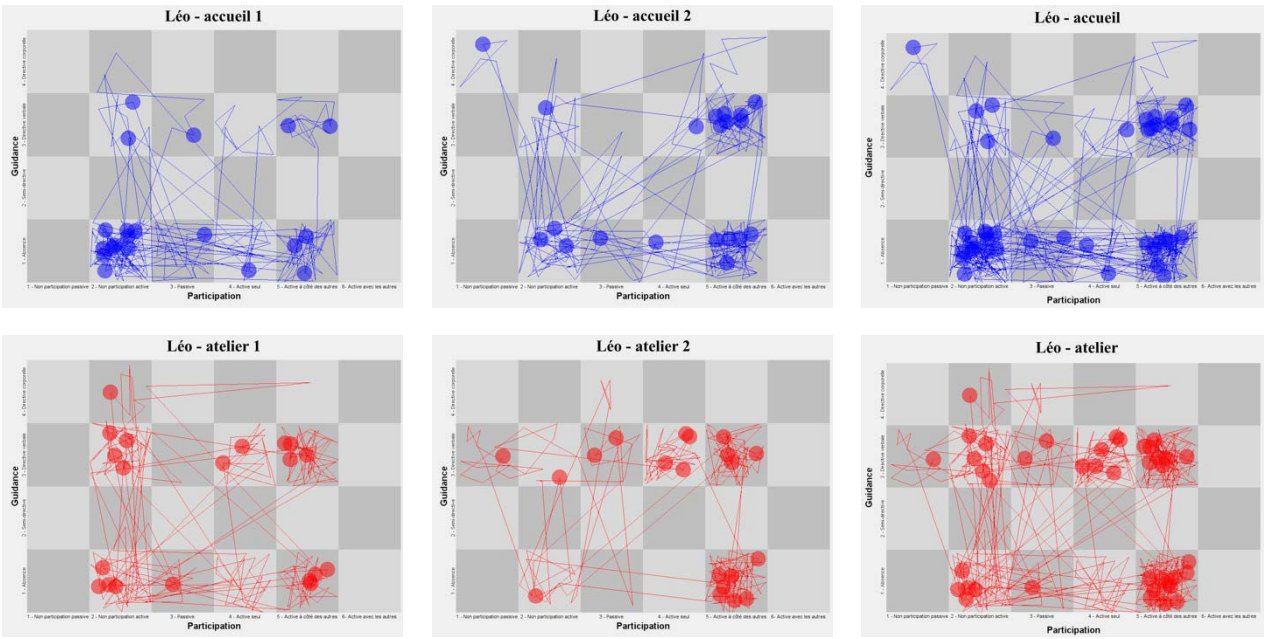
Situation inclusive de Flavien



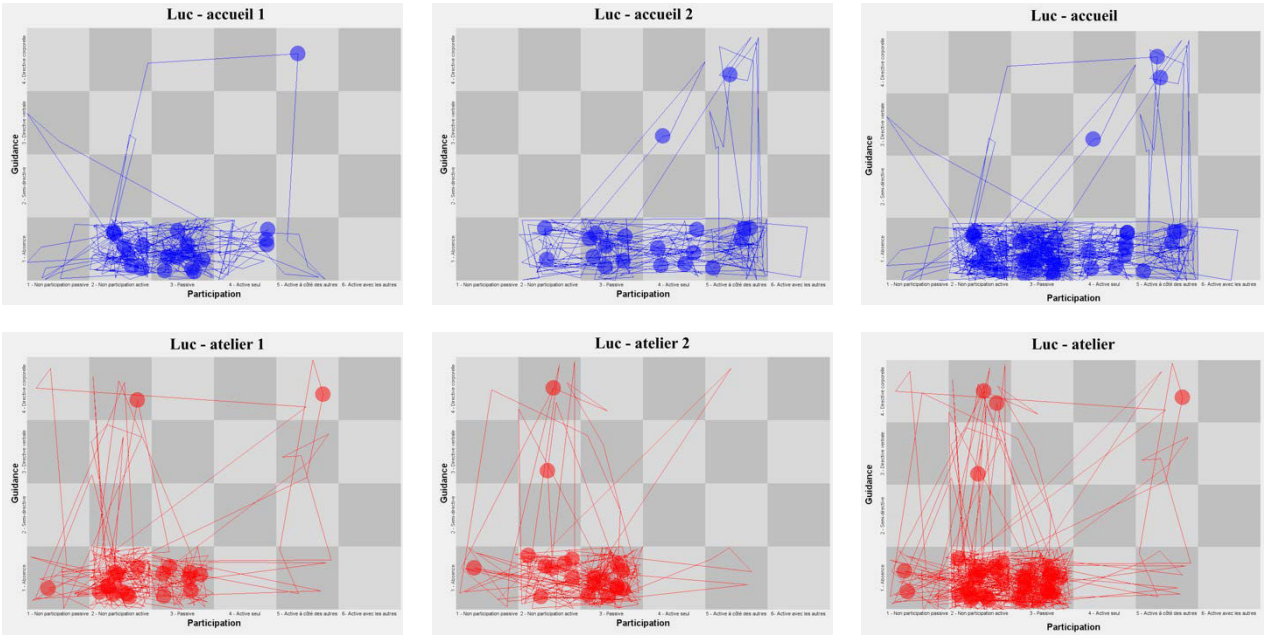
Situation inclusive d'Henri



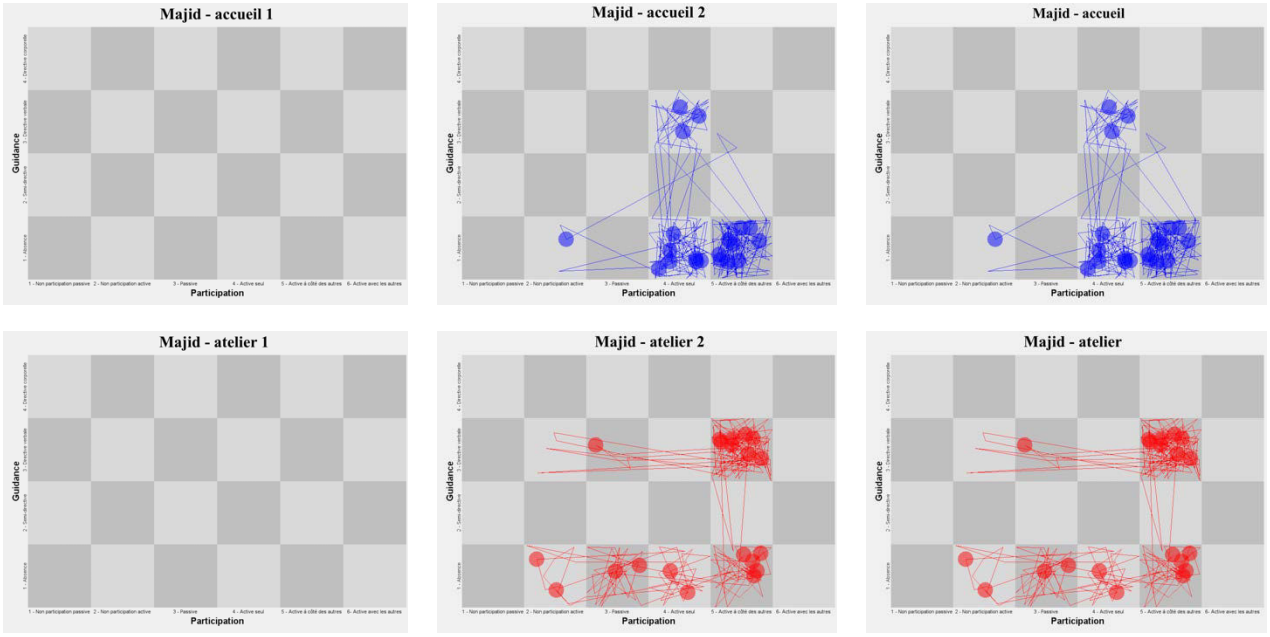
Situation inclusive de Léo



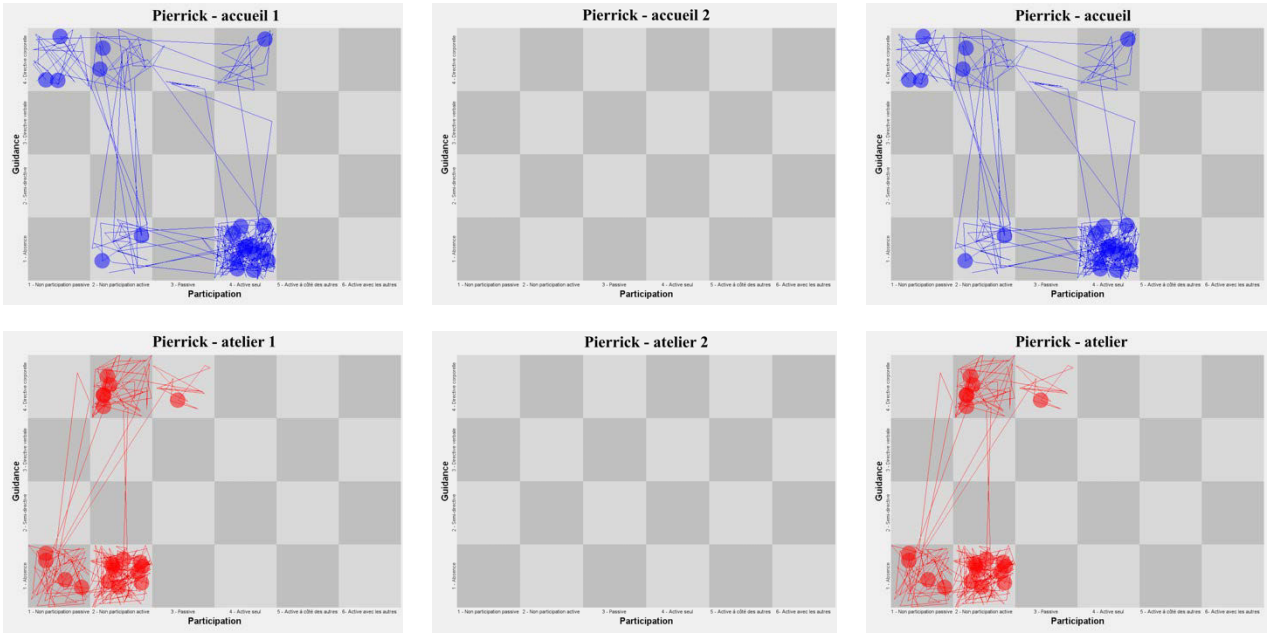
Situation inclusive de Luc



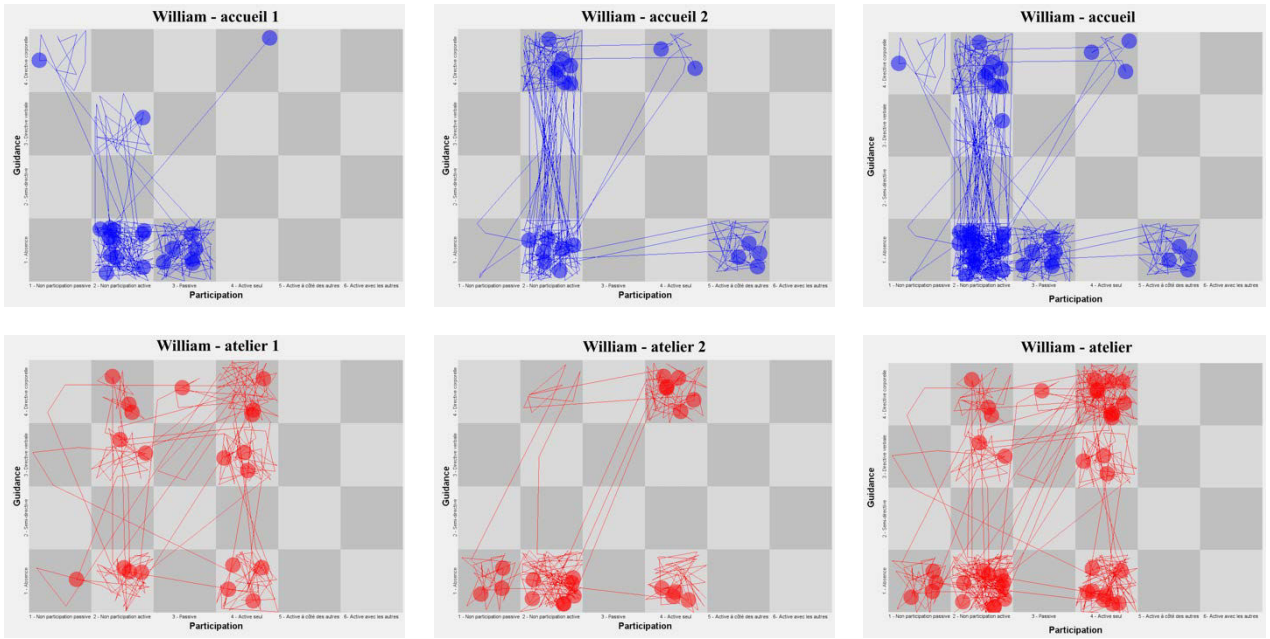
Situation inclusive de Majid



Situation inclusive de Pierrick



Situation inclusive de William



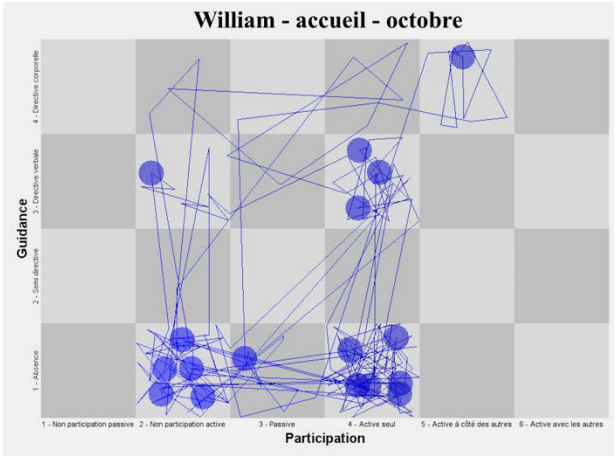
Annexe VII : Occurrences des profils d'interaction adultes-élèves observés au cours des deux types d'activité sur neuf mois : situation de William

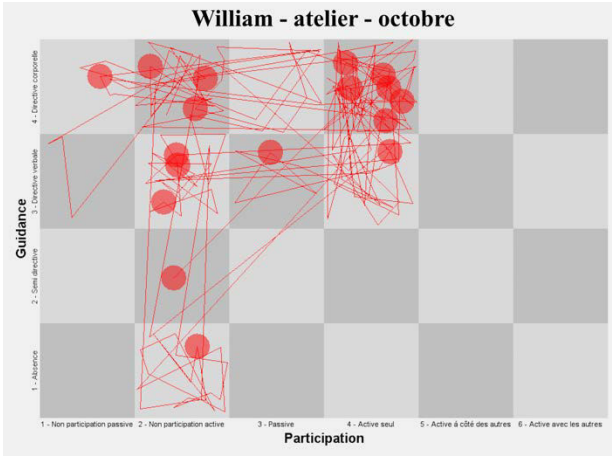
		octobre		*novembre*		*décembre*		*janvier*		*février*		*mars*		*avril*		*mai*		*juin*	
		accueil	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*
Dynamique	*Nbre occ*	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193
	D	0,78	0,83	0,737	0,852	0,758	0,722	0,859	0,852	0,686	0,838	0,874	0,816	0,852	0,773	0,874	0,83	0,859	0,867
INS	*Nbre occ*	69	21	73	3	134	87	102	55	33	17	52	40	48	98	93	108	63	101
	f	.358	.109	.378	.016	.694	.451	.528	.285	.171	.088	.269	.207	.249	.508	.482	.560	.326	.523
INT-A	*Nbre occ*	15	82	83	145	21	78	69	91	131	129	49	112	42	53	51	54	54	36
	f	.078	.425	.430	.751	.109	.404	.358	.472	.679	.668	.254	.580	.218	.275	.264	.280	.280	.187
INT-P	*Nbre occ*	43	90	2	43	12	16	15	40	26	33	91	41	81	39	24	9	54	54
	f	.223	.466	.010	.223	.062	.083	.078	.207	.135	.171	.472	.212	.420	.202	.124	.047	.280	.280
ADP-E	*Nbre occ*	66	0	35	0	6	0	7	1	0	0	1	0	22	0	18	10	21	0
	f	.342	0	.181	0	.031	0	.036	.005	0	0	.005	0	.114	0	.093	.052	.109	0
ADP-T	*Nbre occ*	0	0	0	2	20	12	0	6	3	14	0	0	0	3	7	12	1	2
	f	0	0	0	.010	.104	.062	0	.031	.016	.073	0	0	0	.016	.036	.062	.005	.010

INS = profil insertion ; INT A = profil intégration anomique ; INT P = profil intégration participante ; ADP E = profil adaptation pour l'élève inclus ; ADP T = profil adaptation pour tous ; D = indice de dispersion ; f = fréquence d'observation
D = indice de dispersion ; f = fréquence d'observation ; Nbre occ = nombre d'occurrences

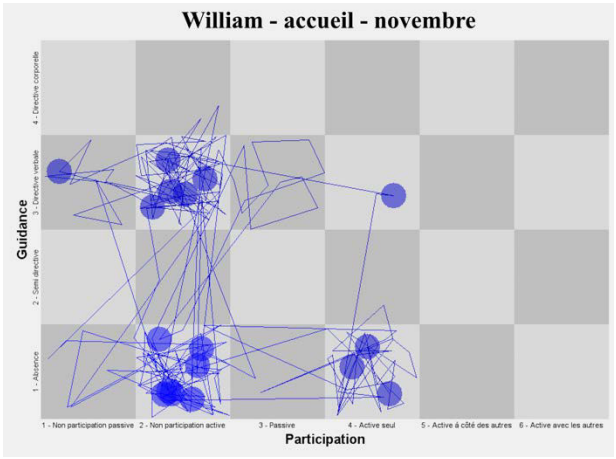
Annexe VIII : State space grids illustrant la dynamique d'interaction adultes-élèves au cours de l'année scolaire : situation de William

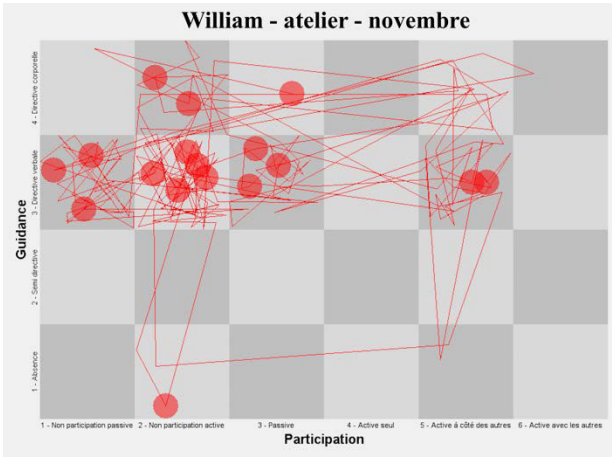
Octobre



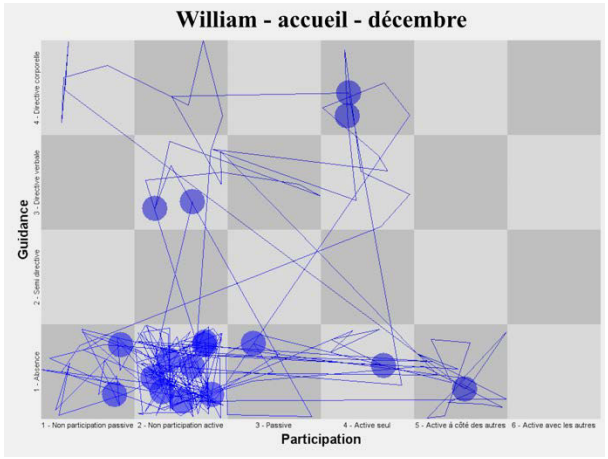


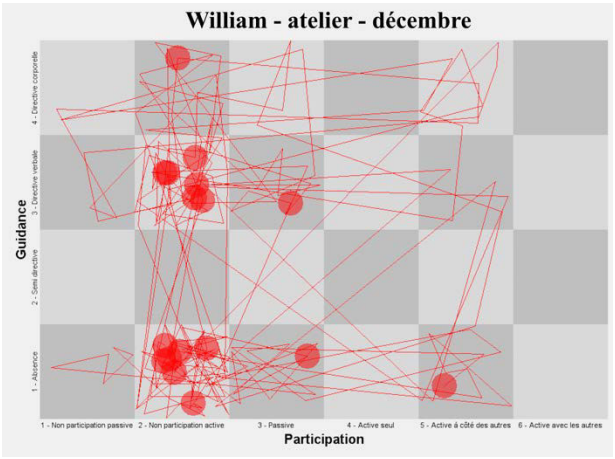
Novembre



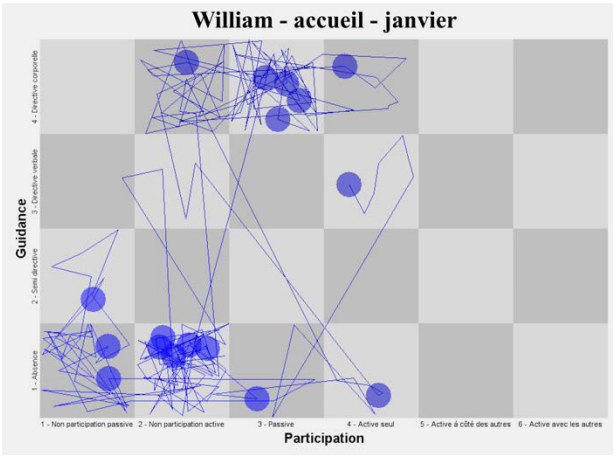


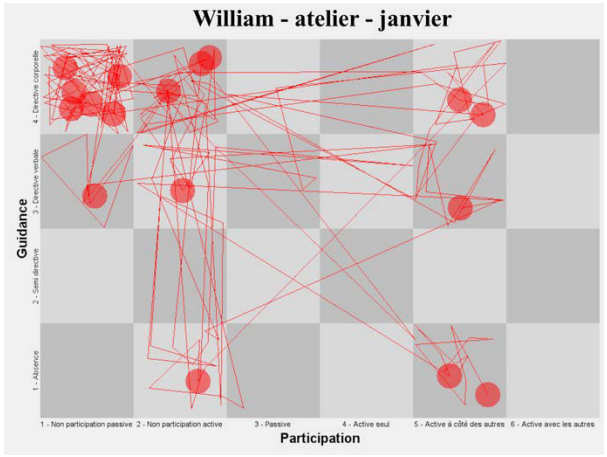
Décembre



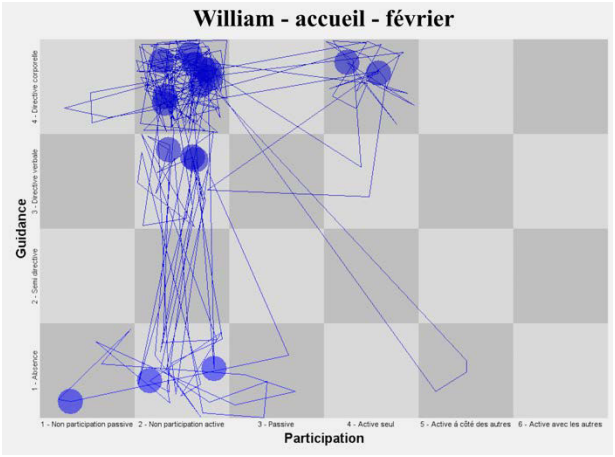


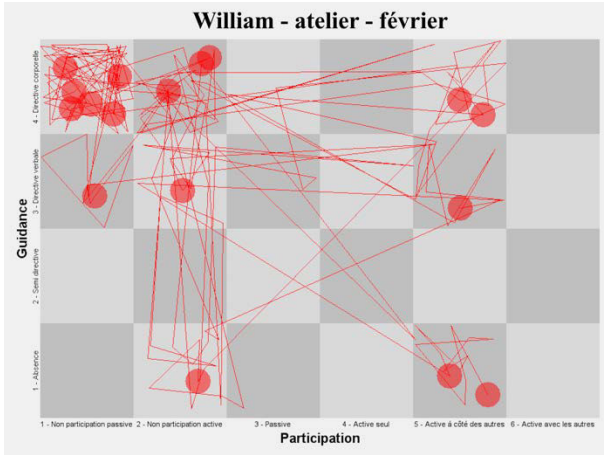
Janvier



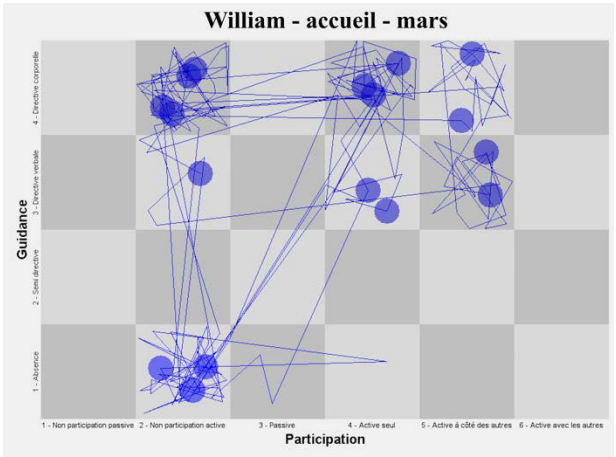


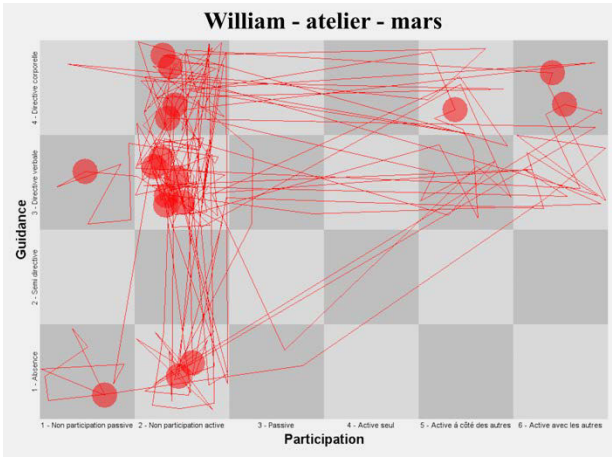
Février



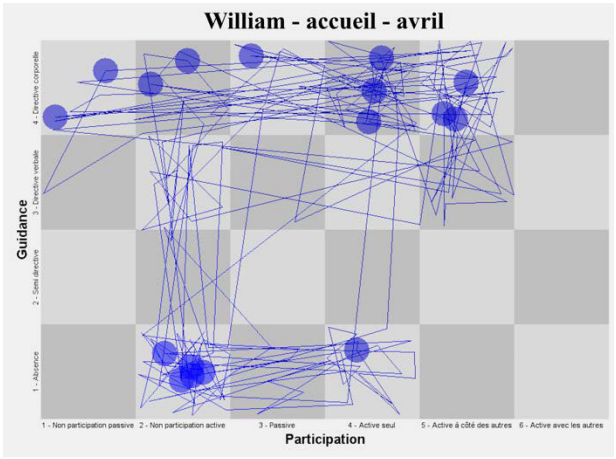


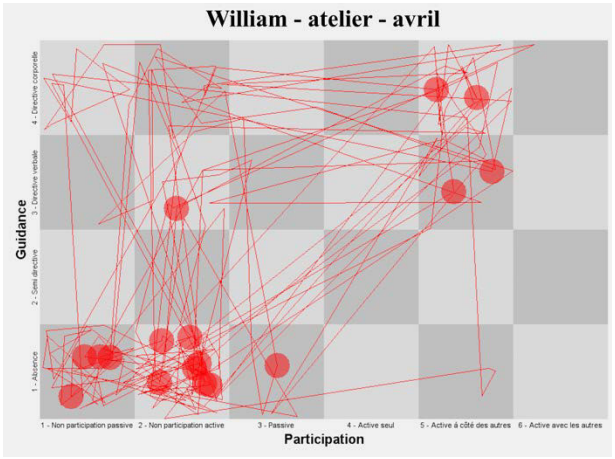
Mars



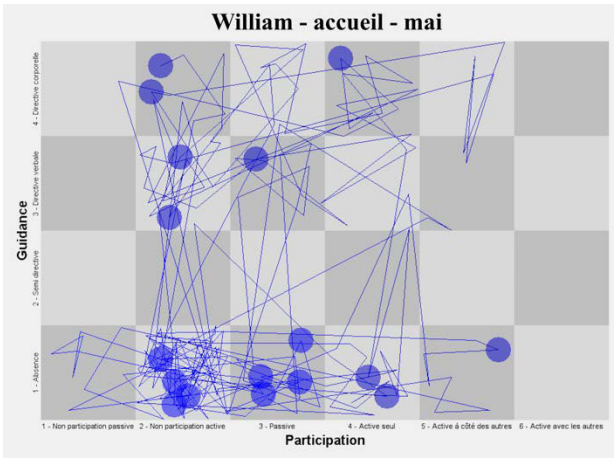


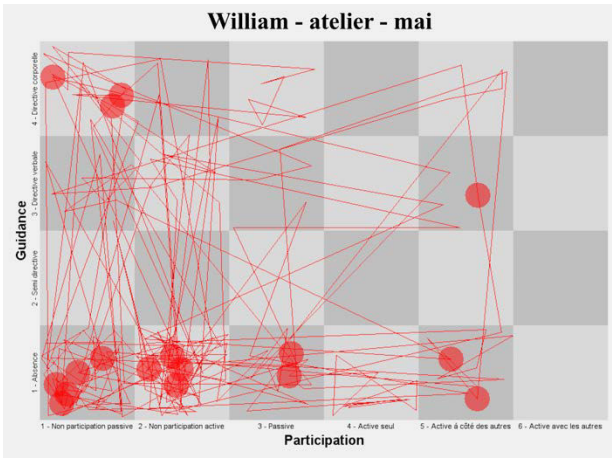
Avril



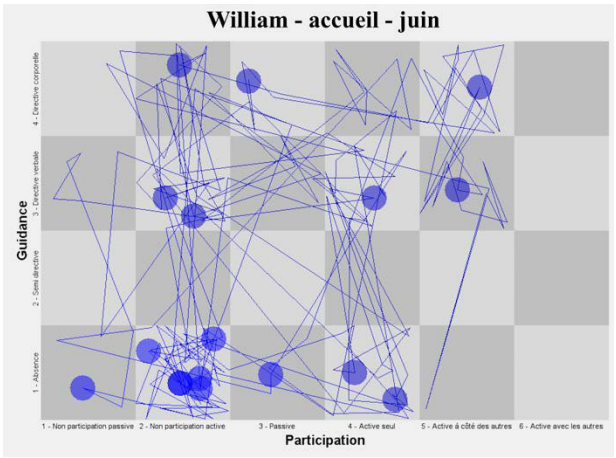


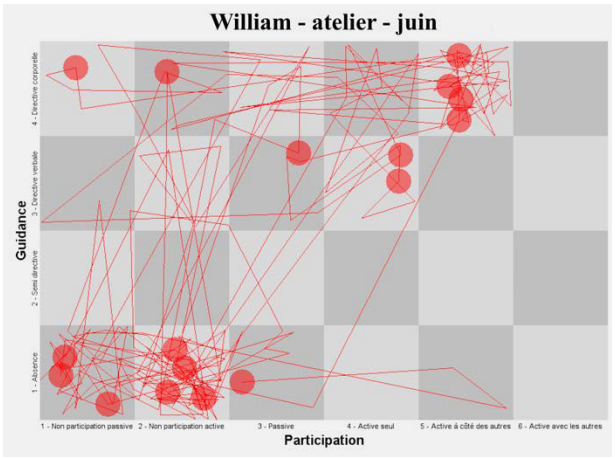
Mai





Juin





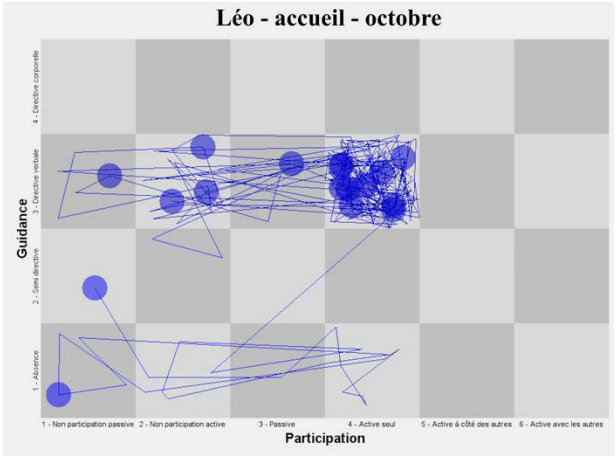
Annexe IX : Occurrences des profils d'interaction adultes-élèves observés au cours des deux types d'activité sur neuf mois : situation de Léo

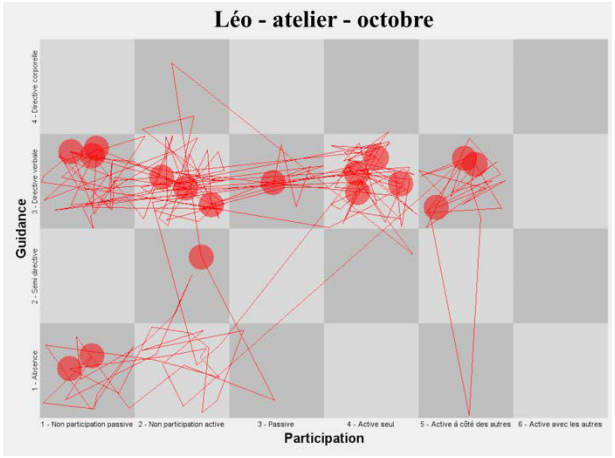
		octobre		*novembre*		*décembre*		*janvier*		*février*		*mars*		*avril*		*mai*		*juin*	
		accueil	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*	*accueil*	*atelier*
Dynamique	*Nbre occ*	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193	193
	D	0,635	0,867	0,672	0,78	0,816	0,773	0,513	0,816	0,852	0,83	0,578	0,715	0,549	0,874	0,737	0,325	0,325	0,672
INS	*Nbre occ*	14	38	22	54	77	23	11	25	69	31	38	42	7	92	66	13	31	97
	f	.073	.197	.114	.280	.399	.119	.057	.130	.358	.161	.197	.218	.036	.477	.342	.067	.161	.503
INT-A	*Nbre occ*	29	83	23	22	52	86	15	36	55	13	19	9	3	56	9	20	6	21
	f	.150	.430	.119	.114	.269	.446	.078	.187	.285	.067	.098	.047	.016	.290	.047	.104	.031	.109
INT-P	*Nbre occ*	140	70	131	116	60	65	140	70	24	52	14	32	113	14	6	160	0	11
	f	.725	.363	.679	.601	.311	.337	.725	.363	.124	.269	.073	.166	.585	.073	.031	.829	0,000	.057
ADP-E	*Nbre occ*	10	1	17	0	4	6	27	1	23	63	122	0	70	17	0	0	0	0
	f	.052	.005	.088	0	.021	.031	.140	.005	.119	.326	.632	0	.363	.088	0	0	0	0
ADP-T	*Nbre occ*	0	1	0	1	0	13	0	61	22	34	0	110	0	14	112	0	156	64
	f	0	.005	0	.005	0	.067	0	.316	.114	.176	0	.570	0	.073	.580	0	.808	.332

INS = profil insertion ; INT A = profil intégration anomique ; INT P = profil intégration participante ; ADP E = profil adaptation pour l'élève inclus ; ADP T = profil adaptation pour tous ; D = indice de dispersion ; f = fréquence d'observation
D = indice de dispersion ; f = fréquence d'observation ; Nbre occ = nombre d'occurrences

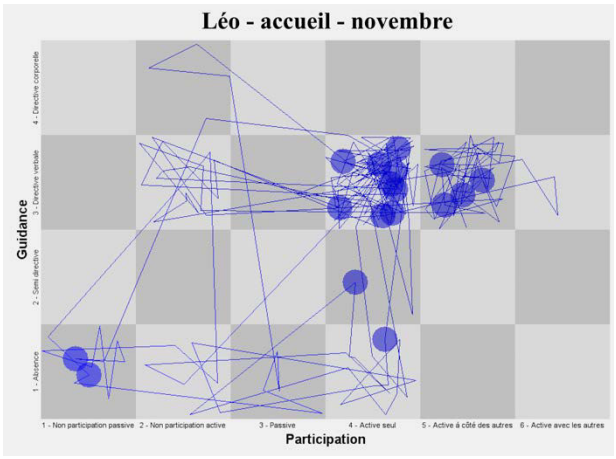
Annexe X : State space grids illustrant la dynamique d'interaction adultes-élèves au cours de l'année scolaire : situation de Léo

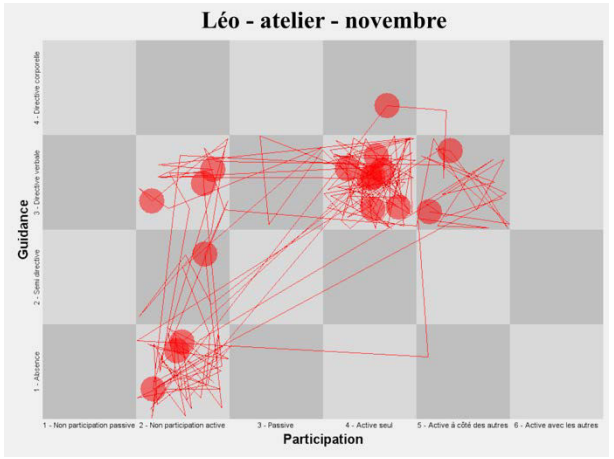
Octobre



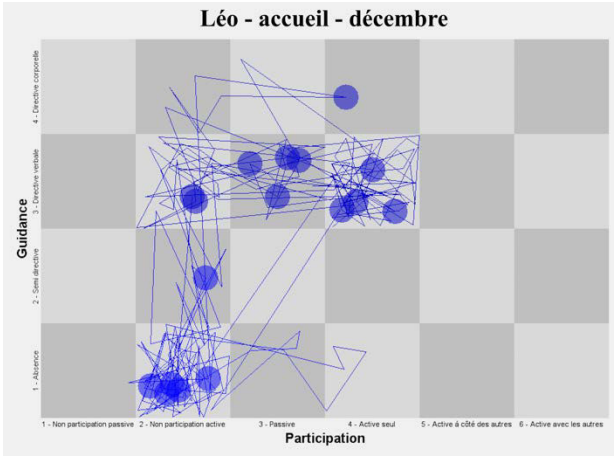


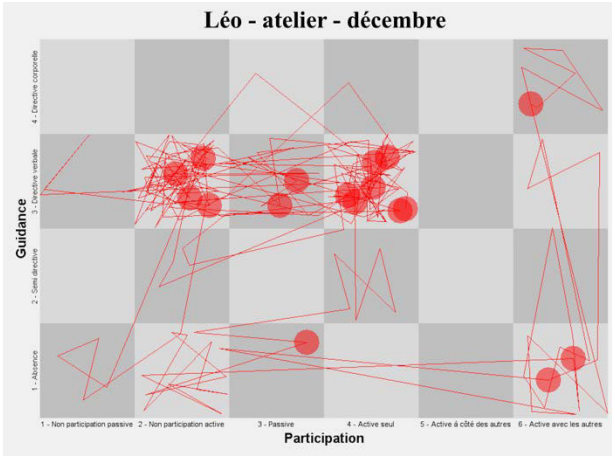
Novembre



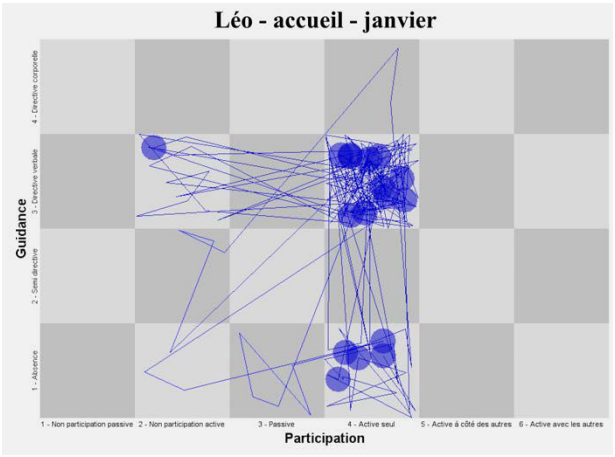


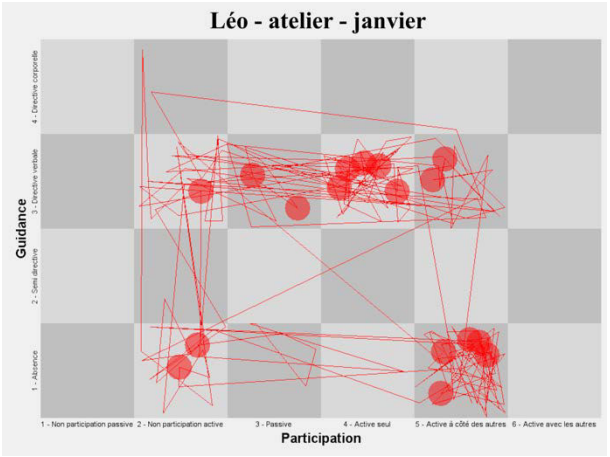
Décembre



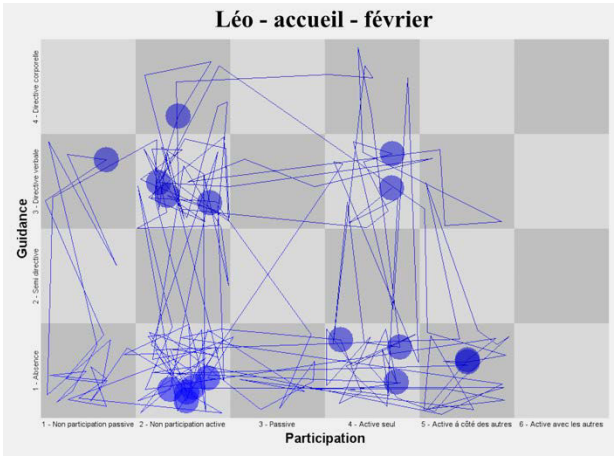


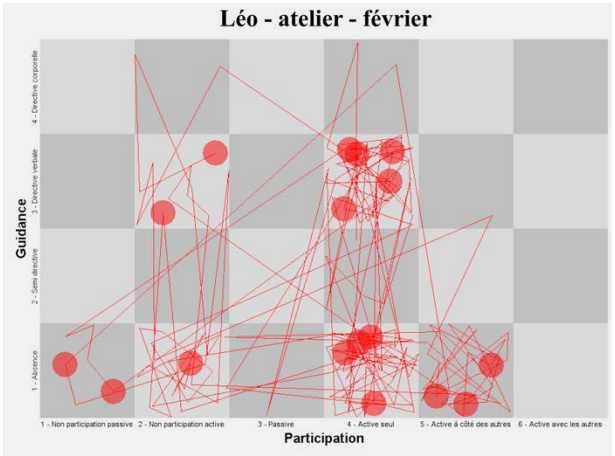
Janvier



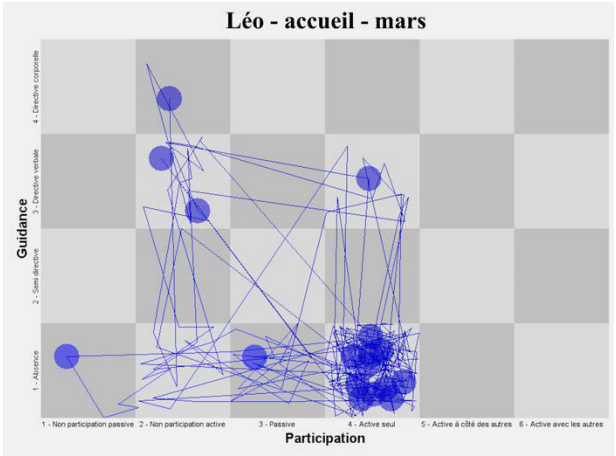


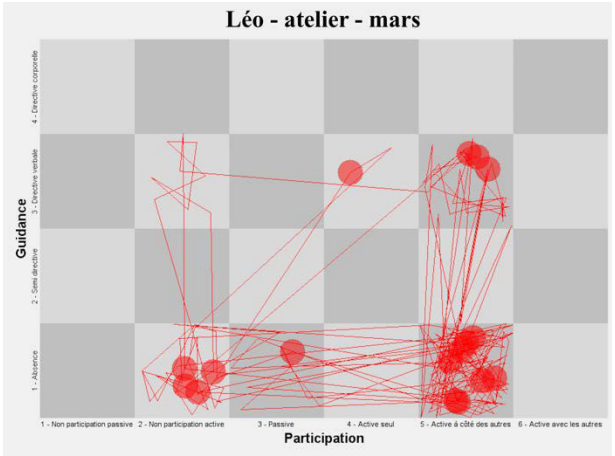
Février



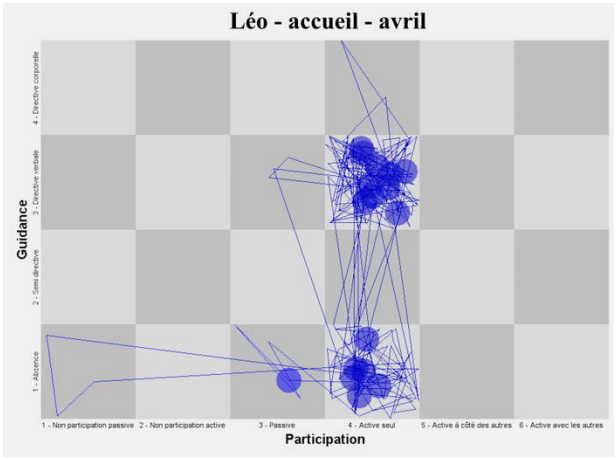


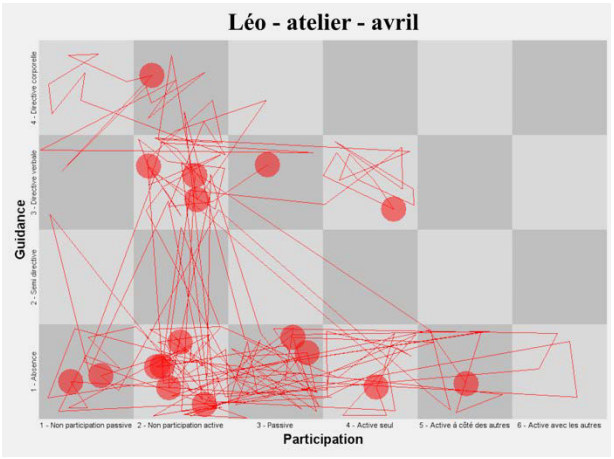
Mars



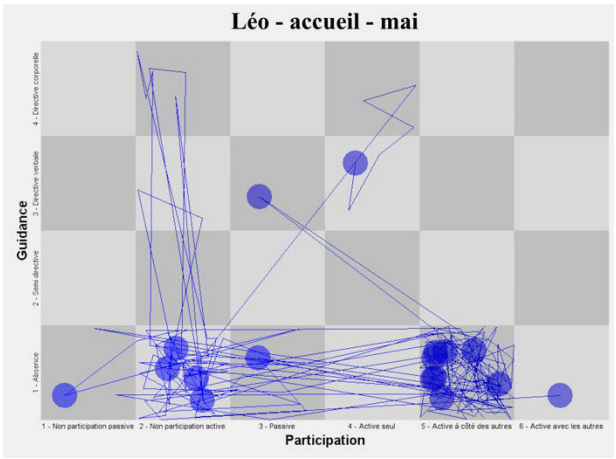


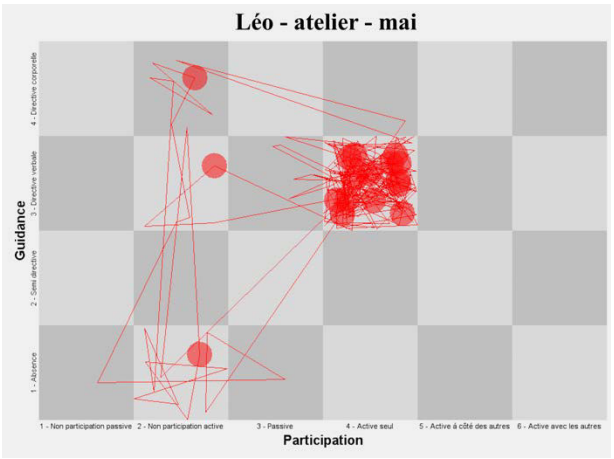
Avril



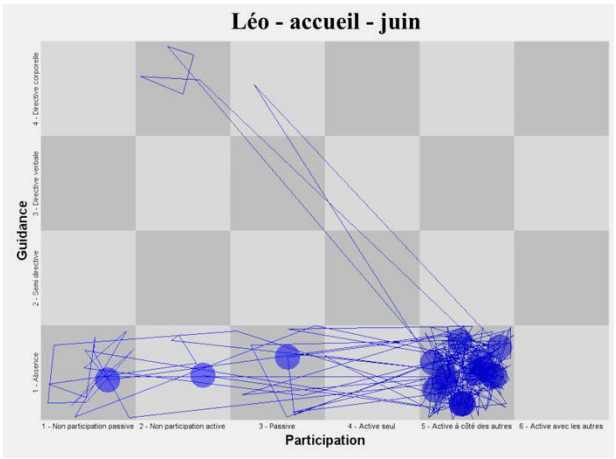


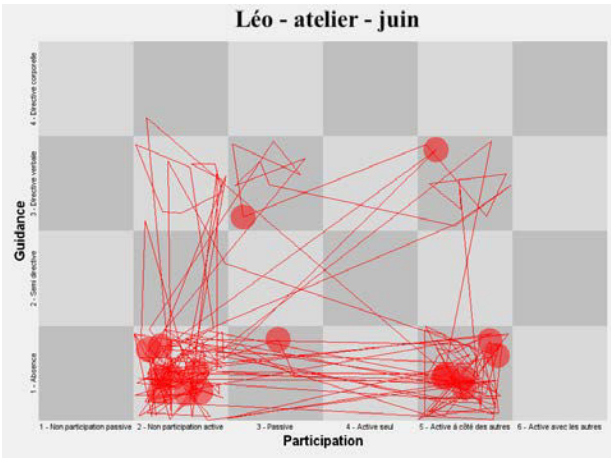
Mai





Juin





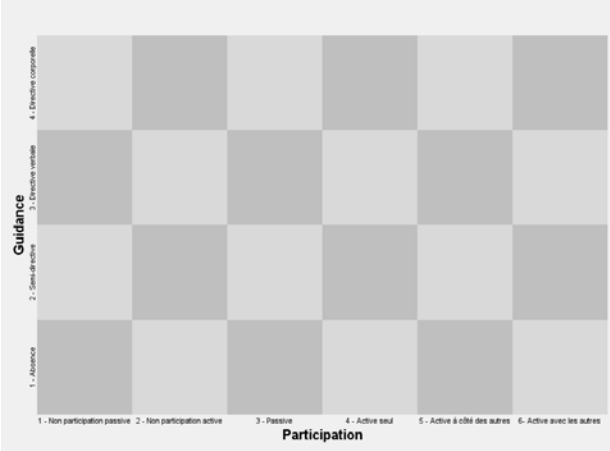
Annexe XI : Entretien semi-directif du 1er trimestre de Julie

Julie	Mercredi 23 janvier	48 minutes

Transcription entretien n°1

Julien Despois -entretien 1 (1) : si vous êtes prête, nous pouvons commencer. Ce que je souhaite vous montrer ici c'est l'analyse des trois premiers mois du suivi de William, donc octobre, novembre et décembre. Je voulais aussi vous présenter l'outil avec lequel je travaille.

Julie – entretien 1 (1) : d'accord.



Grille 1

JD-E1 (2) : la grille *(grille 1)* prend en compte deux variables. La première, c'est la participation sociale de William, c'est-à-dire la façon dont il participe aux activités de la classe. Il y a 6 modalités différentes, la moins participante, c'est lorsque William ne participe pas aux tâches de la classe et qu'il ne fait rien d'autre. C'est la non-participation passive *(montre la colonne 1 sur la grille 1)*. Globalement c'est, par exemple, quand il est assis sur le banc et qu'il rêve. La non-participation active *(montre la colonne 2 de la grille 1)*, c'est quand il ne fait pas une activité de la classe, mais qu'il faut quelque chose quand même…

J-E1 (2) : ... oui comme tout à l'heure à l'accueil ... il va regarder euh ... là où sont les autres ...

JD-E1 (3) : oui voilà exactement. Euh ... par exemple, l'armoire du fond qu'il essaie d'ouvrir, ce n'est pas une tâche scolaire que vous organisez pour les autres enfants, mais il fait quelque chose. La participation passive, là *(montre la colonne 3 de la grille 1)*, c'est quand il regarde les autres faire une tâche.

J-E1 (3) : oui, d'accord.

JD-E1 (4) : la participation active seul *(montre la colonne 4 de la grille 1)*, c'est lorsqu'il s'engage dans une tâche tout seul. Par exemple quand vous le mettez en atelier avec Pauline [AESH de William] pour ... euh ...

J-E1 (4) : *(elle coupe)* ah oui d'accord ... euh pour un atelier par exemple ?

JD-E1 (5) : oui voilà, ou n'importe quelle tâche que vous avez choisi pour William ... la participation active à côté des autres *(montre la colonne 5 de la grille 1)*, c'est-à-dire qu'il a la même activité que les autres, qui peut être une tâche individuelle, mais il la fait à côté des autres ... euh ... par exemple on pourrait imaginer que William fasse un puzzle à la table où d'autres enfants font un puzzle ...

J-E1 (5) : euh ... oui *(hésitation)*

JD-E1 (6) : et puis la participation active avec les autres c'est lorsqu'il fait le puzzle avec un copain, le même puzzle avec un copain *(montre la colonne 6 de la grille 1)*.

J-E1 (6) : d'accord, d'accord.

JD-E1 (7) : cela vous semble clair ?

J-E1 (7) : oui, oui, très bien !

JD-E1 (8) : donc ça va du moins participant au plus participant ...

J-E1 (8) : au plus participant avec le plus d'échanges avec les autres.

JD-E1 (9) : oui, voilà, c'est ça. Donc, euh ... la deuxième variable avec laquelle on couple la participation c'est la guidance, ce qu'on appelle la guidance c'est la façon dont les adultes ... donc c'est mélangé vous et Pauline ...

J-E1 (9) : ah ok, mélangé

JD-E1 (10) : la façon dont…les adultes sollicitent William. Donc on peut imaginer, l'absence de guidance *(montre la ligne 1 de la grille 1),* comme euh ...

J-E1 (10) : oui comme ce qu'on fait à l'accueil ...

JD-E1 (11) : euh ... oui tout à fait ... lorsqu'aucun adulte n'intervient auprès de William ... ensuite il y a la guidance semi-directive *(montre la ligne 2 de la grille 1),* où on questionne l'enfant en lui disant « quel puzzle tu veux faire ? », « est-ce que tu as envie de faire ça ? », vous voyez ? Euh ... c'est que du questionnement, de l'incitation…

J-E1 (11) : c'est toujours verbal par contre.

JD-E1 (12) : oui c'est souvent verbal et ça peut aussi être accompagné par des gestes. La guidance directive verbale *(montre la ligne 3 de la grille 1)* c'est ...

J-E1 (12) : *(elle coupe)* « Viens faire ton puzzle ! »

JD-E1 (13) : parfaitement ! oui c'est ça « Viens faire ton puzzle » ... Et la guidance directive corporelle *(montre la ligne 4 de la grille 1)*, c'est quand on prend William par le bras, quand on fait à sa place ... Ce n'est pas forcement négatif ...

J-E1 (13) : non, non, non, je suis en train de penser qu'il est beaucoup plus dans ce genre de … critère *(montre la ligne 3 de la grille 1)* ... euh ... directive verbale, hein,

c'est ça ? Et un petit peu là (*montre la ligne 2 sur la grille 1*) ... oui, un petit peu, on commence ... Dans la semi ... euh ... semi-directive.

JD-E1 (14) : d'accord ... bon je tenais à vous dire que dans cette grille, il n'y a aucun jugement de valeur et que ce ne sont que ...

J-E1 (14) : *(elle coupe)* non, non, non OK, aucun souci.

JD-E1 (15) : ... que des observations

J-E1 (15) : oui, on va pouvoir voir ce qu'il est capable de faire seul, avec nous et euh ... comment il le fait aussi.

JD-E1 (16) : c'est ça ! Cette grille ne sert qu'à identifier les caractéristiques dominantes de votre pratique, euh ... enfin la vôtre et celle de Pauline et ... comment William se comporte dans la classe face aux tâches.

J-E1 (16) : oui, d'accord ... euh ... pour être sûre, là, quelle est la différence entre cette participation-là *(montre la colonne 5 sur la grille 1*), et celle-là *(montre la colonne 6 sur la grille 1)* ?

JD-E1 (17) : oui ... euh ... la participation active « à côté des autres », c'est quand William fait une tâche également réalisée par d'autres. Par exemple, si William est en train de faire un puzzle et qu'à côté de lui d'autres élèves font leur puzzle. La participation active « avec les autres » c'est si William et un ou plusieurs autres élèves faisaient le même puzzle, vous voyez ?

J-E1 (17) : ah oui, d'accord, je vois ! C'est une tâche individuelle pour ça (*montre la colonne 5 de la grille 1)* et là *(montre la colonne 6 de la grille 1)*, c'est une activité partagée euh ... comme par exemple ... les cubes à l'accueil, c'est ça ?

JD-E1 (18) : voilà, c'est tout à fait ça ! ... Donc voilà pour l'outil. À partir des vidéos de classe, je code la participation et la guidance toutes les cinq secondes ...

J-E1 (18) : vous codez, c'est-à-dire ?

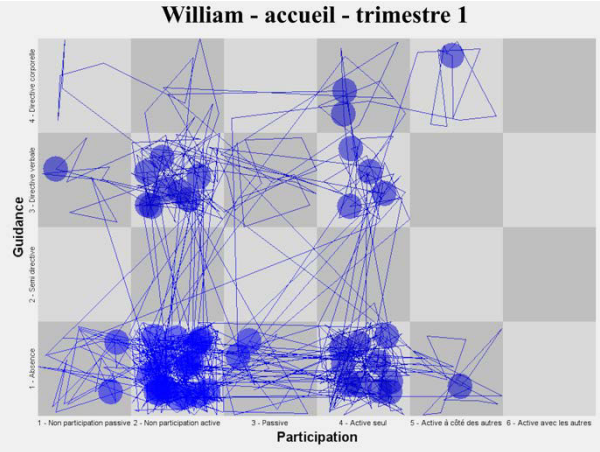
JD-E1 (19) : ... euh ...toutes les cinq secondes, je note quel a été le niveau de participation de William, quelle a été la guidance des adultes et je le logiciel met un point (*en montrant la grille 1*) dans la case qui réunit les deux ...

J-E1 (19) : d'accord, d'accord, je comprends (*acquiesce de la tête*).

JD-E1 (20) : donc voilà ... j'ai observé d'abord les accueils et ensuite les ateliers de jeux collectifs que vous faites dans le gymnase, sur les mois d'octobre, novembre et décembre. Je vous propose deux types d'analyse, d'abord on va regarder euh ... globalement William à l'accueil, globalement William en atelier, et après, de regarde l'évolution de William à l'accueil et l'évolution de William à l'atelier sur les trois mois, ça va ?

J-E1 (20) : oui, oui ça va ! *(sourire)*

JD-E1 (21) : alors ... voilà ce que ça donne pour l'accueil *(grille 2)*



Grille 2

J-E1 (21) : ah oui effectivement ! (*fixant la grille*)

JD-E1 (22) : voilà ce que ça donne, vous voyez que c'est assez variable quand même. L'analyse de la grille se fait en repérant les groupes de points que l'on appelle des attracteurs ...

J-E1 (22) : ah oui, c'est ce que j'allais vous dire ... on voit quand même qu'il y a des cases où il y a beaucoup plus de points que d'autres ! Donc ... donc *(elle observe la grille2*) euh ... qu'il peut ne pas être en action, mais faire quand même quelque chose, c'est-à-dire regarder les autres, en étant seul, mais regarder les autres, jouer avec la voiture. Là (*montre la case (2 ;1) de la grille 2*), c'est quand il va se déplacer, euh ... *(silence).*

JD-E1 (23) : là *(montre la case (2 ;1) de la grille 2)*, c'est quand il fait autre chose qu'une tâche scolaire ... quand il joue tout seul à la voiture, je considère que c'est une tâche scolaire. Parce que c'est autorisé pour William et pour tous les autres élèves. Là, c'est globalement, quand il déambule dans la classe. Vous voyez ? Quand il marche ...

J-E1 (23) : ah oui, avec ses petits rituels quand il va faire le tour, il va chercher quelque chose aller voir les insectes avant quand il y en avait etc ...

JD-E1 (24) : oui voilà, quand il a sa voiture à la main. Il est actif, mais il n'est pas vraiment dans une tâche scolaire au sens où il ne s'engage pas dans un atelier, dans un jeu...Mais, il fait quand même quelque chose.

J-E1 (24) : oui, oui d'accord, je vois, d'accord !

JD-E1 (25) : justement, pour chacun des attracteurs de la grille, je vous ai ajouté une petite vidéo. Donc, voilà pour illustrer ce que l'on disait ... *(lancement vidéo 1)*

(visionnage vidéo 1)

J-E1 (25) : *(très attentive à la vidéo 1)* donc là, oui , il regarde tout le monde ...

JD-E1 (26) : oui, il regarde tout le monde, il marche et va chercher son objet et ...

J-E1 (26) : et là, qu'est-ce qu'il fait ? Il se dirige quand même par-là, on voit qu'il va venir ...

(fin de la vidéo 1)

JD-E1 (27) : et là euh ... on voit que William passe pas mal de temps à marcher, comme ça dans la classe ... euh ... qu'est-ce que vous pensez de ces moments-là ?

J-E1 (27) : *(elle réfléchit)* ... il a vraiment des habitudes euh ... dans la classe ... qu'il a prise ... euh ... là, je lui ai collé son étiquette sur la place là *(montre à l'écran)* ... bon ba je crois que sur cet extrait, il cherche directement à s'assoir à sa table et il attend ... parce qu'on voit qu'à d'autres périodes ou avec d'autres objets ce n'était pas ça *(montre l'écran de l'ordinateur)* ... ce sont des temps de transitions aussi ... il repère sa place ; il va s'asseoir sur le banc, il reconnait la chaise sur laquelle il s'assoit lorsqu'il est en regroupement avec nous et sur laquelle il doit rester, mais euh ... ça a beaucoup évolué ... Pauline d'ailleurs, l'a noté. Parce que c'est vrai, qu'on a un peu plus de recul, parce qu'on a William depuis deux ans ... Pauline disait « quelle transformation depuis le mois de septembre, quelle évolution dans le comportement et l'attitude en classe et les déplacements ».

JD-E1 (28) : ah oui ! et quelles sont les évolutions que Pauline a notées ?

J-E1 (28) : euh ... on voit que les choses commencent à faire sens pour lui. « Pourquoi je vais là ? », etc ... Par exemple, hier quand il a entendu la musique de fin d'accueil, il est allé tout de suite s'asseoir au coin regroupement, c'est une évolution, avant il fallait aller le chercher systématiquement.

JD-E1 (29) : oui, oui, d'accord ...

J-E1 (29) : *(elle reprend)* ça arrive aussi qu'on vienne le chercher ... On a l'impression qu'il ne fait rien, qu'il se déplace, qu'il ne regarde pas et puis euh ... je pense aussi qu'il cherche à attirer notre attention, pour qu'on vienne le chercher ... et puis ... *(silence)* je pense aussi que ces observations lui permettent d'apprendre et que ... euh

... dans ces temps-là, je pense qu'il ne faut pas que nous intervenions avec Pauline ... lorsqu'il n'est plus disponible, il s'arrête et ces temps disparaissent. Tant qu'il est seul, qu'il arrive à observer ses copains, il découvre des choses ...

JD-E1 (30) : d'accord, donc c'est important que les adultes le laissent pendant ces temps ... euh ... d'observation ?

J-E1 (30) : oui, oui je pense ... comme ça, il expérimente par lui-même, il fait ses propres expériences ... d'où l'intérêt d'aller chercher les objets qu'il a trouvé de lui-même. Le rouleau, il sait très bien où il faut le chercher, la voiture, il va la mettre dans la caisse pour la ranger…la marionnette qui est cachée derrière la maison de marionnettes, il ouvre les rideaux et il va la prendre ... Là, là, il explore vraiment tout seul.

JD-E1 (31) : d'accord, je comprends. Donc ça, ce que l'on vient de voir, c'est cet attracteur-là *(montre la case (2 ;1) de la grille 2).* On voit qu'il y a deux autres attracteurs un peu moins forts qui sont celui-là et celui-là *(montre la case (4 ;1) sur la grille 2)*. Celui-ci c'est « participation active seul / absence de guidance ». Donc, c'est quand William joue seul, sans pairs et sans adultes ...

J-E1 (31) : ah oui d'accord ... chose qu'il ne fait plus depuis qu'il entretient une relation particulière avec Pauline. D'où le fait de la laisser euh ... de laisser Pauline en retrait à l'accueil pour qu'il puisse par lui-même aller se mélanger aux autres élèves, participer, écouter ... vous voyez ? Puisque ça, euh ... cette période-là, je m'en souviens très bien. Il s'installait l'année précédente au coin construction, systématiquement et en début d'année c'était au coin cuisine et il s'installait et il écoutait les autres et riait en même temps qu'eux. Et je me souviens en avoir parlé avec Pauline et les parents de William ...

JD-E1 (32) : oui, oui, je vois ce que vous voulez dire *(silence)*. Donc voici la vidéo qui accompagne ce second attracteur *(lancement vidéo 2)*.

(visionnage vidéo 2)

J-E1 (32) : ah oui, il tourne tous les boutons là ... *(fin de la vidéo 2)* ... là dans la cuisine, il a touché à tout, il a tout ouvert ... je me souviens de ce jour-là ... c'était un peu particulier. Il était arrivé très tôt à l'école et il y avait que deux ou trois enfants dans la classe ... et du coup, il était allé tout seul, d'aller vers les supports de jeux euh ... et euh ... par rapport à ce que je disais, là, il ne faut pas qu'il y ait d'adultes qui vienne le chercher...

JD-E1 (33) : oui d'accord ... parce que, selon vous, ça pourrait bloquer les apprentissages qui ont lieu à ce moment-là ... d'accord.

J-E1 (33) : oui voilà, j'en suis même sûre ! *(sourire)*

JD-E1 (34) : *(sourire)* ... le dernier attracteur à l'accueil, c'est celui qui mêle la non-participation active avec la guidance directive, ici *(montre la case (2 ;3) sur la grille 2)*. En gros, c'est quand les adultes lui demandent de faire quelque chose et qu'il ne fait pas, et qu'il fait autre chose.

J-E1 (34) : *(rires)* ah oui, alors ça, ça arrive très souvent !

JD-E1 (35) : ah oui ? pourtant ce n'est pas un attracteur fort sur la grille ... voici l'extrait *(lancement vidéo 3)*

(visionnage de la vidéo 3)

JD-E1 (36) : là on entend qu'on appelle William, enfin ... c'est Pauline qui l'appelle ... il vient jouer ... euh ... mais il ne veut pas, il cherche à lui faire un câlin systématiquement. Pourtant, Pauline, elle l'a sollicité plusieurs fois ... vous voyez, là, on est même à la limite de la « non-participation passive ».

J-E1 (35) : oui *(acquiesce),* il observe…sans forcément euh…

JD-E1 (37) : ils sont importants également ces moments-là ?

J-E1 (36) : euh ... non pas trop ... ce n'est pas comme tout à l'heure sur le banc où il était assis, on avait l'impression qu'il ne fait rien, mais il regardait les autres, il regardait Pauline, « elle n'est plus avec moi », il lui tirait la langue, il essaie d'attirer son attention ... Là, non, c'est vrai. Il cherche plutôt le contact corporel. Comme s'il avait besoin d'un peu de ... mais, du coup, ce qui est dur pour Pauline, c'est de lui donner cette dose d'assurance pour le rassurer, mais que ça ne coupe pas les moments où il pourrait aller voir ce que font les autres. C'est très dur de trouver ce juste milieu-là.

JD-E1 (38) : *(acquiesce)*

J-E1 (37) : oui ! Là-dessus, on tâtonne ... C'est compliqué parfois la fin de matinée, ce vendredi, il a beaucoup pleuré, on sent bien qu'il n'est pas bien, on sent qu'il est en souffrance ... que ça commence à être dur ... que le bruit de toute la matinée aussi, ça commençait vraiment à être un peu trop fort ... on en parlait ce matin avec Pauline, quand je lui ai demandé de le laisser à l'accueil, tout en étant vigilante par rapport à ce qu'il pourrait faire aux autres ... mais en le laissant, le laissant faire et pas systématiquement le prendre, je lui disais peut-être qu'il serait bon qu'il aille systématiquement en récréation et que son petit gouter, il le prenne après. Pour avoir ce calme après cette récréation et retourner plus disponible dans la classe et pas subir la dernière heure ... Donc on va essayer ça. Pour essayer que ... la fin de semaine soit moins difficile pour lui.

(silence)

JD-E1 (39) : oui, oui, je comprends, ce n'est pas simple du tout. Et, euh ...

J-E1 (38) : *(elle coupe)* et où se situe ce moment où il va vers les autres, il va leur donner l'objet, voiture euh ... doudou ... ? *(montrant la grille 2)* Enfin la marionnette, ça se situe où ? Et puis qu'il essaye de mobiliser les mains de l'autre enfant, pour reproduire ce que lui aime faire ?

JD-E1 (40) : tout dépend de la tâche qui est proposée. Si William donne la voiture lorsqu'ils jouent aux voitures, c'est là *(montre les cases (5 ;1) et (6 ;1) de la grille 2).* Si c'est dans une autre activité, c'est plutôt là *(montre la case (2 ;1) de la grille 2).* Parce

que le jeu c'est les voitures, donc s'il prête sa voiture ... s'il arrive à la table des puzzles, c'est de la non-participation active, parce que ce n'est pas la tâche qui est demandée à ce moment-là. Vous voyez ?

J-E1 (39) : oui, oui ... ah oui d'accord ... quand il est assis sur le banc, je pense à ça aussi ... parce qu'il y a des moments où il est statique sur le banc et puis ... on est en regroupement, il commence à taper comme les enfants, ou faire le moulin, taper sur les jambes, ou alors aussi ... parce que souvent il le fait, il s'installe, on voit bien qu'il cherche à vraiment mettre ses mains ... et il a beaucoup imité le contact physique pour nous interpellé, mais avec les enfants aussi, plus dans l'accroche du visage, etc., mais il regarde, bon il pousse ses cris, pour attirer leur attention on situerait où ?

JD-E1 (41) : euh ... si c'est en regroupement, il y a une guidance directive verbale ... donc ça se situerait plutôt par-là *(montre la case (5 ;3) de la grille 2).*

J-E1 (40) : d'accord ... *(observe la grille 2)* parce qu'il se met avec les autres en coin regroupement et il fait la même tâche que les autres ... et il n'y a pas de points dans cette case ?

JD-E1 (42) : oui, oui, vous avez raison ... il est dans la même tâche que les autres etc ... mais cette grille prend en compte uniquement le temps d'accueil et pas le temps de regroupement, donc ...

J-E1 (41) : *(elle coupe)* ah, mais oui, oui bien sûr ! *(elle réfléchit)* ... Donc là, il faudrait euh ... le but ce serait que l'on développe aussi sa relation aux autres en écartant un petit peu Pauline de tous ces moments où il est avec les autres ...

JD-E1 (43) : d'accord, pour que cela ne bloque pas les interactions avec les autres ... d'accord *(silence).* Donc voilà, ce qui se passe pendant les trois mois, octobre, novembre, décembre à l'accueil. On peut également observer que certaines cases ne sont jamais visitées par la dynamique. C'est ce que l'on appelle les états repoussoirs. Là par exemple *(montre la ligne 2 de la grille 2)*, c'est la guidance semi-directive,

J-E1 (41) : euh ... la photo, ce n'est pas de la semi-directive ?

JD-E1 (44) : *(il réfléchit)* ... la photo, c'est plutôt directif ... ce n'est pas de la suggestion. C'est euh ...

J-E1 (42) : oui, oui, c'est par exemple « Viens, on va mettre la photo. » ... donc c'est de la directive ... d'accord.

JD-E1 (45) : voilà ... c'est ça ... donc on voit sur la grille que la guidance semi-directive n'est pas observée. Pauline et vous êtes très majoritairement sur une guidance directive.

J-E1 (43) : ah oui... *(déçue)* ... pourtant j'essaie régulièrement de le voir, de féliciter, de solliciter, de l'appeler en salle de jeu où euh ... mais c'est vrai que j'ai aussi la vingtaine d'autres élèves ...

JD-E1 (46) : oui, oui, je le redis, il n'y a pas de jugement de valeur sur les résultats que je vous donne.

J-E1 (44) : Ah oui, oui, ça je sais bien ! *(sourire)* ... Mais j'ai envie de faire ce qui est le mieux pour William ... et puis ... ça me permet aussi de le connaitre. Puisque euh ... en le regardant comme ça évoluer, ou en l'acceptant le jeudi quand Pauline est en formation, ça permet aussi de situer ce qu'il est capable de faire, ce qu'il n'est pas capable de faire, c'est quand même moi qui propose à Pauline des activités à mettre en place, donc ça me permet de connaitre William et d'avoir une relation avec lui existante et pas passer au travers, justement de ... de Pauline ... et puis ... c'est important, je trouve de savoir ce qu'il est capable de faire seulement avec un accompagnement ... ça aussi, c'est aussi important ... de savoir ce que William peut apprendre avec quelqu'un, de ce qu'il ne sera pas capable d'apprendre tout seul ... (silence) ... et puis bon ... euh ... pour l'instant, demander à Pauline d'utiliser une guidance semi-directive, c'est faire à appel à des compétences pédagogiques très ... très ... expertes ... faut pas non plus ... hein ? .... Non ?

JD-E1 (47) : *(acquiesce)* oui, c'est vrai ... c'est difficile cette compétence-là, c'est vrai ... (silence) ... bon en tout cas, le second état repoussoir c'est la « participation active avec les autres », ici *(montre la colonne 6 de la grille 2).*

J-E1 (45) : ah là ... oui c'est sûr, William n'a pas vraiment de prise en compte des autres. Il voit l'intérêt de Pauline ... de plus en plus ... Pauline lui permet d'accéder à plein de choses, mais pas les autres enfants, c'est vrai que ... il n'y a pas de lien avec eux c'est vrai ...

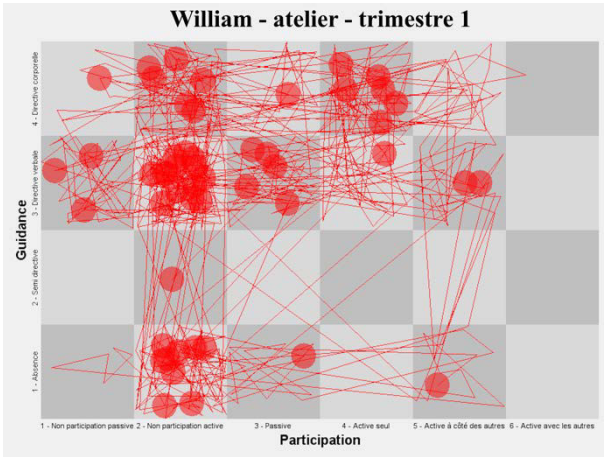
JD-E1 (48) : Mais tout à l'heure nous disions que les autres lui montraient des choses quand même, non ?

J-E1 (46) : ah oui, oui, c'est vrai, mais ... ce que je voulais dire c'est que ... bon, les autres lui offrent quand même quelques choses à regarder, mais il est très tourné vers Pauline pour faire ces choses ... je pense que l'idée c'est que, dans le futur, on amène William vers les autres et que Pauline ne soit pas le seul vecteur de ces activités, de ses intentions, de ses observations. D'où, le détachement ... sur certains moments seuls dans la classe.

JD-E1 (49) : d'accord ... donc voilà, tout ça, c'était pour l'accueil.

J-E1 (47) : d'accord ... on fait l'atelier du gymnase maintenant, c'est ça ?

JD-E1 (50) : exactement ! *(sourire)* voici l'atelier *(grille 3).*



Grille 3

J-E1 (48) : ah oui !

JD-E1 (51) : à l'atelier, forcément, euh…

J-E1 (49) : alors on retrouve quand même cette même zone de *(montrant la case (2 ;3) la grille 3)* ...comment vous avez appelé ça ? De points de ... euh …

JD-E1 (52) : des attracteurs ?

J-E1 (50) : attracteurs oui c'est ça *(rires).*

JD-E1 (53) : exactement ! euh ... on retrouve presque les mêmes attracteurs ... enfin, les deux mêmes attracteurs ici *(désigne les cases (2 ;1) et (2 ;3) de la grille 3)* ... sauf que celui-ci *(case (2 ;3) de la grille 3)* à l'accueil c'était un attracteur secondaire, donc un peu plus faible ... alors que là, ça devient un attracteur majeur du ...

J-E1 (51) : *(elle coupe)* ... bah parce qu'il est systématiquement accompagné de Pauline !

JD-E1 (54) : oui, le plus souvent il est accompagné de Pauline, c'est vrai ... Par rapport à l'accueil, c'est quelque chose que vous recherchez ?

J-E1 (52) : euh ...là à l'atelier, il a une ... euh ... l'objectif que tu travailles avec William n'est pas celui que tu travailles avec les autres. C'est euh ...déplacements, motricité, écoute ... enfin voilà c'est encore plus dur que les activités de l'accueil ... dans les jeux moteurs, c'est même encore plus ... quand on travaille sur différentes actions motrices que l'on peut exécuter sur le lancer, les autres enfants on va être dans « je lance dedans », « je vise », « je lance loin », « je lance haut », et William on va être sur « je lance, j'apprends à lâcher l'objet en mettant une impulsion dans mon bras », chose qu'il ne sait pas euh ... et on travaille uniquement ce geste-là, moteur, alors que les enfants, derrière ce geste de lâcher, de lancer, il y a vraiment cette compétence de « comment je vais faire pour lancer haut, loin, viser ». On est sur « je lance », « je donne une impulsion et je lâche sans ... ». Par exemple, il a repéré que la coquille euh ... il faut poser les objets dedans ... parce que les copains ont lancé à côté de lui et ... il y va et ... et il va poser dedans, la maitresse c'est peut-être ce qu'elle attend ? ... et c'est vrai que sans Pauline à ce moment-là, ce ne serait pas possible.

JD-E1 (55) : ah oui, pas possible ?

J-E1 (53) : ah oui, impossible ! Bah, par exemple euh ... *(elle réfléchit).* Ce matin, l'échauffement avec le tambourin ...William, bon forcément, il a toujours un temps de retard de ... de ... prise en compte de l'information visuelle et sonore, mais, il a compris que quand tout le monde court, lui il se met à courir. Il a compris que quand tout le monde s'arrête, c'est pareil. Quand tout le monde fait des petits sauts, bah, il se met à faire des petits sauts ... alors ou en regardant les autres, ou en regardant Pauline ... peut-être même d'abord en regardant Pauline et après les autres ... mais on peut penser qu'il apprend quand même des choses de ces situations-là. Donc forcément, un atelier de jeux moteur comme ceux de ce matin, à l'heure actuelle, c'est impossible qu'il puisse participer tout seul.

JD-E1 (56) : d'accord, je comprends ... Ce que vous me dites c'est qu'il faut vraiment du temps pour que William prenne l'information de ce qu'on lui demande de faire et parfois, il fait beaucoup de choses par imitation sans réellement mettre de sens, c'est ça ?

J-E1 (54) : oui, oui, voilà, surtout pendant les jeux moteurs ... les copains vont savoir que pour tel signal sonore donné, tiens, on change d'action, on court, on marche, on saute. William, il va regarder les autres et c'est à ce moment-là ... et il y a du bruit ... voilà. Le but c'est que ... justement dans cet exercice-là euh ... alors on voit que ça prend du temps pour certain enfants de la classe, encore ... parce qu'il y'en a qui court encore lorsqu'on s'arrête ... alors lui, comme c'est beaucoup plus long ... de toute façon, c'est répétitif, le but c'est qu'il le fasse de lui-même ... parce qu'il en est capable ... ou il en sera capable, plutôt.

JD-E1 (57) : d'accord, oui *(silence)*

J-E1 (55) : *(elle reprend)* après, ça reste dans ce cadre des séances de motricité, mais ... euh ... l'évolution, elle est tellement importante par rapport au fait qu'il ne sort plus et ne va plus se promener nulle part ... Enfin, il reste vraiment avec nous. Il a compris que quand on arrive dans le gymnase, il peut se promener partout, il peut occuper tout l'espace en se déplaçant, chose qu'il ne faisait pas avant justement, quand il restait sur euh ... sur Pauline ... il y a tellement d'évolution par rapport à la mise en situation d'il y a quelques mois, que je me dis ... bon ça va venir.

JD-E1 (58) : d'accord *(acquiesce)*. Bon, donc en gros, les deux attracteurs majeurs de l'atelier, c'est ces deux-là (*désigne les cases (2 ;1) et (2 ;3) de la grille 3*). Quand Pauline le laisse tout seul euh ... on voit que ... qu'il ne participe pas ... il est forcément sur une non-participation active. Voici l'extrait vidéo *(lancement vidéo 4).*

(visionnage de la vidéo 4)

J-E1 (56) : ah oui, Amy ... Mathis ... Nolan ... et même Hélèna, au bout, qui fait une galipette ! C'est dingue de voir des choses que l'on n'a pas vues pendant la séance !

(poursuite de la vidéo4)

JD-E1 (59) : que fait William sur cet extrait ?

J-E1 (57) : euh ... il n'est pas du tout dans l'activité ... non, il est en train de mettre quelque chose à la bouche ... euh ... un anneau, tiens ! *(fin de la vidéo 4)* ... je suis dans mon cerceau, j'ai mon matériel, mais, je ne sais pas ... je le mange *(rires)* ... Bon, en fait on voit là que ... en atelier, c'est ça quand Pauline n'intervient pas. Dès que Pauline intervient, ça permet à William de participer un peu aux activités.

JD-E1 (60) : qu'entendez-vous par « un peu » ?

J-E1 (58) : bah il participe euh ... alors parfois il est « à côté des autres », parce que Pauline elle réussit à ce qu'il court avec les autres, il saute avec les autres ... Alors parfois, il faut qu'elle le lève elle-même, de manière corporelle ou parfois il suffit juste de lui dire et en insistant ça marche, parfois il s'arrête et il regarde les autres ... euh ... bon vous voyez, elle le ...lui permet quand même en atelier d'avoir ... oui, c'est ce qu'on disait ...on en parlait hier. On disait que ... euh ... le ... les interventions verbales de Pauline étaient de plus en plus importantes par rapport à la guidance à la main ... puisqu'avant elle l'aurait levé en le prenant par la main et elle aurait couru avec lui. Maintenant c'est plutôt « allez William, on court » et euh ... du coup il se lève, il réagit, « qu'est-ce que je fais ? », « je regarde les autres » ... donc euh ... Ce matin, par exemple, elle ne l'a quasiment pas touché ... à un moment, elle lui a fait un câlin, mais sinon, elle ne l'a quasiment pas touché. Quand le jeu partait, elle, elle partait et du coup, William imitait euh ... les autres ... je trouve que c'est une super évolution ce passage de « je fais à ta place » à « je te dis quoi faire » ... Là, je crois que Pauline, elle a compris que quand elle le levait pour suivre le jeu ... William, il le faisait, mais il n'avait toujours pas compris pourquoi. Quand elle, elle part, et William a compris qu'il fallait qu'il fasse pareil que Pauline ... il n'en est pas encore au point de comprendre le jeu, mais je trouve ça évolue bien.

JD-E1 (61) : oui, oui d'accord ... Le deuxième attracteur dominant, c'est celui-là *(montre la case (2 ;3) de la grille3),* c'est-à-dire que même quand Pauline est là *(début de la vidéo),* la participation n'est pas réellement centrée sur le jeu. Voici l'extrait *(lancement vidéo 5).*

(visionnage de la vidéo 5)

JD-E1 (62) : pouvez-vous me décrire ce que fait William dans cet extrait ?

J-E1 (59) : oui ... là il est parti, il s'est arrêté, il revient *(en montrant William sur la vidéo)*. Et puis, voilà, vous voyez, là, même avec la guidance directive de Pauline qui lui dit « assis-toi, assis-toi » il regarde les autres en se disant « Qu'est-ce qu'ils font ? », etc... en plus les autres, ils font tout bien ! *(rires)* ... non c'est vrai ... j'ai quand même euh ... là ... une classe ... d'accueil ... formidable. On le voit, hein, euh ... Hier on essayait de ... de faire ranger William et Aliette elle y va ... je disais ... j'ai un peu peur, parce que certaines petites filles ont encore un peu peur de ses réactions, mais euh j'ai quand même ... des enfants ... dans la classe, euh ... avec qui on peut vraiment, euh, faire évoluer la situation pour William et puis ... proposer des vraies interactions. D'ailleurs William a une relation particulière avec le petit Nolan.

JD-E1 (63) : ah oui ? Qu'entez-vous par relation particulière ?

J-E1 (60) : bah ... euh ... William il lui a fait plusieurs fois du mal, mais Nolan ne réagit pas aux interactions, aux échanges que peut proposer William en poussant des cris, mais je pense que William essaie de le ... de le provoquer ... Dans son attitude, justement, en essayant de l'attraper ou ... et c'est vrai que Nolan va rester stoïque. Il va se demander ce qu'il se passe et pourquoi qu'on lui fait du mal, mais c'est tout ... et d'ailleurs, c'est drôle, il n'y a que lui qui intervient l'après-midi en disant « William, il n'est pas là aujourd'hui ?». Tous les après-midis, il me le dit.

JD-E1 (64) : ah d'accord.

J-E1 (61) : bon, il manque de confiance en lui. Alors là, on lui apprend à tourner le dos, justement, pour ne pas euh ... que William euh ... mais c'est le seul petit enfant sur lequel William va réagir de cette façon. Je pense que c'est que ... qu'il y est un échange, qu'il se passe quelque chose. Je suis sûr que c'est ça, parce qu'il reste vraiment stoïque. Même si William lui attrape le visage.

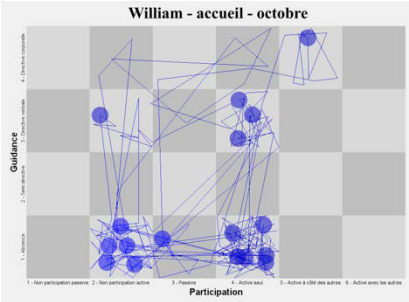
JD-E1 (65) : oui, oui d'accord, là où les autres vont se pousser lorsque William se dirige vers eux, lui ne réagit pas, d'accord. Est-ce que ça va pour les caractéristiques de l'atelier ?

J-E1 (62) : euh ... oui ... si j'ai bien compris, c'est que William euh ... avec euh ... avec Pauline, il participe ... Alors, il participe de différentes façons, mais il est quand même dans ces aspects-là, que ce soit quand Pauline lui prend la main, ou le guide physiquement ou juste par la voix ... donc, il faudrait que ça, là *(montre la case (2 ;1) de la grille 3)* se décale vers par-là *(montre les cases (4 ;3) et (5 ;3) de la grille 3)*. Parce que de toute façon, il y a peu de chances, pour l'instant, que sans Pauline, ça bascule. Et puis pour la participation euh ... *(observe la grille 3)* « avec les autres », on pourra l'atteindre avec les jeux proposés, par exemple avec euh ... le jeu des princes et des princesses ... on y participe avec les autres, il a le même but que les autres. Que là c'était que des jeux avec un but individuel.

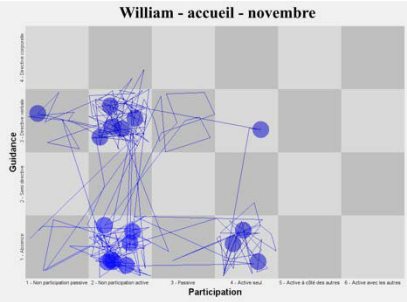
JD-E1 (66) : d'accord, avec des situations qui vont solliciter d'autres ressources, c'est ça ?

J-E1 (63) : oui voilà ... en fait, j'introduis toujours une notion de ... pour euh ... la quantité, ou les déplacements, mais euh ... le but premier c'est quand même de comprendre qu'il y a plusieurs consignes. Je vais chercher un objet, ou deux, je passe par une porte, je le dépose dans un coffre et je repars de l'autre côté et ... et ... j'espère que ... je pense même que ... à force ... bon par contre, ce sont des jeux collectifs qui évoluent sur la période, ce n'est peut-être pas suffisamment répétitif pour William ...

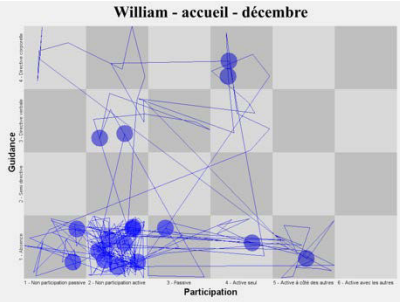
JD-E1 (67) : d'accord ... *(silence)* ... je voulais aussi vous montrer l'évolution au cours de ce premier trimestre dans les différents types d'activité. Donc pour l'accueil, voici les trois mois *(grilles 4, 5 et 6)* ... on voit qu'en octobre, il y avait peu de guidance, c'est-à-dire que Pauline laissait beaucoup William ... euh ... tout seul ... On voit aussi que ... il y a une alternance entre ... euh ... il marche, il déambule dans la classe et la participation seul. Quand il va à sa table et qu'il joue avec sa voiture, ou bien quand il prend les perles et qu'il commence à essayer de faire un bracelet tout seul ... voilà. Ça, c'était au mois d'octobre. On voit qu'au mois de ... de ... novembre, euh ... il y a beaucoup plus de guidance verbale, vous voyez ? *(montre la case (2 ;3) sur la grille 5).* Du coup, ce qui diminue, c'est ça *(montre la case (4 ;1) de la grille 4).* La participation observée ici éclate et en gros elle se répercute ici *(montre la case (2 ;3) de la grille 5)*. Ça va ?



Grille 4



Grille 5



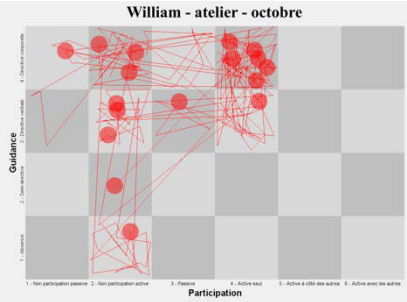
Grille 6

J - E1 (64) : oui, oui, oui.

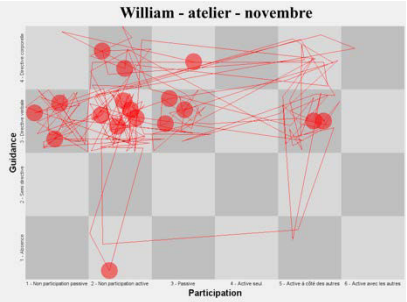
JD-E1 (68) : et puis en décembre, ça évolue encore. William participe beaucoup moins, la guidance des adultes diminue également et ça se resserre autour de cet attracteur-là *(montre la case (2 ;1) de la grille 6)*.

J-E1 (65) : c'est ce que je disais, ce qui a changé c'est ... qu'il se promène de plus en plus ... il a des habitudes, que ce soit sur le banc, sa chaise, ou ... et il fait le tour de la classe, il va chercher le loup, il a ... et sans forcément avoir besoin de Pauline ... mais c'est vrai que ... on voit bien qu'il ne fait plus le tour de la pièce comme il faisait avant, en expérimentant le coin construction, en allant s'asseoir dans le coin cuisine comme sur la vidéo, on voit bien qu'il ne le fait plus. Est-ce que c'est la présence de Pauline ? Est-ce qu'il a suffisamment fait le tour, et qu'il a envie d'autres choses, qu'il ne ressent pas le besoin d'aller se promener, je ne sais pas ... De toute façon, là ... là, on va sortir Pauline du temps d'accueil, mis à part le bonjour, la photo, le déshabillé et sortir Pauline du temps d'accueil pour le laisser ... pour le laisser.

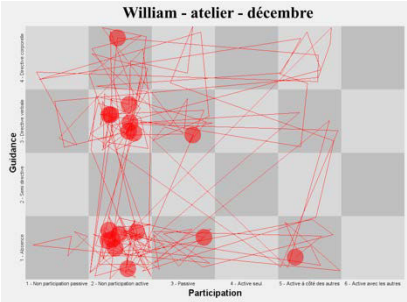
JD-E1 (69) : d'accord ... Pour l'atelier, voici l'évolution *(grilles 7, 8 et 9).*



Grille 7



Grille 8



Grille 9

J-E1 (66) : ah oui, c'est vraiment différent ...

JD-E1 (70) : Donc euh ... pour l'atelier, en octobre et novembre, il y a que de la guidance directive hein, verbale et corporelle *(montre les lignes 3 et 4 sur les grilles 7 et 8).* C'est-à-dire que William n'est quasiment jamais tout seul. En revanche, on voit que la participation active seul d'octobre *(montre la case (4 ;4) de la grille 7)* disparait au profit de cet attracteur-là *(montre la case (2 ;3) de la grille 8)*. En décembre, tout se resserre autour de la non-participation active avec ou sans guidance *(montre les cases (2 ;3) et (2 ;1) de la grille 9).*

J-E1 (67) : mmm *(acquiesce)* donc en atelier, Pauline semble indispensable ...

JD-E1 (71) : voilà, ce que je pouvais vous dire sur ce premier trimestre !

J-E1 (68) : d'accord

JD-E1 (72) : je vous remercie beaucoup pour votre temps, on se retrouvera au second semestre pour l'analyse des grilles des mois de janvier, février et mars.

Annexe XII : Support d'entretien semi-directif du 1er trimestre de Julie

Entretien n°1

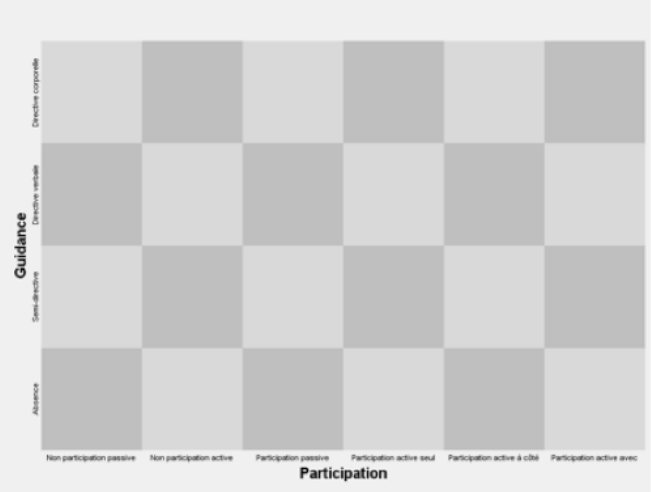
William

Octobre – Novembre – Décembre

Présentation de la grille

Participation aux activités
1 - Non participation passive
2 – Non participation active
3 – Participation passive
4 – Participation active seul
5 – Participation active à côté
6 – Participation active avec

Guidance des adultes
1 – Absence
2 – Semi-directive
3 – Directive verbale
4 – Directive corporelle



Deux types d'activité
- Accueil
- Atelier collectif

Trois temps
- Octobre
- Novembre
- Décembre

2 temps d'analyse
- Par type d'activité
- Évolution au cours du temps de chaque type d'activité

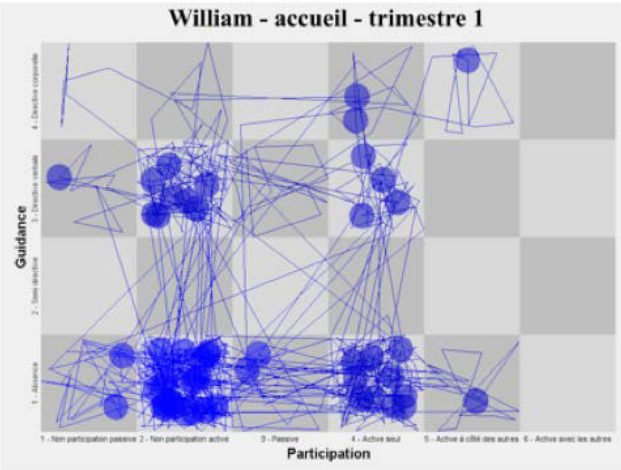
Analyse par type d'activité

Accueil

1 attracteurs majeur
- NPA/ABS

2 attracteurs secondaires
- PAS/ABS
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

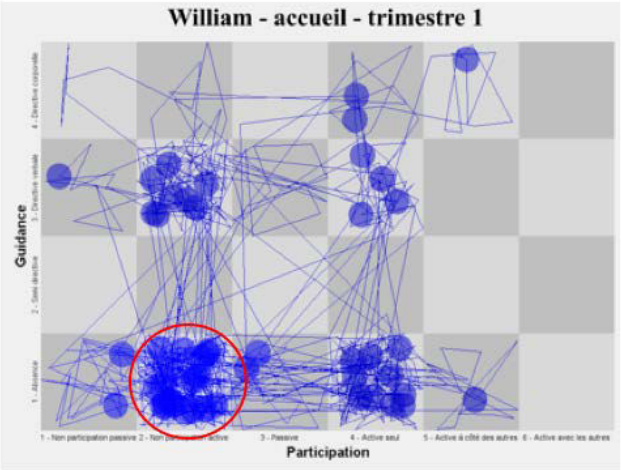


Accueil

1 attracteurs majeur
- **NPA/ABS**

2 attracteurs secondaires
- PAS/ABS
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

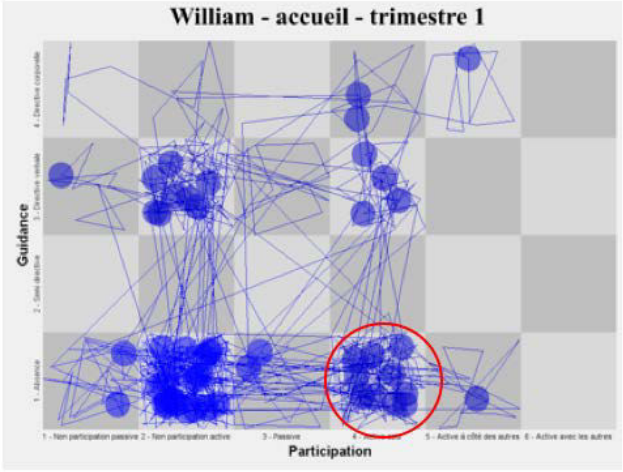


Accueil

1 attracteurs majeur
- NPA/ABS

2 attracteurs secondaires
- **PAS/ABS**
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

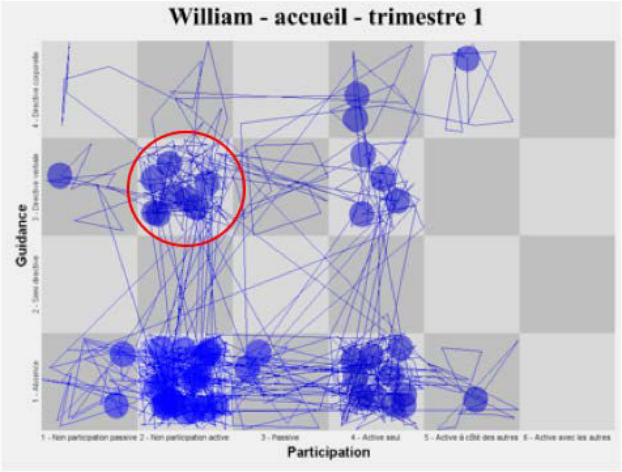


Accueil

1 attracteurs majeur
- NPA/ABS

2 attracteurs secondaires
- PAS/ABS
- **NPA/GDV**

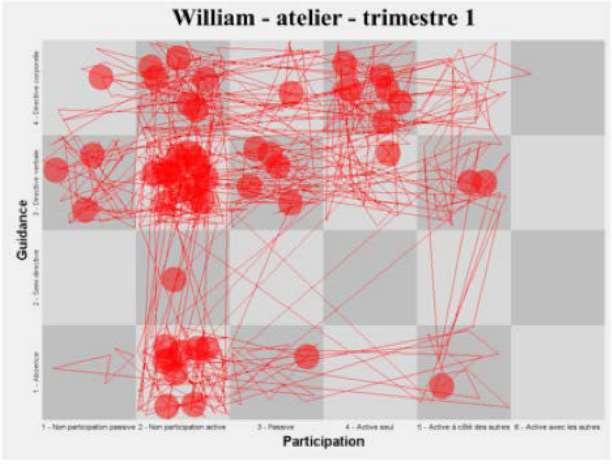
2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA



Atelier

2 attracteurs majeurs
- NPA/GDV
- NPA/ABS

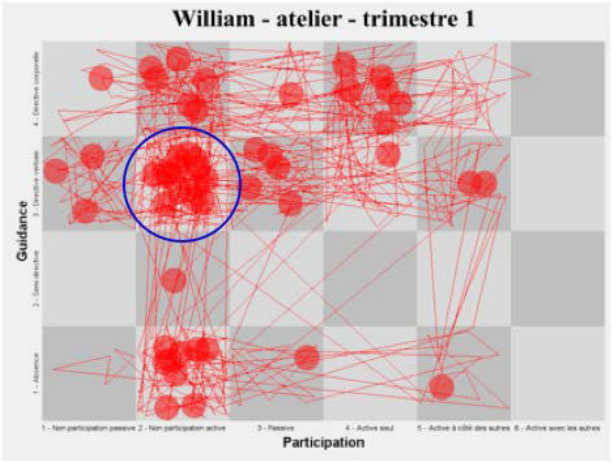
2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA



Atelier

2 attracteurs majeurs
- **NPA/GDV**
- NPA/ABS

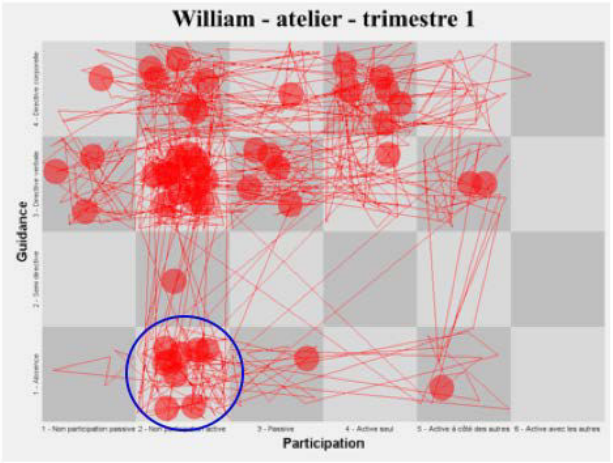
2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA



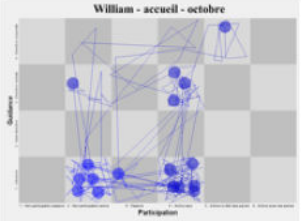
Atelier

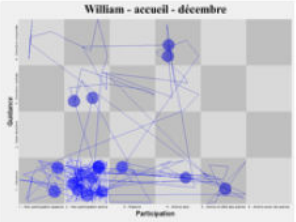
2 attracteurs majeurs
- NPA/GDV
- **NPA/ABS**

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA



Analyse de l'évolution au cours du temps



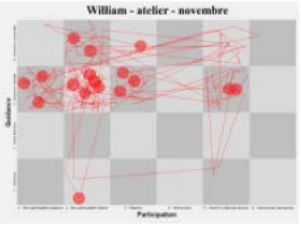


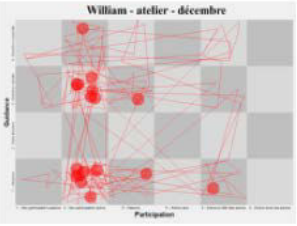
Evolution à l'accueil

Octobre
- Peu de guidance
- Alternance entre PAS et NPA

Novembre
- Apparition de la NPA/GDV
- Diminution de la PAS/ABS
- Renforcement NPA/ABS

Décembre
- Disparition NPA/GDV
- Disparition de la PAS/ABS
- Renforcement NPA/ABS





Evolution en atelier

Octobre
- Participation diverse = NPA ou PAS
- Guidance directive majoritaire

Novembre
- Renforcement NPA/GDV

Décembre
- Chute de la participation
- Renforcement NPA/ABS

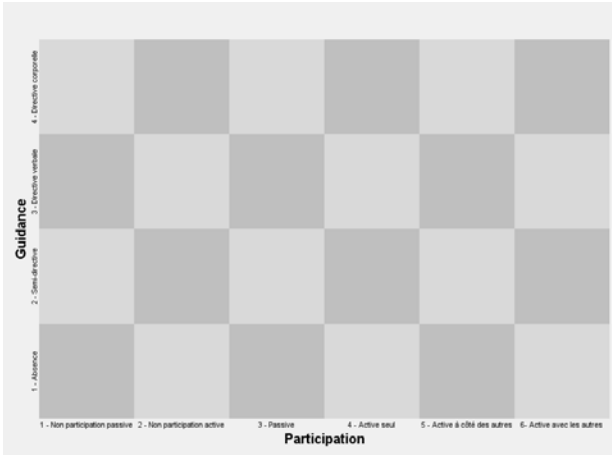
Annexe XIII : Entretien semi-directif du 1er trimestre de Déborah

Déborah	Mercredi 17 janvier	48 minutes

Transcription entretien n°1

Julien Despois – entretien 1 - (1) : dans un premier temps, je souhaiterais vous présenter, euh ... l'outil d'analyse des séances observées, pour que vous puissiez connaitre la grille que j'utilise. Cet outil permet d'identifier les caractéristiques typiques de la situation d'inclusion dans laquelle vous êtes. Pour bien identifier chacune de ces caractéristiques sera accompagner par un extrait vidéo de la classe. Nous verrons aujourd'hui les résultats pour les mois d'octobre, novembre et décembre, mais je pourrais vous réexpliquer à chaque rencontre si besoin. D'accord ? Êtes-vous prête ?

Déborah – entretien 1 - (1) : oui d'accord, on peut y aller.



Grille 10

JD-E1-E1 (2) : très bien ... alors, cette grille *(montre la grille 1)* combine deux variables, celle de la participation sociale de Léo où il y a six modalités. La moins, euh ... là où on considère que Léo est le moins participant, c'est quand il est dans une « non-participation passive », c'est-à-dire qu'il ne participe à aucune tâche de la classe et surtout, il a le regard en l'air, euh...

D-E1 (2) : oui, je vois, il n'est vraiment pas là.

JD-E1-E1 (3) : oui, voilà. Le numéro deux... c'est lorsque Léo joue à quelque chose, participe à quelque chose qui n'est pas proposé aux enfants de la classe.

(*silence*)

D-E1 (3) : *(réfléchit)* par exemple comme tout à l'heure, la lecture de l'album qu'il est allé faire dans le couloir ?

JD-E1-E1 (4) oui, exactement, c'est bien de la « non-participation active ». Il fait quelque chose, mais pas quelque chose de la classe.

D-E1 (4) : ah oui d'accord, c'est ça.

JD-E1-E1 (5) : le numéro trois, c'est la « participation passive ». Là c'est quand il regarde les autres ou les adultes faire une activité de la classe. Le quatre, c'est quand il joue ou fait un atelier seul.

D-E1 (5) : *(réfléchit)* ouai d'accord.

JD-E1-E1 (6) : donc, par exemple quand il est ... euh ... quand il joue aux lettres, il est en « participation active seul ». C'est une activité qui est proposée pour lui seul par les adultes, vous voyez ? Le cinq, c'est la « participation active à côté des autres » ...

D-E1 (6) : *(elle coupe)* donc comme les perles tout à l'heure, c'est ça ?

JD-E1-E1 (7) : tout à fait ! C'est une activité prévue pour la classe, Léo est avec les autres, mais c'est une tâche individuelle quand même. Et puis, il y a la « participation active avec les autres » ...

D-E1 (7) : *(elle coupe)* les verres de tout à l'heure ? ... Enfin la tentative, quoi ! *(rires)*

JD-E1-E1 (8) : *(sourire)* et bien c'est exactement ça ! Donc voilà les six modalités, de la moins participante à la plus participante. Et on croise tout ça avec la deuxième variable qui est celle de la guidance des adultes...

D-E1 (8) : ouai... *(plissant sur les yeux sur l'écran pour lire la légende de la grille 1)*

JD-E1-E1 (9) : donc on mélange votre guidance avec celle de Charline [AESH de Léo]. La guidance la moins, euh... forte, c'est quand Léo est libre de faire ce qu'il veut. La deuxième, c'est la guidance « semi-directive », c'est quand on interroge, on lui demande ce qu'il veut faire, quand on lui suggère des choses ou qu'on étaye ou qu'on l'accompagne sur des stratégies, etc. La troisième c'est quand on a une guidance « directive verbale », c'est-à-dire quand vous lui dites « Léo, tu viens, tu t'assois » et « directive corporelle », c'est quand on va le chercher par le bras pour l'installer à l'atelier, ou que l'on fait à sa place. Ça va toujours ? *(sourire)*

D-E1 (9) : ouai, ouai, ok je vois.

JD-E1-E1 (10) : donc, pour obtenir les caractéristiques de votre situation d'inclusion, j'analyse les vidéos en faisant des intervalles de cinq secondes, donc toutes les cinq secondes, je regarde pendant ces cinq secondes-là, quelle a été la participation de Léo et la guidance des adultes.

D-E1 (10) : ok !

JD-E1-E1 (11) : et le logiciel met un point dans la case correspondante *(montre sur la grille 1).*

D-E1 (11) : ok, d'accord.

JD-E1-E1 (12) : plus le comportement est long, plus le point grossit. Et vous allez voir après, une fois que Léo change de ... de comportement, hop, le logiciel fait un trait vers l'autre case *(en montrant sur la grille 1).* Ok ? alors vous allez voir, là c'est vide, quand c'est rempli, c'est plus difficile ! *(sourire)*

D-E1 (12) : *(rires)* et vous chercher à savoir si euh ... s'il reste plutôt dans ... en ... quelle est sa participation en fait ?

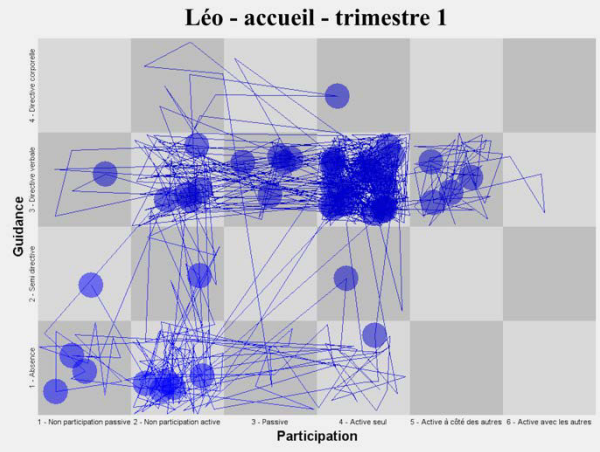
JD-E1-E1 (13) : oui par rapport à votre guidance ! Je vais directement vous montrer la première grille ... Ah oui, je voulais ... je réponds à votre question juste après ... euh ... donc l'analyse se fait sur deux temps d'activité, l'accueil et l'atelier, on a bien séparé les deux.

D-E1 (13) : et vous ne faites pas les regroupements ?

JD-E1-E1 (14) : non, je ne fais pas les regroupements. On retrouve également les trois temps correspondant aux mois d'octobre, novembre et décembre. Et puis, je vous propose deux types d'analyse, une analyse par activité ; c'est-à-dire ce que Léo a fait à l'accueil et puis à l'atelier. Enfin on terminera par l'évolution de chacune au cours des trois mois, ok ?

D-E1 (14) : ok, c'est parti !

JD-E1-E1 (15) : alors, voilà ce que ça donne ... *(grille 2)*



Grille 11

D-E1 (15) : oh ! purée !

JD-E1-E1 (16) : voilà ce que ça donne ... l'idée, de cette méthode-là, c'est de voir s'il existe des attracteurs, donc des zones où le système va souvent. Là, on voir qu'il existe un attracteur lorsque Léo joue seul, « participation active seul », avec une guidance directive, la plupart du temps avec Charline...

D-E1 (17) : d'accord !

JD-E1-E1 (18) : c'est l'attracteur dominant, c'est-à-dire que c'est ce que l'on observe le plus.

D-E1 (18) : ah oui ? Il n'a pas tant de non-participation passive que ça en fait !

JD-E1-E1 (19) : non. L'observation de la grille montre qu'il existe trois attracteurs dominants et deux « états repoussoirs ». Les « états repoussoirs », c'est l'inverse des attracteurs. Les attracteurs c'est là où le système va tout le temps, les états repoussoirs, c'est là où il ne va jamais. Par exemple, là *(désigne la colonne 6 sur la grille 2),* à l'accueil, il est rarement...

D-E1 (19) : *(elle coupe)* rarement avec les autres.

JD-E1-E1 (20) : oui, c'est ça. Donc j'ai observé trois attracteurs à l'accueil. Le premier c'est celui-là *(montre la case (4 ;3) sur la grille 2)*, donc « participation active seul » avec une guidance « directive verbale ». Donc à chaque fois que j'identifie un attracteur, je vous ai mis une petite vidéo pour illustrer. Voilà ce que ça donne. *(démarrage vidéo 1).*

(visionnage vidéo 1)

D-E1 (20) : ah oui, donc là, il est avec Charline, dans un moment d'accueil, ok. Et là, je ne me souviens plus ce qu'il faisait ? Vous vous souvenez ? C'était les lettres, encore ?

JD-E1-E1 (21) : oui, oui, c'était les lettres. C'était en octobre. À ce moment, il me semble qu'il était dans la répétition des mots qu'il entendait à la télé, vous savez, « The Voice », etc. Et il voulait les écrire avec les lettres.

(fin de visionnage vidéo 1)

D-E1 (21) : ah oui, ça me revient, ok... Parce que maintenant je l'oblige, en fait, à... écrire des mots que je choisis. Sinon, il reste dans ses stéréotypies. Il faut d'ailleurs que je lui trouve d'autres mots, parce là, il commence à les connaitre.

JD-E1-E1 (22) : voilà, ça, c'était l'attracteur majoritaire. Un autre attracteur, secondaire celui-ci, qui est apparu plutôt vers la fin du trimestre, c'est celui-ci *(montre la case (2 ;1) sur la grille 2).* C'est l'état de « non-participation active » quand il est tout seul. C'est-à-dire quand Charline le laisse un peu, c'est euh...

D-E1 (22) : *(elle coupe)* oui ! euh ... quand il se balade ?

JD-E1-E1 (23) : oui, c'est exactement ça ! *(démarrage de la vidéo 2).* Léo regarde un peu tout très rapidement, il bouge, marche, s'arrête, etc.

(visionnage vidéo 2)

D-E1 (23) : ah, Abdel [camarade de classe de Léo] le regarde et ... il lui parle. Ah ouai, c'est le seul qui lui adresse la parole là. C'est des choses dont on ne se rend pas compte... et en fait, il relance sur ce que lui dit Abdel, mais en me parlant à moi...

JD-E1 (24) : oui, c'est vrai ... que pensez-vous de cela ?

D-E1 (24) : bah que euh ... Léo est très intéressé pour parler aux adultes... plus qu'aux autres enfants en tous cas. *(regarde la vidéo).* Et, là, il gambade dans la classe... oh la la oui, il gambade, là c'est sûr ! Les enfants non autistes dans ce cas-là, ils s'arrêtent et viennent me demander de sortir un autre jeu. Et euh ... il a quand même le langage euh... Léo, et pour lui c'est trop dur de dire ou d'aller se servir tout seul... Dans ce cas-là, est-ce que ce n'est pas mieux que Charline lui propose quelque chose ?

JD-E1 (25) : c'est peut-être une solution à tenter, pourquoi pas ? Qu'est-ce que cela pourrait apporter ?

D-E1 (25) : bah ... ça peut ... euh ... stopper ces temps-là où il ne fait rien ... *(elle réfléchit)* oui on peut tenter comme ça ! En cas de papillonnage, on peut lui proposer quelque chose et pas forcément quelque chose qu'il aime ... enfin, quelque chose euh ... pas forcément les lettres, mais ... bon, à voir !

JD-E1 (26) : Ok, donc ça, c'était pour le second attracteur. Et pour le dernier, c'est celui-là *(désigne la case (2 ;3) sur la grille 2).* Charline ou vous, êtes avec Léo, mais il ne s'engage pas. *(démarrage de la vidéo 3).* Quand Léo a fini de gambader, il est allé chercher Charline pour se poser à l'atelier des lettres, mais en fait, il ne joue pas avec les lettres.

(visionnage de la vidéo 3)

D-E1 (26) : *(en regardant la vidéo 3)* ah oui, il ne joue pas, il regarde ailleurs. Il embête Charline ... après, il lui fait un câlin ... pourtant euh ... vous voyez, Charline essaie de lui dire « allez on écrit un mot », mais il n'est pas dans l'activité.

JD-E1 (27) : *(acquiesce)* oui c'est vrai.

D-E1 (27) : ah ouai, ouai.

(poursuite du visionnage de la vidéo 3)

D-E1 (28) : Et là, hop, il regarde ce que font les autres...et d'ailleurs, il ne s'était pas mis à crier sur le fait que les autres enfants venaient dans la bibliothèque, parce que des fois ça lui arrive ça...

JD-E1 (28) : *(acquiesce)*

JD-E1 (29) : euh ... oui, plutôt durant l'atelier, non ?

D-E1 (29) : ah oui, à l'atelier, c'est vrai.

(fin de la vidéo 3)

JD-E1 (30) : voilà, pour cet extrait ... qu'est-ce que cela vous ...

D-E1 (30) : *(elle coupe)* bah là, à la fin, les lettres sont devant lui, mais elles ne sont toujours pas sorties.et donc là, ça ... ça veut dire qu'il est trop submergé par ses émotions et qu'il n'arrive pas à gérer, non ?

JD-E1 (31) : je ne sais pas du tout ... je ne peux pas vous dire ... c'est difficile à dire ... Mais euh ... qu'est-ce qui, selon vous pourrait faire évoluer ces moments ?

D-E1 (31) : *(elle réfléchit)* ... peut-être qu'il y a quelque chose à faire avec Charline à ce moment-là. Si Léo ne rentre pas dans l'activité, peut-être qu'elle peut vite lui proposer autre chose pour ne pas arriver à une situation de conflit avec elle. Ce qui est difficile c'est de savoir aussi, c'est ... euh, mais c'est pareil pour ça là *(montre la case (2 ;1) de la grille 2),* c'est comment on peut l'amener vers les jeux...

JD-E1 (32) : oui c'est vrai que c'est peut-être une réflexion commune pour les deux attracteurs ...

D-E1 (32) : *(elle coupe)* oui voilà, je pense que c'est ça ! Mais bon, à l'accueil, je ne sais pas ... en atelier, lui imposer le fait qu'il s'assoit et qu'il travaille, c'est normal quoi ... mais ... c'est pour ça qu'à l'accueil, je le laisse tranquille. Les autres aussi euh ... ils papillonnent ... donc je n'y vois pas d'inconvénients ... par contre en atelier ... ou une fois qu'il a pris quelque chose, il s'y tient. C'est ça en fait, aller jusqu'au bout de la tâche. Donc là effectivement, il demande les lettres, il ne fait rien avec euh ... il faut changer d'activité ... ouai.

JD-E1 (33) : d'accord ... donc après, les trois états repoussoirs sont euh ... la guidance semi-directive ...

D-E1 (33) : *(elle coupe)* euh ... semi-directif, vous disiez que c'est lorsque ...

JD-E1 (34) : c'est le questionnement, l'étayage, la suggestion. Faire en sorte que cela vienne de lui.

D-E1 (34) : ah oui ...non, non ... c'est compliqué de demander cela à Charline. C'est une compétence qui n'est pas déjà facile pour les enseignants, alors c'est dur de demander ça à Charline ... mais moi je pourrais peut-être plus la travailler ?

JD-E1 (35) : Pourquoi pas ? *(rires)*

D-E1 (35) : ah oui d'accord ! *(rires)*

JD-E1 (36) : euh ... il y a aussi la guidance corporelle qui est totalement absente.

D-E1 (36) : oui, ça, on ne l'utilise plus. L'année dernière euh ... enfin j'ai beaucoup moins besoin d'aller le chercher *(fait mine de prendre Léo par la main).*

JD-E1 (37) : et puis la participation à côte et avec les autres. Les autres enfants lorsqu'ils arrivent à l'école, ils jouent ou tout seul ou avec les autres. Bon Léo, on voit que ce n'est pas encore son ... son ... Pensez-vous à une raison qui expliquerait ceci ?

D-E1 (37) : et bien pourtant, je trouve qu'aujourd'hui c'était pas trop mal... ça devient même euh ... mais ce n'est pas la première fois aujourd'hui que je me fais la réflexion. Depuis qu'on est revenu de vacances [de Noël] ...mais je ne sais pas trop pourquoi ... j'ai quand même le sentiment que ça avance, non ?

JD-E1 (38) : (acquiesce) oui, oui, on va voir plus tard qu'à l'atelier, c'est quelque chose qu'il a exploré beaucoup plus. On commence à le voir émerger là *(montre la case (5 ;3) sur la grille 2)*, mais à la condition qu'il y ait Charline avec lui. S'il est tout seul, c'est ou le bazar ou, de temps en temps, il joue tout seul, ce n'est jamais long, parce que Charline revient le chercher ou ... bah il déambule.

D-E1 (38) : ah oui *(elle réfléchit)* ... en fait, il faudrait qu'elle lui laisse un peu plus d'espace, peut-être alors ...ouai, ouai ... ce qui est difficile de demander à Charline, c'est lorsque Léo est ici *(montre la case (2 ;1) sur la grille 2)* de venir le chercher et lorsqu'il est là *(montre les cases (5 ;1) et (5 ;2) sur la grille 2)* de le laisser...

JD-E1 (39) : ah oui c'est dur ! ça demande des compétences... euh ... de ...

D-E1 (39) : *(elle coupe)* de PE quoi ! mais vous voyez, euh ... j'essaie de travailler ça avec elle déjà sur ... euh ... l'habillage... ça peut être une porte d'entrée ... l'habillage, elle a tendance à tout lui faire ... et avec Muriel [Atsem de la classe] on lui dit « non laisse-le faire, tu peux l'aider, mais laisse-le se débrouiller » ... mais ... et puis lui, instinctivement il lui tend son manteau quoi ... je lui dis « non, Léo, tu t'habilles tout seul » ... Et ce matin quand il est arrivé, Charline n'était pas encore là, il s'est habillé tout seul ...

JD-E1 (40) : d'accord ... et quand il est arrivé dans la classe ?

D-E1 (40) : il est allé euh ... s'installer au bricolage ! C'est vrai, il n'a pas papillonné, il est allé s'installer tout seul.

JD-E1 (41) : qu'est-ce que vous pensez de ça du coup ?

D-E1 (41) : bah j'en pense que ... euh ... qu'on doit tenter la guidance semi-directive ... enfin pour moi ... et pour Charline ... euh ... pourtant j'ai trouvé ce matin qu'elle était moins euh ... qu'elle était moins ... euh ... elle l'a laissé un peu plus.

JD-E1 (42) : oui, oui, j'ai aussi eu ce sentiment-là.

D-E1 (42) : et du coup, il l'a moins sollicité ... mais je pense que Charline, elle a l'impression de ne pas faire son boulot si elle ne va pas le chercher ... et puis comme euh ... les parents mettent la pression sur euh ... « il faut qu'il fasse telle activité de grands », du coup, on se sent obligé de le solliciter, alors qu'il y a des moments où il n'y a pas forcément besoin, où il n'a pas envie ... où il fait autre chose qui l'aide aussi quoi...

JD-E1 (43) : d'accord ... oui ... pour vous, le temps d'accueil, il amène quoi à Léo ?

D-E1 (43) : *(elle réfléchit)* ... euh ... qu'il puisse prendre possession de l'espace et de euh ... des autres et que euh ... que l'arrivée à l'école se fasse en douceur ... sans trop de contrainte pour éviter que ... comme de la contrainte, il va y en avoir après *(sourire)* ... pour lui laisser le temps de s'adapter ... à l'espace de la classe.

JD-E1 (44) : d'accord, donc si j'ai bien compris, vous envisagez l'accueil, comme le sas famille-école ... euh ... on rentre dans l'école ... on se met un peu en activité euh... parce qu'après sur le temps d'atelier vous avez des exigences plus précises, c'est bien ça ?

D-E1 (44) : oui, oui, voilà c'est ça.

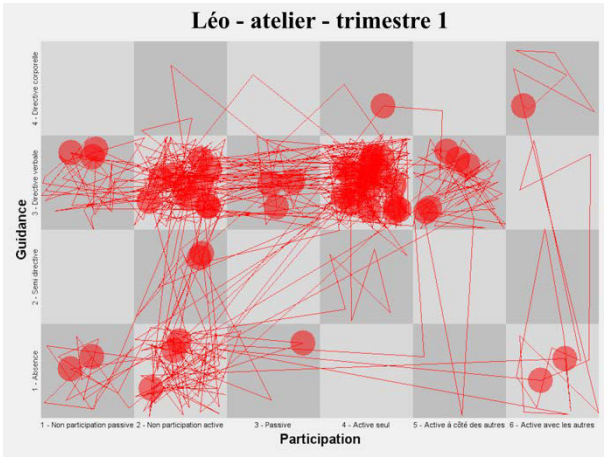
JD-E1 (45) : oui et euh ... Vous me disiez que ce n'était pas simple pour Charline ... Comment envisagez-vous son rôle dans l'accueil ?

D-E1 (45) : bah ... euh ... peut-être que quand il arrive, qu'elle le laisse, en fait ... euh ... au moment de l'accueil ... et ensuite qu'elle soit présente au moment de l'atelier... bon après, il y aussi le temps de regroupement qui casse un peu ça, c'est ça aussi la difficulté. Parce que du coup, au regroupement, bon là il était là avec nous aujourd'hui, mais, à partir du moment où ça dure trop longtemps, il s'en va ... et donc ça lui refait un sas euh ... là où ... moi je n'interviens pas tellement parce que je peux pas, donc là Charline est avec lui ... ou alors, il faudrait que je prévoie une activité euh ... plus ... euh ... plus ludique que ... que l'atelier, mais un peu plus dirigiste que l'accueil ... un autre sas en fait ... ça pourrait être le moment de le solliciter effectivement sur euh ... des puzzles par exemple, ça pourrait être ça.

JD-E1 (46) : d'accord, je comprends bien ... Peut-on passer au temps d'atelier ?

D-E1 (46) : oui, on peut, bien sûr ! *(sourire)*

JD-E1 (47) : *(sourire)* alors voici la grille pour l'atelier *(grille 3).*



Grille 12

D-E1 (47) : oh purée !!

JD-E1 (48) : alors on retrouve vos trois attracteurs de l'accueil : celui-là *(montre la case (4 ;3) sur la grille 3),* celui-là *(montre la case (2 ;3) sur la grille 3)* et celui-là *(montre la case (2 ;1) sur la grille 3)*. Donc quand Léo travaille avec Charline *(revient sur la case (4 ;3) de la grille 3)*, quand Léo fait autre chose et qu'il est avec Charline *(montre à nouveau la case (2 ;3) de la grille 3)* et enfin lorsque Léo est seul et ne travaille pas *(montre la case (2 ;1) de la grille 3).* Sauf que l'on voit apparaitre deux attracteurs secondaires : ceux-là *(montre les cases (5 ;3) et (6 ;1) de la grille 3)*. C'est la participation « active à côté des autres » toujours avec Charline et « active avec les autres » sans Charline. Donc même démarche que pour l'accueil ... *(démarrage de la vidéo 4)*.

D-E1 (48) : (rires) ah oui là, on peut dire qu'il était très suivi, puisqu'il y a double guidance ! ou trop de pression peut-être ! ... mais il travaille !

(fin de la vidéo 4)

JD-E1 (49) : l'extrait que je vous propose-là ne dure que quelques secondes, mais, il me semble que ce comportement a duré une bonne dizaine de minutes. Pouvez-vous me dire, selon, vous pourquoi ça marche à ce moment-là ? Parce qu'on voit sur l'extrait

que vous êtes venue, puis repartie etc ... mais que Léo est resté engagé sur cette activité, concentré ...

D-E1 (49) : oui, oui, d'accord ... là je voulais que Léo fasse cette activité parce que c'est une notion importante pour les Moyens ... du coup, comme les autres étaient aussi en atelier et que ça se passait bien, je suis venue m'assurer que Léo oui ça permet à Léo de vraiment travailler cette compétence-là ... mais il est euh ... tout seul ... enfin, isolé des autres je veux dire *(silence).* Donc là, peut-être que d'être deux autour de lui à sa table euh ...ça permet de faire ce genre de travail ... C'est pour ça que sa table ... c'est intéressant, parce que ça lui permet à un moment de ... reprendre son souffle, enfin, ça lui fait son espace à lui, mais euh ... il ne faut pas le laisser que sur sa table... Je trouve qu'il vient quand même de plus en plus euh ...

JD-E1 (50) : de plus en plus avec les autres ?

D-E1 (50) : ouai, oui voilà avec les autres ... bon il y va surtout [à sa table] quand on est en regroupement ... parce que c'est son espace, enfin c'est ... quoique, quand il y a des choses sorties sur les tables, il y va euh ... aux choses sorties sur les tables.

JD-E1 (51) : *(acquiesce)* oui, oui, d'accord ... second attracteur, comme tout à l'heure, Léo ne s'engage dans aucune tâche proposée, mais il est tout seul. Même constat qu'à l'accueil il papillonne, il regarde un peu ce que tout le monde fait, il s'assoit sur le banc, il repart, etc. *(démarrage de la vidéo 5).*

(visionnage de la vidéo 5)

JD-E1 (52) : Ah là ! Avez-vous vu quel type de guidance vous utilisez ?

D-E1 (51) : oui, c'est la semi-directive, c'est ça ? Oui, c'est ça ... je lui pose la question, mais je trouve que je ne ... euh ... oui, d'accord, je suis d'accord avec vous, mais le problème c'est que je n'attends pas sa réponse et je fais autre chose ... donc euh ... c'est ça qui est super difficile en fait. C'est super dur parce qu'il faut que je sois que sur lui et ... des fois, le temps qu'il se décide, les autres m'appellent aussi et c'est compliqué ! *(fin de la vidéo 5).* Et euh ... Du coup, si Charline elle était formée dans ce

sens-là, il pourrait prendre ma place quand euh ... on pourrait se relayer disons. Parce que là, avec la vidéo, je me rends compte que je ne suis pas disponible en fait. Je me comporte comme avec un autre enfant non autiste qui lui est capable de me répondre et moi je fais autre chose, je l'écoute quand même. Mais du coup, il n'a pas forcément besoin de mon regard ou euh ...

JD-E1 (53) : ah oui ! oui c'est très intéressant. Mais du coup, la question que je me pose c'est ... *(redémarre la vidéo 5)* ... à ce moment-là ... si vous êtes toutes les deux, vous et Charline à côté de Léo ... qu'est-ce que vous attendez de Charline ?

D-E1 (52) : (elle réfléchit) mmmmmh oui ... oui, d'accord, je vois.

(silence)

JD-E1 (54) : ou, à l'inverse, si Charline est avec Léo, que pensez-vous apporter en étant toutes les deux avec lui ?

D-E1 (53) : oui, oui, il faudrait travailler sur les fonctions de Charline... *(elle réfléchit).* Il faudrait que je dise à Charline que dans un moment comme celui-là, quand je viens avec Léo, qu'elle peut s'occuper des autres ... Comme ça, je suis euh ... libre pour Léo ... Et aussi, si Léo a besoin qu'elle aille jouer avec les autres pour progresser, il faut qu'elle s'en aille.

JD-E1 (54) : oui, d'accord*. (silence).* Vidéo suivante ?

D-E1 (53) : *(acquiesce)*

(la vidéo 6 démarre, on entend Léo crier et dire « oh, mais je crie tout le temps »)

D-E1 (54) : ah oui, en plus il s'en rend compte...Ah oui, là, il est carrément euh ... passif ... ou il dit « non merci, non merci » ou il hurle. Pourtant Charline est bien là ... et elle est douce.

(suite de la vidéo 6)

D-E1 (55) : *(en regardant la vidéo 6)* est-ce qu'il finit par faire son travail quand même ? ... Ah oui ! Ah mais c'est Charline qui lui dit « on va en refaire un » et ça déclenche la crise ! *(fin de la vidéo 6)* ... *(elle réfléchit).* Donc dans ce cas-là, euh ... il vaut peut-être mieux lui présenter des fiches et qu'il choisisse de lui-même ... c'est de la semi euh... c'est semi-directif ça ?

JD-E1 (55) : oui ça c'est semi-directif.

D-E1 (56) : au lieu de lui imposer, en fait. S'il avait choisi, ça lui aurait peut-être permis de s'investir plus. Ou que Charline s'en aille ?

JD-E1 (56) : c'est-à-dire ?

D-E1 (57) : et bah que Charline le laisse travailler seul ... comme ça, s'il a besoin d'elle il ira la chercher de toute façon ... Parce que là, de toute façon, il est envahi par ses émotions donc il ne peut plus rien faire... il faut peut-être lui laisser le temps de se calmer aussi.

JD-E1 (57) : ah oui d'accord.

D-E1 (58) : bon de toute façon ce jour-là, il était arrivé il était déjà euh ...Ce matin, il est arrivé seul, enfin sans sa mère, donc sans quelqu'un qui lui dit « tu fais ça, tu fais ça ». Il s'est déshabillé tout seul, euh ... *(silence).* Je pense qu'il faut que je mette Léo dans des situations où il doit se débrouiller avant de venir l'aider. Je crois que Charline et moi, on l'aide avant qu'il ait vraiment besoin de nous. Comme on a fait tout à l'heure avec l'atelier « semoule ». On l'a laissé tranquille.

JD-E1 (58) : oui, d'accord, le laisser se débrouiller un peu plus, d'accord ... Donc, nous avons retrouvé nos trois attracteurs identiques au temps d'accueil. Il y en a deux autres qui sont tout à fait intéressants, ce sont ces deux-là (montre la case (5 ;3) de la grille 3) qui sont donc la participation à côté des autres ... pour illustrer ça, j'ai choisi ce passage, c'est un exemple où il joue au Colorino *(la vidéo 7 démarre).*

D-E1 (59) : *(en regardant la vidéo 7)* ah oui !

JD-E1 (59) : Charline est là, mais elle n'intervient pas, uniquement sur les consignes ...

D-E1 (60) : et Léo joue avec les autres ... C'est assez calme en fait ! *(sourire)* C'est drôle j'ai l'impression que c'est beaucoup plus bruyant que ça, mais en fait euh ... ils bossent ! *(rires)*
C'est bien de ... il faudrait qu'on se fasse filmer plus souvent, je trouve, pour analyser nos ... ce qu'on fait de bien, pas bien. Ce n'est pas une question de dire, je suis nulle ou quoi, c'est pour progresser, quoi ... *(silence).* Donc là, ouai, il est à côté des autres ... il a Léonie à côté qui travaille donc, il n'a pas de raison de ... et puis Hakim en face donc ...

(la vidéo 7 se poursuit)

D-E1 (61) : mais vous voyez, euh ... ne pas le laisser tranquille à l'accueil, je pense que c'est moi qui me mets la pression ... parce que les autres, je leur fous la paix à l'accueil. Et même euh ... il y a des enfants qui ne font rien des fois après les activités, je leur fous la paix parce que je trouve que c'est important ... mais en fait les discussions que j'ai eues avec les parents, enfin, je pense que ... inconsciemment me foutent la pression et je me dis, il faut absolument qu'il fasse ça. C'est complètement con ! Parce qu'il progresse et puis euh ... de toute façon, on ... c'est difficile de faire comprendre aux parents qu'il ne pourra pas faire exactement la même chose qu'un enfant euh ... enfin même s'il a beaucoup progressé ... surtout que l'école française est beaucoup dans la contrainte quand même, donc euh ...

JD-E1 (60) : la question que je voulais vous poser en voyant cette vidéo-là, on voit Léo qui travaille ici avec Charline ... quelle différence vous faites entre cette configuration-là où Léo est à côté d'autres enfants et quand Léo est à sa table et que Charline est à côté de lui ?

D-E1 (62) : bah, là, il est quand même au milieu des autres, il supporte quand même la pression des autres parce qu'ils ne sont pas trop collés, enfin ce n'est pas une table

ronde, et ... les dimensions de la table font qu'il est à l'aise ... et du coup euh ... Charline se met plus en retrait que ... quand elle est vraiment à côté de lui, du coup, il n'est pas isolé.

JD-E1 (61) : oui, d'accord. Du coup, selon vous qu'est-ce qu'apporte cette configuration-là ?

D-E1 (63) : moi je pense que quand il est vraiment euh ... quand il n'en peut plus. Ça lui fait son ... euh ... espace à lui. Et moi, la table, je l'ai mise dans cette idée-là. Quand la neuropsy était venue dans ma classe, elle m'en avait parlé comme ça en fait. Un espace à lui, où il peut se retrouver quand il crie beaucoup ... enfin ça c'était valable l'an dernier en PS. Et du coup, moi j'ai entendu la demande des parents quand ils m'ont demandé de changer la configuration de la table, le fait qu'il soit plus en face des autres que dos aux autres. Parce qu'effectivement, comme il évolue ... mais après effectivement, je peux me dire que cette place-là elle n'est plus nécessaire ... de toute façon, je ne lui mets pas forcément du travail dessus. Je le fais travailler de plus en plus avec les autres, Léo. Il y va rarement à sa table ... c'est vrai que ... enfin au moment des ateliers surtout. Et tout dépend aussi de ce qu'il veut faire. Parce que ... euh ... là, il fait la même activité que Léonie et Hakim. Quand il fait une activité différente, c'est un peu plus compliqué aussi pour les autres. Donc euh ... mais après ... Surtout que quand il fait une activité différente avec les autres, ça pollue son activité parce qu'il s'occupe de ce que font les autres.

JD-E1 (62) : d'accord, d'accord, je comprends *(silence).* Autre attracteur qui émerge lors du temps d'atelier, c'est celui-là *(montre la case (6 ;1) de la grille 3).* C'est ce dont nous avons parlé tout à l'heure, vous savez, en décembre quand Léo a demandé le jeu de société qui était sur l'étagère et qu'il y avait des copains qui étaient prêts à jouer avec lui *(démarrage de la vidéo 8).* Alors là sur l'extrait, il y a Charline au début puis elle s'en va. Finalement, les échanges entre les enfants sont très libres, ce qui fait que la partie en cours n'est pas très respectueuse des règles *(sourire),* mais ... euh ...Que pensez-vous de ce temps-là ?

D-E1 (64) : bah euh ... *(tout en regardant la vidéo 8)* il joue avec les autres quand même, donc c'est plutôt bien. Là, Léo prend en considération les autres ... En fait, par

exemple, euh ... une fois tous les quinze jours, j'ai jeux de société dans ma classe avec la ludothèque de la ville. Et, euh ... dans ce cas-là, il serait peut-être bien que Léo choisisse où il veut aller plutôt que de lui imposer. On peut essayer ... Parce qu'il a du mal hein ... il se lève beaucoup, il papillonne ... peut-être que si je lui mets moins de contraintes ... et le laisser là en absence de guidance qu'avec l'animateur de la ludothèque. Mais peut-être que ce sera encore trop compliqué ...

JD-E1 (63) : oui, d'accord. Sur le dernier extrait *(montre la vidéo 8),* Charline laisse les élèves jouer un peu comme ils veulent parce qu'elle est en train de lire la règle du jeu à l'écart. Mais lorsqu'elle termine de lire la règle du jeu et qu'elle revient cela semble provoquer un changement de comportement de Léo. Comment expliquer ce changement ?

(revisonnage de la vidéo 8)

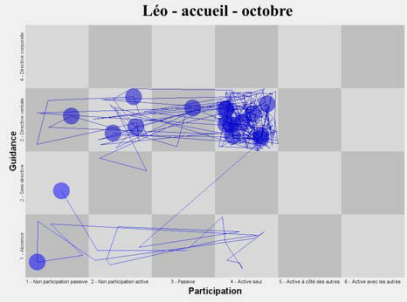
D-E1 (65) : ah oui ... bah là ... ouai, Léo n'a pas pu attendre son tour, c'était trop long t'attendre que les quatre autres enfants jouent. Et, Charline lui a dit ... ouai ... Il a tapé dans le jeu et il est parti ... En fait c'est ça ... quand il y a la ludothèque qui vient, qui le euh ... ce qui le fait bouger de place et changer de jeu c'est que ... faut qu'il attende, et c'est une contrainte trop forte effectivement.

JD-E1 (64) : oui, oui, d'accord, une contrainte trop forte.

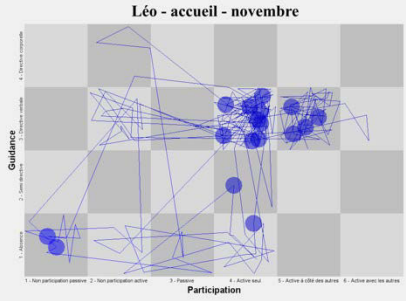
D-E1 (66) : et donc, c'est compliqué de trouver un jeu où euh ... ou bien peut-être commencer par des jeux duels, avec un autre enfant. La dernière fois, il est allé aux Kaplas, il a fait une tour avec les animateurs et il s'est éclaté ! Ouai ... ils viennent vendredi, je vais essayer. Je vais le laisser choisir, et s'il va au Kaplas le mettre avec un autre enfant et demander à l'animateur qu'il n'intervienne pas ... on va tenter ça.

JD-E1 (65) : d'accord. Donc, euh ... il reste les états repoussoirs, c'est globalement les mêmes, hein, guidance semi-directive et guidance corporelle *(silence).* Si on se penche sur l'évolution au cours de ces trois mois, on voit en fait, euh .... *(grilles 4, 5 et 6).* À l'accueil ... en octobre, on voit que le système est assez rigide, c'est-à-dire qu'il y a un gros attracteur dans lequel Léo va souvent se réfugier, c'est participation active

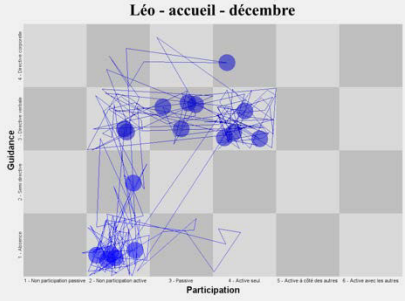
seul, avec Charline (*montre la case (4 ;3) de la grille 4)*. On voit également que la participation est assez importante, la majeure partie du temps il est dans une forme de participation. En novembre, cette partie-là ((*montre la case (4 ;3) de la grille 4)* éclate et se scinde en deux (*montre les cases (4 ;3) et (5 ;3) de la grille 5)*. On voit que ce qui était de l'ordre de la participation avec Charline évolue vers une participation « à côté des autres » et ...



Grille 13



Grille 14



Grille 15

D-E1 (67) : *(elle coupe)* ah oui, j'ai changé là-dessus, parce qu'avant je lui mettais des choses sur sa table, que je ne lui mets plus, en fait.

JD-E1 (66) : pourquoi ?

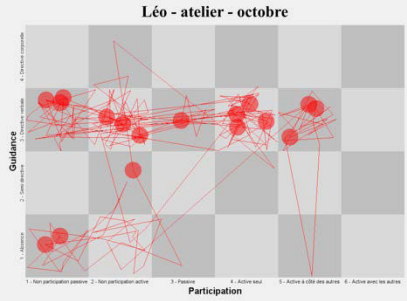
D-E1 (68) : parce que j'ai remarqué qu'il allait plus avec les autres donc, je me suis dit que ce n'était pas utile de l'isoler et je pense que c'est pour ça aussi qu'il va avec les autres. J'ai hésité ce matin ! Je me suis dit, « est-ce que je lui mets quelque chose ? » et je me suis dit bah non, il va aller voir ce qu'il y a sur les autres tables.

JD-E1 (67) : et pour le troisième mois, en décembre, c'était un peu plus difficile, on a complètement abandonné cette participation à côté des autres *(montre la colonne 5 de la grille 6)*. On voit que le système est beaucoup plus diffus quant à la participation de Léo et surtout on voit apparaitre, ce que l'on ne voyait pas les mois d'avant, c'est le comportement de non-engagement actif, où Léo déambule et ne s'engage pas quand il est tout seul *(montre la case (2 ;1) de la grille 6)*.

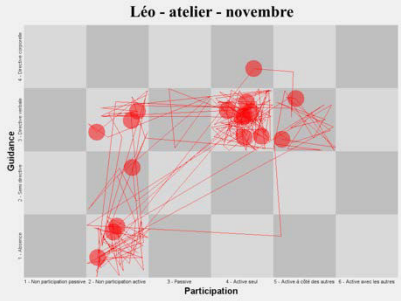
D-E1 (69) : Donc en fait, euh ... il faudrait plutôt développer le semi directif pour éviter que ça *(montre la case (2 ;1) de la grille 6)* ce soit trop fort. Enfin, qu'il y ait une

participation active, mais avec en semi-directif. Et je pense qu'aujourd'hui, on va voir ... euh ... parce qu'il n'a pas mal jouer aujourd'hui, la semoule, bricolage ... le mécano ...*(silence)*

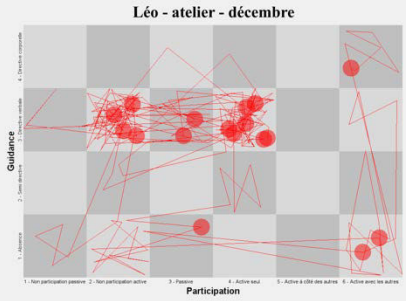
JD-E1 (68) : Donc voilà pour l'évolution à l'accueil, il reste l'évolution du temps d'atelier. Elle est un peu plus complexe *(grilles 7, 8 et 9).* En octobre *(montre la ligne 3 de la grille 7)* on voit qu'il est avec Charline quasiment tout le temps, tantôt il joue à côté des autres, tantôt il joue tout seul, tantôt il observe les copains et tantôt il ne fait rien. Et à certains moments il joue tout seul sans Charline.



Grille 16



Grille 17



Grille 18

D-E1 (70) : bah oui, comme il fait le jeudi, c'est ça en fait ! Charline n'est pas là !

JD-E1 (69) : si on passe au mois de novembre, on voit que le système se centre sur ce gros attracteur là *(montre la case (3 ;3) de la grille 8)* c'est-à-dire, lorsque Léo est avec Charline, il participe seul. En revanche, lorsque Léo est seul il ne participe pas *(montre la case (2 ;1) de la grille 8)*. Enfin en décembre, la non-participation disparait au profit de la participation avec les autres *(montre la colonne 6 sur la grille 9).* Vous avez perçu cette évolution au cours du premier trimestre ?

D-E1 (71) : oui un peu, je le vois aussi en collant son cahier ... il fait plus d'activités que je prends en photo, etc. Il se pose plus longtemps, il arrive à faire l'activité jusqu'au bout ... des fois il est demandeur ! Quand il me dit « je veux faire de la peinture », au début ... enfin ... en début d'année ou même l'année dernière ce n'était pas envisageable...

JD-E1 (70) : pour finir, j'ai une dernière question ... est-ce que certaines choses que vous avez ressenties durant ce premier semestre n'ont pas été modélisées par la dynamique d'interaction ou au contraire est-ce que cela a confirmé certaines de vos impressions ?

D-E1 (72) : euh ... les choses que j'avais vues c'était peut-être euh ... effectivement ... euh ... la présence trop active de Charline. Et ce que je n'avais pas vu par exemple, c'est quand on l'a pris en étau sur la table, euh ... effectivement avec l'analyse de la vidéo ... enfin, il est resté quand même, hein, il aurait pu péter un câble, parce que trop de pression ... effectivement là, je me dis que s'il y a un adulte ... si moi je décide de la prendre en main et de le prendre en atelier, demander à Charline de ... Mais est-ce que euh ... il ne risque pas de la suivre ? Bon, à tester ! *(rires).* Mais effectivement la présence de deux adultes autour de lui n'est pas nécessaire ... et puis euh ... du coup il s'est mis dans l'activité parce que ça devait lui plaire donc il s'y est mis rapidement, mais ça aurait pu faire l'inverse.

JD-E1 (71) : très bien, merci ... voilà, nous arrivons à la fin de ce premier entretien, merci beaucoup !

Annexe XIV : Support d'entretien semi-directif du 1er trimestre de Déborah

Entretien n°1

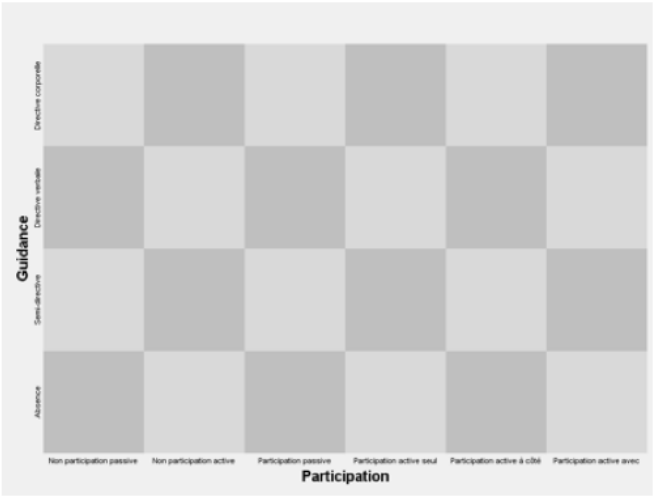
Leo

Octobre – Novembre – Décembre

Présentation de la grille

Participation aux activités
1 - Non participation passive
2 – Non participation active
3 – Participation passive
4 – Participation active seul
5 – Participation active à côté
6 – Participation active avec

Guidance des adultes
1 – Absence
2 – Semi-directive
3 – Directive verbale
4 – Directive corporelle



Deux types d'activité
- Accueil
- Atelier

Trois temps
- Octobre
- Novembre
- Décembre

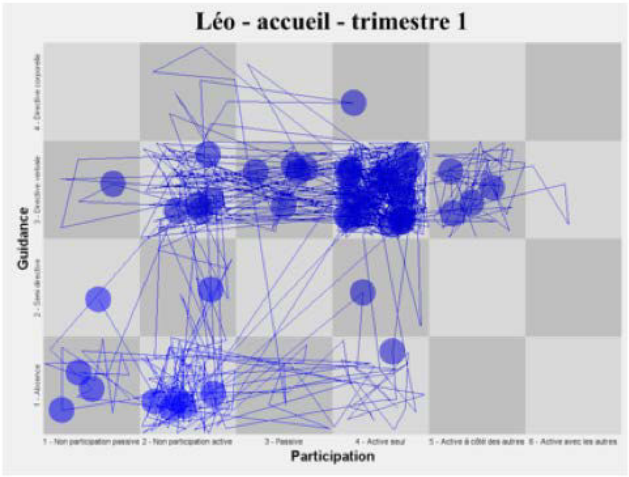
2 temps d'analyse
- Par type d'activité
- Évolution au cours du temps de chaque type d'activité

Analyse par type d'activité

Accueil

3 attracteurs
- PAS/GDV
- NPA/ABS
- NPA/GDV

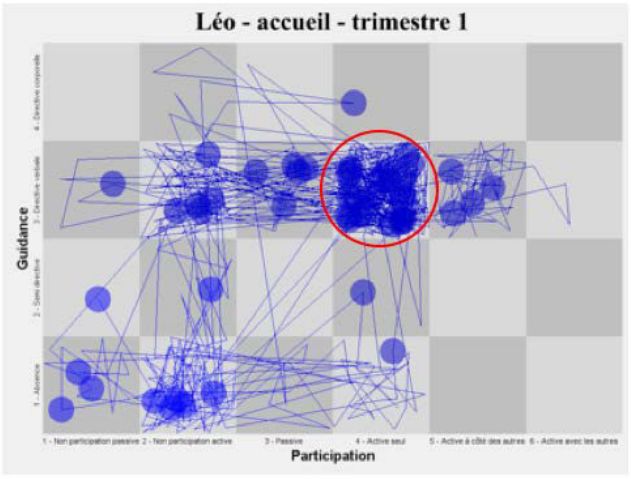
3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle
- Participation autonome



Accueil

3 attracteurs
- **PAS/GDV**
- NPA/ABS
- NPA/GDV

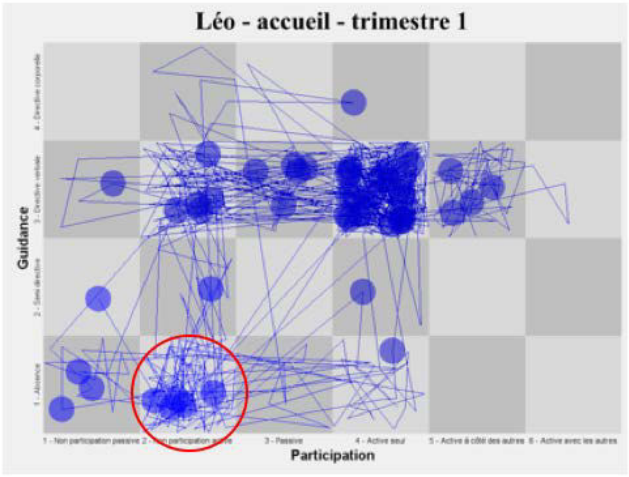
3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle
- Participation autonome



Accueil

3 attracteurs
- PAS/GDV
- **NPA/ABS**
- NPA/GDV

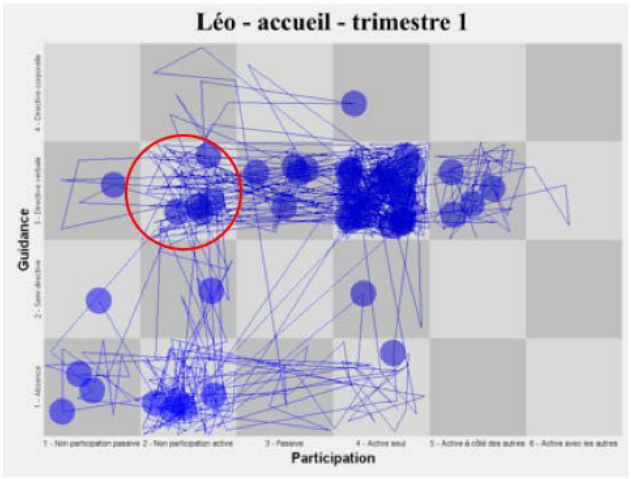
3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle
- Participation autonome



Accueil

3 attracteurs
- PAS/GDV
- NPA/ABS
- **NPA/GDV**

3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle
- Participation autonome

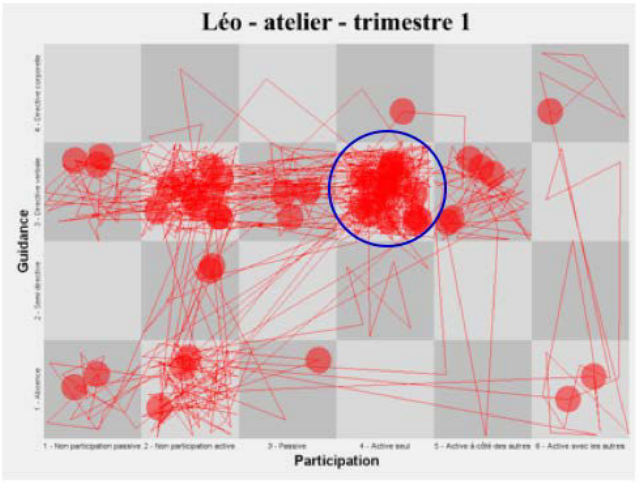


Atelier

3 attracteurs majeurs
- **PAS/GDV**
- NPA/GDV
- NPA/ABS

2 attracteurs secondaires
- PAC/GDV
- PAV/ABS

3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle

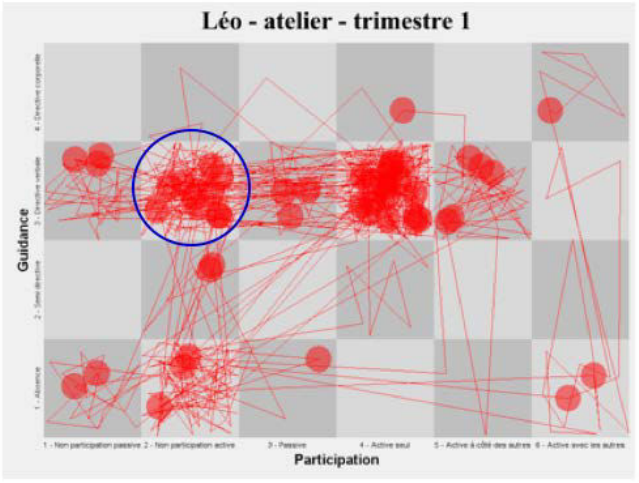


Atelier

3 attracteurs majeurs
- PAS/GDV
- **NPA/GDV**
- NPA/ABS

2 attracteurs secondaires
- PAC/GDV
- PAV/ABS

3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle

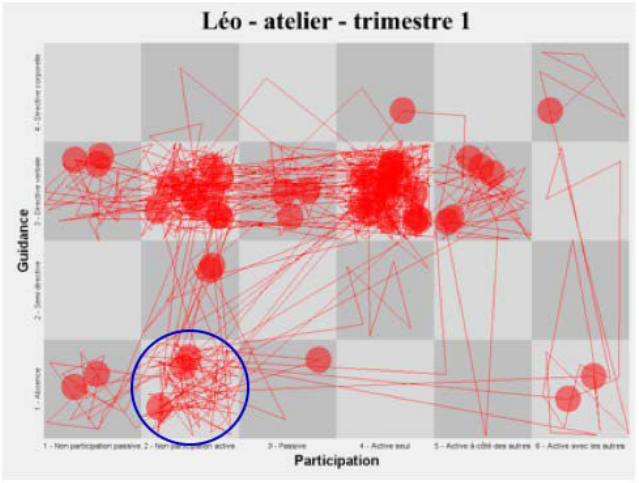


Atelier

3 attracteurs majeurs
- PAS/GDV
- NPA/GDV
- **NPA/ABS**

2 attracteurs secondaires
- PAC/GDV
- PAV/ABS

3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle

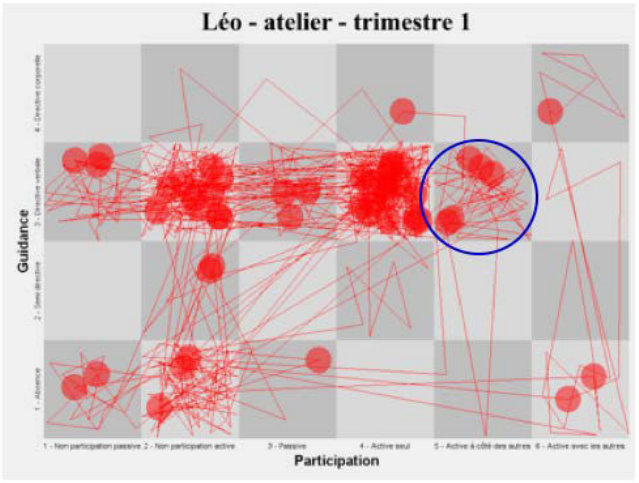


Atelier

3 attracteurs majeurs
- PAS/GDV
- NPA/ABS
- NPA/GDV

2 attracteurs secondaires
- **PAC/GDV**
- PAV/ABS

3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle

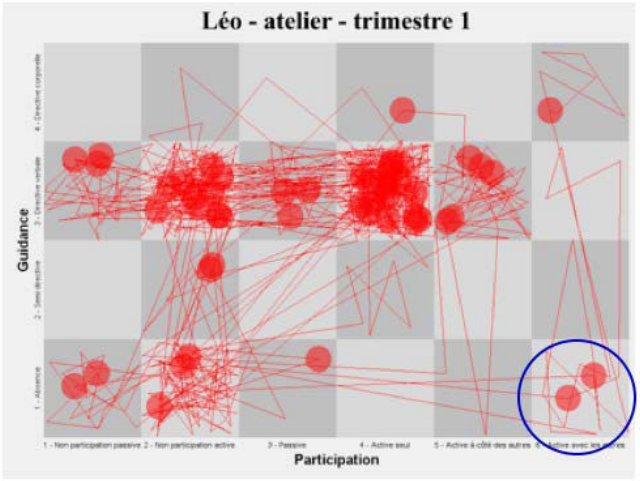


Atelier

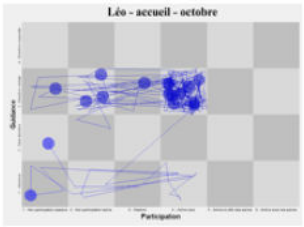
3 attracteurs majeurs
- PAS/GDV
- NPA/ABS
- NPA/GDV

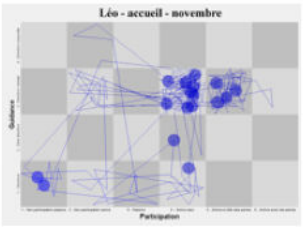
2 attracteurs secondaires
- PAC/GDV
- **PAV/ABS**

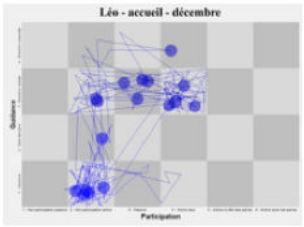
3 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- Guidance corporelle



Analyse de l'évolution au cours du temps





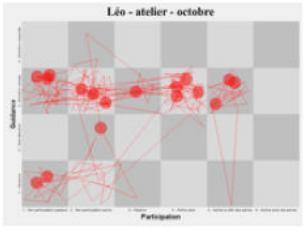


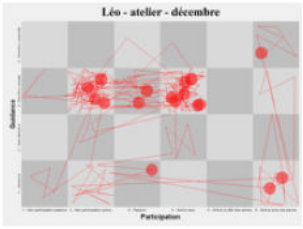
Evolution à l'accueil

Octobre
- Système rigide, 1 seul attracteur
- Participation importante

Novembre
- Diversification de la participation
- Apparition de la participation à côté des autres

Décembre
- Disparition de la participation à côté des autres
- Apparition de la non participation





Evolution en atelier

Octobre
- Participation diverse
- Une seule modalité de guidance

Novembre
- La participation se recentre autour de 2 attracteurs majeurs

Décembre
- Disparition de la NPA/ABS
- Renforcement de PAS/GDV

Annexe XV : Entretien semi-directif du 2e trimestre de Julie

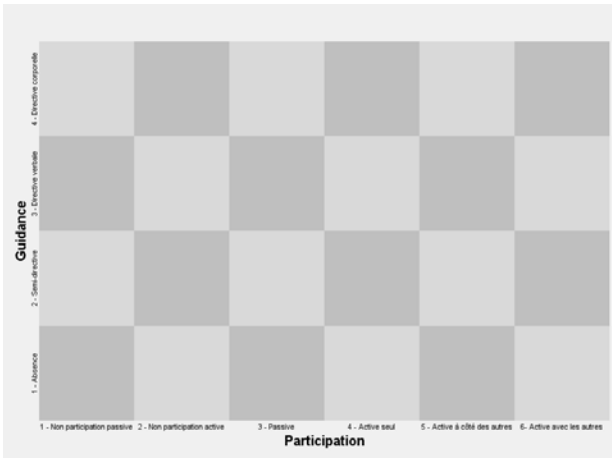
Julie	Mercredi 15 mai 2018	46 minutes

Transcription entretien n°1

Julien Despois – entretien 2 (1) : nous nous retrouvons aujourd'hui pour l'entretien n° 2 qui porte sur les mois de janvier, février et mars. Êtes-vous prête à commencer ?

Julie – entretien 2 (1) : Prête ! On y va !

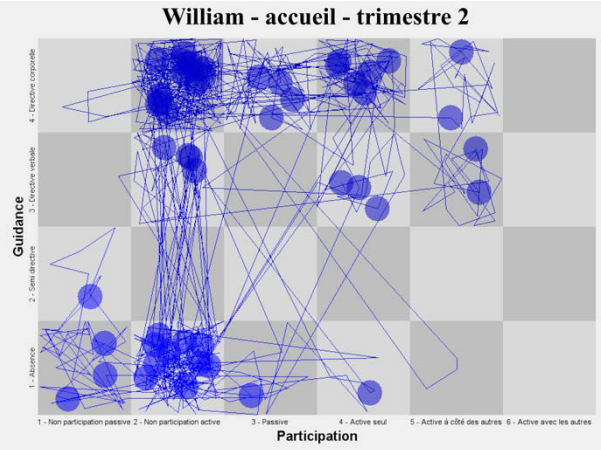
JD-E2 (2) : J'ai remis ça *(désigne la grille 1),* mais peut-être que ce n'est pas nécessaire de revenir dessus ?



Grille 19

J-E2 (2) : La grille j'avais bien compris ... et puis nous avions dit qu'on essaierait peut-être de passer à une participation plus active de la part de William ... d'où le fait de le laisser un peu, au moment de l'accueil puisque je m'étais dit que par rapport à l'année dernière où il n'y avait pas Pauline euh ... il faisait beaucoup plus de choses, seul même si c'était uniquement de l'observation ou si c'était à côté des enfants, mais il faisait plus seul, alors que là ...

JD-E2 (3) : *(acquiesce)* d'accord ... donc voici le bilan de l'accueil ... des trois mois, janvier, février et mars *(grille 2).*



Grille 20

J-E2 (3) : d'accord

JD-E2 (4) : ce que l'on peut identifier comme attracteurs majeurs c'est euh ... d'abord celui-ci *(désigne la case (2 ; 1) de la grille 2).*

J-E2 (4) : oui

JD-E2 (5) : c'est-à-dire quand William euh ... fait autre chose qu'une tâche scolaire tout seul. Euh ... c'est souvent les moments où William marche dans la classe ... ou cherche à s'enfuir ... Autre gros attracteur ... euh ... qui est quand William fait autre chose que la tâche scolaire, mais avec Pauline *(désigne la case (2 ; 4) de la grille 2)* quand il est guidé corporellement par Pauline ... (silence) et puis il y a un attracteur secondaire un peu diffus qui se situe sur quatre cases qui sont ici *(montre (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2)* ce sont les moments où ... euh ... toujours avec Pauline, que ce soit verbalement sur la troisième ligne ou physiquement sur la quatrième, William commence participe active seul ou à côté des autres ... voilà se qui caractérise l'accueil lors de ce deuxième trimestre.

J-E2 (5) : d'accord ... alors moi j'ai ... euh ... comment ... un peu plus d'exemples ... quand Pauline n'était pas là ... je vous avais expliqué la dernière fois qu'à l'atelier pâte à modeler, les enfants ont voulu faire comme lui ... donc ils se sont tous installés à la

même table avec lui en faisant la même chose que lui ... bon c'est « à côté », mais ... euh ... il regardait ce que les autres faisaient ... à la fin, il en était même plus curieux de ce qu'il avait à faire, mais ça s'était très bien passé ... la même chose, il voulait tous faire des boudins et couper ...

JD-E2 (6) : très bien ça illustre bien l'émergence de l'attracteur secondaire là *(montre (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2)* c'est une évolution intéressante en effet ! Vous allez voir, nous avons un extrait, surtout ici *(montre les cases (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2)*, c'est l'épisode des instruments de musique ...

J-E2 (6) : ah oui !

JD-E2 (7) : ... où au début vous avez sorti les instruments de musique pour William, après il y a d'autres enfants qui sont venus se greffer ... Mais commençons par les attracteurs dominants ... donc celui-ci *(montre la case (2 ; 1) de la grille 2)* c'est quand William est un peu euh ... *(début de la vidéo 1)* ... souvent c'est à l'arrivée, en début d'accueil ... William, il ne participe pas aux tâches de la classe, c'est-à-dire, il est dans la classe, mais il marche ... euh ... et bien voilà, il va de table en table et il semble attendre quelque chose ... parfois, il va chercher la voiture ou ... euh ...

J-E2 (7) : ... ou la marionnette *(regarde la vidéo 1)*

(visionnage de la vidéo 1)

JD-E2 (8) : ou la marionnette, voilà ...

J-E2 (8) : oui ! Bon, il n'en fait pas une utilisation euh ... très appropriée, mais bon ... c'est assez fréquent que William soit tout seul comme ça, à l'accueil.

JD-E2 (9) : parce que ... ?

J-E2 (9) : parce que ... euh ... suite au premier entretien, je me suis dit ... euh ... oui, on va le laisser un petit peu faire, oui ... mais c'est vrai qu'il s'asseyait systématiquement sur le banc et attendais que Pauline vienne le chercher ...

(visionnage de la suite de la vidéo 1)

JD-E2 (10) : alors là, Pauline n'intervient pas, elle le laisse euh ... elle le laisse ... choisir, elle attend que William choisisse une activité ... et William on voit qu'il est en attente ... d'une proposition de Pauline.

(fin de la vidéo 1)

JD-E2 (11) : c'est ce que vous souhaitiez à l'accueil, c'est bien ça ?

J-E2 (10) : oui ! C'est ça ! ce qui semble intéressant dans ce cadre-là, c'est que euh ... bon là, il est très centré sur Pauline, mais dans d'autres exemples, il commence à observer beaucoup plus ce que font les autres.

JD-E2 (12) : ah oui ?

J-E2 (11) : ah oui, oui ... alors maintenant, il se redéplace. Ça y est, c'est reparti, on a eu peur les derniers jours avant les vacances [*de février 2018*] mais il se redéplace ... et sans Pauline.

JD-E2 (13) : d'accord ! ... donc voilà, c'était le premier attracteur euh ... majeur ... le deuxième, c'est celui-là *(montre la case (2 ; 4) sur la grille 2)*. Alors on a beaucoup de moments, surtout en janvier, où ... non surtout en février ... où William passe beaucoup de temps sur les genoux de ... de Pauline ... alors, il y a des moments où il joue ... par exemple là *(lancement de la vidéo 2)* ... à la suite de ça, il va jouer avec la marionnette, donc...

(visionnage de la vidéo 2)

J-E2 (12) : ah oui, il va jouer à la marionnette ... mais ... ça enferme William dans une relation à deux ! C'est ce qu'on disait, on avait fini par conclure comme ça la dernière fois, il sait qu'elle est là pour elle ... et quand elle en formation, dès qu'il arrive ... il voit qu'elle n'est pas là, c'est sur moi qu'il se euh ... sauf que maintenant il arrive qu'il

vienne aussi même quand Pauline est là. Donc il y a aussi une évolution c'est que ... l'année dernière c'était uniquement Claudine [Atsem de la classe] et moi ... Pauline est arrivée, il sait qu'elle est là pour lui ... il l'a ... Il est complètement avec elle, on voit bien qu'il la recherche uniquement et maintenant ça y est ... il retourne euh ... il retourne nous voir euh ... régulièrement.

(visionnage de la vidéo 2)

JD-E2 (14) : d'accord ... et avec les autres ?

J-E2 (13) : *(silence)* en mars, il va voir les autres enfants aussi, il me semble ...

(visionnage de la vidéo 2)

JD-E2 (15) : vous voyez là ? Bon c'est un extrait, mais ... en février ... euh ... ça a duré un bon moment ... et au final, le temps de participation de William est inférieur au tiers du temps d'accueil, et pourtant, il est avec Pauline. Qu'est-ce qui peut expliquer ça selon vous ?

J-E2 (14) : ah ouais, d'accord ... là ... je ne sais pas ... parce que tout seul, parfois il participe et parfois il reste à attendre sur le banc ... et quand Pauline et là, il participe un peu plus, mais ce n'est pas ... euh ... *(elle réfléchit)* ... donc qu'est-ce qui faudrait faire, même si c'est un peu directif ? Mais éviter justement qu'il soit dans l'attente comme ça euh ... Peut-être que Pauline pourrait emmener William s'assoir à une table et commencer à jouer à un jeu ...

JD-E2 (16) : comme euh ... la fois où elle a utilisé les instruments de musique ?

J-E2 (15) : oui, oui, voilà ! En fait, c'est suite au premier entretien hein, j'ai proposé des choses qui pourraient l'attirer autres que la marionnette, le rouleau de peinture et la voiture. Je me suis dit, de toute façon, comme il aime ça, s'il arrive à se poser et à faire autre chose indépendamment des adultes ... ce sera bien !

(poursuite du visionnage de la suite de la vidéo 2)

JD-E2 (17) : oui, oui d'accord ... *(fin de la vidéo 2)* ...

J-E2 (16) : là dans cette vidéo , il y a un moment où ils sont tous les deux dans la bibliothèque. Alors au début, elle fait un câlin à William et au bout d'un moment, elle prend un livre, mais William met le livre à l'écart rapidement, parce qu'il veut continuer le câlin. Donc ... euh ... peut-être que si William va vers ce genre de comportement, c'est qu'il en a peut-être besoin, mais, en termes de socialisation, ça l'éloigne des autres, ça l'éloigne de la classe et ça le cantonne à une relation avec un adulte et ... et ce n'est pas l'ouverture que l'on recherche, bien sûr !

JD-E2 (18) : oui, oui d'accord, je comprends ... voilà pour ce deuxième attracteur, donc ...

J-E2 (17) : *(elle coupe)* ... uniquement dans une relation duelle, coupée des autres.

JD-E2 (19) : euh ... oui ... et pas vraiment productive en participation ... Bon, il nous reste un troisième attracteur ou plutôt un dernier groupe de cases qui semble ...

J-E2 (18) : *(elle coupe)* y'en a plus aussi ...

JD-E2 (20) : il y en a plus ?

J-E2 (19) : il y en a plus des points, là *(désigne les cases (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2).*

JD-E2 (21) : ah oui, oui, bien sûr ! Dans la suite du diaporama, on voit la différence entre ce que l'on avait vu au premier trimestre ... et ... enfin entre les deux temps. Là *(désigne les cases (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2)* il y en a beaucoup plus, en effet.

J-E2 (20) : Le « relais déménageur » j'aimerais bien voir ce que ça donne, puisque la consigne est assez simple, d'aller chercher quelque chose et de le mettre à un autre endroit, j'aimerais bien voir s'il se rend compte ... au départ il va le faire avec Pauline,

je pense que ... elle va lui montrer, ils vont le prendre ensemble, ensuite ... euh ... à mon avis il va lui donner la main, mais il va prendre l'objet et le jeter seul, et puis il faudrait qu'il arrive à ... je pense qu'il en est capable.

JD-E2 (22) : euh ... oui ... le « relais déménageur » c'est à l'atelier, je crois ... on va voir un peu plus tard que, justement, l'atelier a beaucoup évolué ... Vous avez des attentes particulières par rapport à ce moment-là ?

J-E2 (21) : ah, mais oui, oui, oui ... pardon, je veux aller trop vite ! *(rires)* ... euh non, non, pas d'attente particulière, mais ... je trouve que ... euh ... ce qui est très intéressant c'est que ce genre de guidance là ... euh de Pauline ... elle le guide aussi bien par la voix que par le geste ... à l'accueil, on est plutôt sur ce genre de résultats *(montre la case (2 ;4)de la grille 2),* alors que durant l'atelier de jeux moteurs, il me semble que ça lui a permis de participer beaucoup plus. À l'accueil, ce qu'elle fait très, très bien c'est ... euh de l'orienter tout le temps vers les activités. Elle lui dit dans l'extrait « Viens, William, tu vas chercher ton étiquette ». Elle est loin, il n'y a pas de guidance corporelle ... c'est que du verbal ... William trouve son étiquette et après, elle l'emmène au tableau ... de toute façon, ça se fait maintenant comme ça et ... euh ... même avec moi pour la photo ... euh ... je n'ai plus besoin de lui prendre la photo et de lui mettre dans les mains. Chose que l'on faisait avant ... elle l'oriente surtout oui.

JD-E2 (23) : oui ok ... et ...

J-E2 (22) : *(elle coupe)* et elle le fait aussi euh ... par exemple ... euh ... pour aller vers les activités ... ou quand la musique du rangement retentit ... hop, elle lui dit « aller, on range, on range et on va s'assoir », elle a plus besoin de ... au début de l'année, il fallait qu'elle l'emmène physiquement jusqu'au ... maintenant ça se fait automatiquement ... il y vraiment un progrès qui amène William vers l'activité comme là *(en montrant les cases (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2)*.

JD-E2 (24) : oui, oui, d'accord.

J-E2 (23) : j'espère que ça va continuer et aller vers plus euh ... plus d'activité tout seul, vers l'autonomie, quoi.

JD-E2 (25) : en se détachant de Pauline, c'est ça ?

J-E2 (24) : oui, oui voilà ! Bon ... c'est le but recherché de toute façon, on essaie au maximum ... on essaie au maximum d'orienter les ... je pense qu'elle le ressent aussi comme ça euh ... Pauline. C'est qu'au départ, elle cadre énormément, elle est là, elle prend dans les mains, elle fait euh ... Tout à l'heure ... ils font en ce moment, le papier déchiré, froissé et puis tout à l'heure, c'est elle qui s'occupait du collage, mais lui il tirait sur le papier *(rires),* mais il essayait ...

JD-E2 (26) : (sourire) d'accord ! Il nous reste le dernier attracteur de l'accueil, il s'agit des temps de participation active de William avec la guidance directive des adultes, qu'elles soient verbales ou corporelles, ici *(montre les cases (4 ; 3), (4 ; 4), (5 ; 3) et (5 ; 4) de la grille 2) (lancement de la vidéo 3).*

J-E2 (25) : ah oui ! *(sourire)*

(visionnage de la vidéo 3)

JD-E2 (27) : pouvez me dire ce que vous pensez de ce qui se passe sur cet extrait ?

J-E2 (26) : oui, alors euh ... au début, Pauline veut le faire jouer à la pâte à modeler, et elle va voir que euh ... qu'en fait euh ... William s'en moque un peu de la pâte à modeler, ce qui l'intéresse c'est les instruments qu'il y a à côté de lui ... et du coup ... elle le guide physiquement pour l'utilisation des instruments ... et là ... enfin ... de ne pas se focaliser sur la pâte à modeler parce que c'était ce qui était prévu, je trouve ça super, vraiment !

JD-E2 (28) : *(acquiesce).*

(fin de la vidéo 3)

J-E2 (27) : oui ... et là, bah, il est avec les autres ! ça aussi c'est super ! *(sourire)* ... ça, c'est tous les matins maintenant ... quasiment tous les matins ... l'évolution elle est là.

Alors ce n'est pas William qui va avec les enfants, c'est William qui va s'installer sur quelque chose qu'on peut lui proposer pour qu'il utilise librement ... et les autres enfants qui viennent voir ce qu'il se passe, parce qu'il y a un adulte ... parce que bah ... William fait des activités que d'emblée ... on ne va pas proposer, hormis la découverte musicale, l'après-midi, mais pas à l'accueil le matin ... et ça, ça les intéresse et ... c'est ce que je disais tout à l'heure ... la pâte à modeler, la dernière fois, il fallait qu'il coupe ses petits boudins pour remplir sa petite pizza, et euh ... tous les enfants sont venus et moi aussi, j'ai dit « bah oui, vous prenez, vous pouvez » et ils se sont tous installés et ils ont fait la même chose que William. Bon à la fin, il regardait plus les enfants qu'il ne faisait, mais c'était intéressant aussi pour lui de se rendre compte qu'il pouvait faire à côté, faire avec, enfin ensemble ...

JD-E2 (29) : ah oui ... pensez-vous que ce soit un moment de ... euh de ...

J-E2 (28) : *(elle coupe)* de transition ?

JD-E2 (30) : oui, voilà, une sorte d'étape intermédiaire qui montre une évolution ?

J-E2 (29) : oui ... je ne sais pas trop ... peut-être que la prochaine étape c'est que William ... de son propre chef aille vers les activités. J'ai un souvenir, de février, je crois, où William va s'installer aux puzzles ... en fait Pauline ne ... ne veut pas euh ... jouer avec lui pour je ne sais plus quelle raison ... et il ne joue pas tout seul, il fait une crise parce que Pauline ne veut pas venir avec lui, je crois ...

JD-E2 (31) : *(acquiesce)*

J-E2 (30) : oui c'est en février oui, parce qu'en février euh ... on a lâché un peu William à l'accueil pour qu'il puisse euh ... redécouvrir l'univers de la classe et euh ... par lui-même ... (silence) ... bon c'est pas mal quand même parce que là ... euh dans l'extrait *(vidéo 3),* William est venu s'assoir à la table des puzzles et Pauline en a profité, elle a sauté sur l'occasion, elle lui a sorti un petit puzzle et ils ont fait le puzzle ensemble avec les autres enfants. Peut-être que ces comportements c'est ... c'est le début du chemin vers l'autonomie ... je ne sais pas trop. En tout cas, au début de l'année, c'était inenvisageable.

JD-E2 (32) : oui, oui, je comprends ...

J-E2 (31) : Et euh ... Moi ce que j'ai remarqué c'est que ... depuis la période de janvier-février où on a demandé à Pauline de prendre un petit peu de recul par rapport à l'accueil euh ... il va ... il va chercher lui-même des choses. Moi, ce matin, il m'a montré la boite de perles ... qu'on a arrêté ... l'enfilage de perles, on a arrêté ... et ... il a voulu ressortir les fils en caoutchouc pour mettre les grosses perles. Il est venu et puis il m'a montré ... clairement.

JD-E2 (33) : il a fait des perles ce matin ?

J-E2 (32) : ce matin ? Non, il voulait juste ouvrir la boite et y toucher.

JD-E2 (34) : ah oui, d'accord.

J-E2 (33) : mais il sait quand même ce que c'est ... enfin ... de lui-même dans la classe, c'est rangé dans une caisse, dans le casier de jeu ... et habituellement aussi il nous montre aussi ... la pâte à modeler, il sait aller la chercher dans ses tiroirs ... il a des tiroirs exprès ... William ... pour lui ... et bah, il va chercher sa pâte à modeler. Donc il y a déjà des repères, qu'il nous avait déjà montrés, il y a quelque temps parce que le trampoline, il sait très bien où il est, dans la salle de jeu ... etc ...Mais par contre, il nous prend plus par la main ... pour nous emmener.

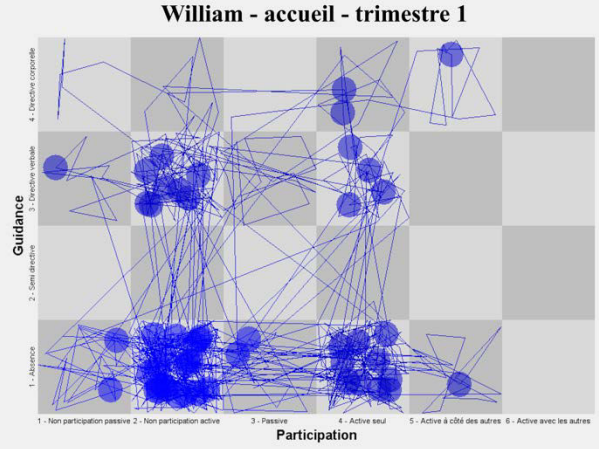
JD-E2 (35) : c'est-à-dire ?

J-E2 (34) : bah euh ... il sait le montrer ... il nous appelle par des cris, par des gestes par exemple ...

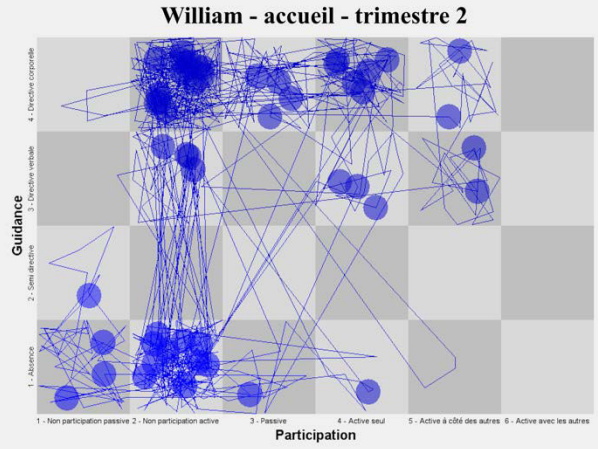
JD-E2 (36) : ah oui, d'accord.

J-E2 (35) : et ça, c'est aussi une ... euh ... une évolution que je trouve très importante.

JD-E2 (37) : tout à fait ... voilà pour l'accueil ... si on regarde l'évolution entre le premier trimestre et le second trimestre *(grille 3 et 4),* euh ... on voit qu'il y a toujours cet attracteur-là *(montre les cases (2 ; 1) des grilles 3 et 4)* ... euh ... on voit aussi la disparition de ça *(montre la case (4 ; 1) sur la grille 3)* ... on avait quand même une participation active seul ... quand William était tout seul il allait vers les jeux ... Et, on peut penser que cet attracteur-là *(montre à nouveau la case (4 ; 1) sur la grille 3)* a été remplacé par ceux-là *(désigne les cases (2 ; 4) et (4 ;4) sur la grille 4*) ... ça va ? vous en pensez quoi ?



Grille 21



Grille 22

J-E2 (36) : ah oui ça va ! *(sourire)* ...c'est ce que j'allais dire ! En fait, il s'est réfugié auprès de Pauline. Donc le but c'est de continuer à développer des activités avec les autres, comme là *(montre les cases (5 ;3) et (5 ;4) de la grille 4).* Je crois que Pauline a compris comment il fallait entretenir le jeu, l'activité, elle arrive à bien le gérer dans l'activité. Peut-être que cette participation évoluera vers la dernière colonne *(montre la colonne 6 de la grille 4)* ... et euh il faut aussi empêcher qu'il se renferme sur sa relation avec Pauline, ici là *(montre la case (2 ;4) sur la grille 4)* en restant à côté et en étant vigilant.

JD-E2 (38) : d'accord, oui ...

(silence)

J-E2 (37) : mais bon ... on arrive aussi à des situations comme hier ... où, si Pauline refuse de ... de ... mais tout en restant avec lui, il est très frustré, l'accueil c'est mal passé, c'était compliqué pour lui hier. Bon après, c'était la reprise, peut-être aussi qu'il était très content de nous retrouver, ça se voyait de toute façon ...

JD-E2 (39) : Pauline refuse de ?

J-E2 (38) : euh ... de jouer à d'autres jeux que ceux qui sont préparés.

JD-E2 (40) : ah oui ! je vois, oui ... *(silence)* ... c'est bon pour l'accueil ?

J-E2 (39) : oui, de toute façon, c'est exactement ce qu'on avait observé et ... et ça me semblait problématique de toute façon, sa relation particulière euh ... à l'accueil, ça me semblait problématique pour lui ... parce que ... il n'y a pas d'échanges, il se conforte, c'est la sécurité, le câlin et puis c'est tout. Mais il ne faut pas que l'école se soit liée à Pauline et au câlin parce que ... ce n'est pas le but. Bon après, il y a aussi euh quelques problèmes avec les autres ... des morsures par exemple ... c'est des choses qu'il faut euh ... il faut temporiser sur le moment et puis repartir ... c'est pour ça qu'en mars c'était très compliqué d'éloigner Pauline.

JD-E2 (41) : d'accord ! pourtant, il me semble que les résultats semblent montrer que c'était plus compliqué en février ? Non ?

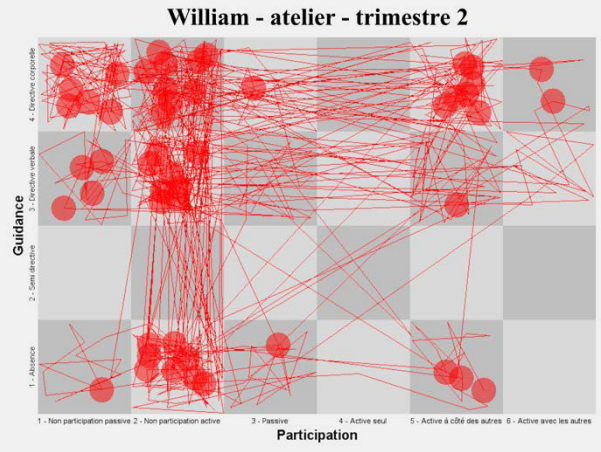
J-E2 (40) : oui, mais en mars euh ... j'essayais de détourner son attention, je lui proposais autre chose ... c'est pour ça que je me dis, est-ce qu'à l'accueil, il n'est pas mieux, effectivement euh ... bonjour à tout le monde, il saute dans les bras, Pauline le guide pour aller déposer sa photo comme tous les autres enfants et euh ... l'orienter vers quelque chose, aussitôt. Pour ne pas lui laisser le temps de ... de ... lui grimper dessus, de ...

JD-E2 (42) : d'accord ... (silence) avez-vous d'autres choses à ajouter sur l'accueil ?

J-E2 (41) : non, non, c'est bon ... de toute façon, ça correspond aux remarques que je pouvais me faire.

(silence)

JD-E2 (43) : Alors, pour l'atelier euh voilà ! *(grille 5)* ... à l'atelier... on observe sur les trois mois un attracteur vraiment majeur qui est celui-là *(pointe l'ensemble composé de (2 ; 4) et de (2 ; 3)de la grille 5)* ...



Grille 23

J-E2 (42) : Pauline fait !

JD-E2 (44) : oui voilà ... Pauline guide physiquement et verbalement, mais William ne rentre pas dans les activités. Et puis on a deux attracteurs secondaires, on a celui-ci *(montre la case (2 ; 1) de la grille 5)* c'est-à-dire quand William est tout seul et qu'il ne rentre pas dans la tâche. Par contre, celui-là *(montre la case (5 ; 4) de la grille 5)* ...

J-E2 (43) : *(elle coupe)* ah oui c'est ce que j'allais dire ! *(sourire)*

JD-E2 (45) : *(sourire)* oui là, il participe à côté des autres ... Donc si on regarde en détail ... le premier attracteur correspond à des moments comme celui-là *(lancement de la vidéo 4).*

(visionnage vidéo 4)

J-E2 (44) : ah oui, oui, oui, c'est sûr ... c'est au moment des consignes, au moment des ... retours au calme à la fin des jeux ... euh ... des différentes phases du jeu ... c'est trop compliqué pour William d'écouter les consignes, alors qu'on voit que la plupart des autres sont quand même tournés vers moi, participent, etc ... William est en dehors de cette activité-là. C'était quel jeu-là ? *(désigne la vidéo 4)*

JD-E2 (46) : c'était le jeu des princes et des princesses.

J-E2 (45) : ah ouai ! *(regarde la vidéo 4)* oui ... il voit les autres à côté de lui ... il s'assoit comme eux ... et d'emblée, il a voulu s'allonger ... *(sourire)*

JD-E2 (47) : oui c'est vrai ! *(rires)*

(silence, visionnage de la fin de la vidéo 4)

J-E2 (46) : je ne sais pas trop ce qu'on pourrait proposer pour ces temps-là ... à la limite, pendant que moi j'explique les consignes, Pauline et William pourraient montrer l'exemple ? Qu'est-ce que vous en pensez ?

JD-E2 (48) : Ah je ne peux pas vous dire ! *(sourire)*

J-E2 (47) : *(sourire)* bah oui parce que ... je me dis que quand on explique qu'il faut aller déposer les trésors dans les coquilles, est-ce que justement, Pauline ne pourrait pas euh ... prendre William par la main et lui montrer ? Seul ? Pour expliquer aux autres et les prendre en exemple ? Ouais, je pense ...

JD-E2 (49) : *(acquiesce)*

J-E2 (48) : oui, on va essayer et on verra ce que ça donne.

(silence)

JD-E2 (50) : bien ... deuxième attracteur secondaire, mais qui est en baisse par rapport au premier trimestre, c'est ... euh ... quand on laisse William seul et qu'il ne participe pas là *(montre la case (2 ;1) de la grille 5) (début de la vidéo 5).*

J-E2 (49) : oui, oui.

JD-E2 (51) : voilà ... William joue avec la caisse du matériel ...

(visionnage de la vidéo 5)

J-E2 (50) : ah, oui et on finit par le relais, je pensais que le relais, ça pouvait ... euh ... bien marcher.

(fin de la vidéo 5)

JD-E2 (52) : voilà pour ce deuxième attracteur ...

J-E2 (51) : oui voilà, c'est sûr qu'on n'arrive pas à le mettre tout le temps dans l'activité. J'ai l'impression que c'est moins fréquent quand même ...

JD-E2 (53) : oui, on va voir juste après que cet attracteur est tout de même moins fort qu'au premier semestre ... *(silence).* Il reste le dernier attracteur majeur ici *(montre la case (5 ; 4) et sur la grille 5)* Là, il est dans le jeu, il est avec les autres ... alors pour l'instant, il faut que Pauline lui donne la main, il faut que Pauline verbalise toutes les actions qu'il a à faire, mais il est dans la participation ... *(la vidéo 6 démarre).*

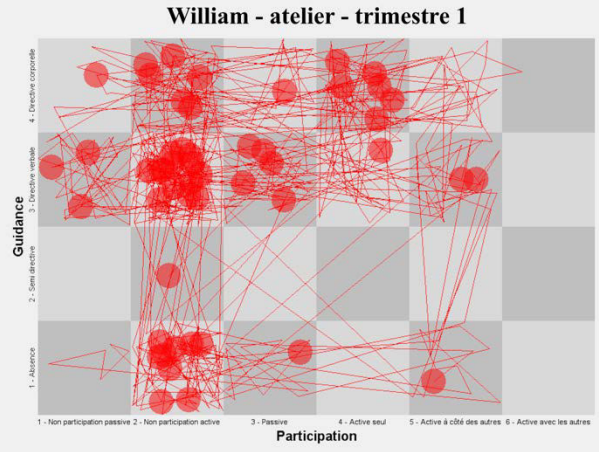
J-E2 (52) : ah oui, c'est ce que je me disais, le jeu des princes et princesses, ça permet ça ...

(visionnage de la vidéo 6)

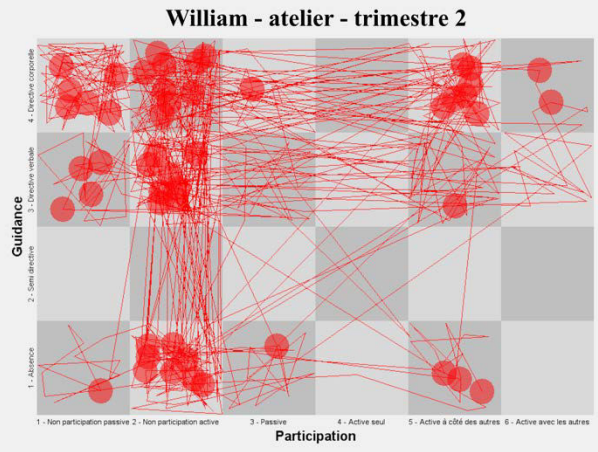
JD-E2 (54) : ça a permis la participation, c'est ça ?

J-E2 (53) : oui ... *(fin de la vidéo 6)* ... ce jeu est composé d'actions individuelles ... il n'y a pas de coopération comme euh ... dans le jeu des petits lapins par exemple ... oui, je me souviens, ça avait bien fonctionné, je le voyais faire et je pense qu'il aimait, il aimait ce qu'il faisait, ce qu'il devait faire, parce que ... Pauline guidait parce que l'utilité de ramasser l'objet lui passe au-dessus de la tête forcément ... mais le fait de courir de venir, de passer au travers du cerceau et d'aller poser quelque chose, ça le stimulait également, il aimait ce qu'il faisait. À voir, à reproposer euh ... bah après le relais de toute manière je vais le faire évoluer aussi donc euh ... au fur et à mesure ... on va faire très simple au départ et puis euh ... à voir après s'il n'y aura pas des obstacles, des choses euh ... installées.

JD-E2 (55) : ah oui d'accord les caractéristiques du jeu, d'accord ... et donc si on fait la comparaison entre le premier trimestre et le second trimestre *(grilles 6 et 7)* euh ... à l'atelier, on voit qu'il y a toujours le fait que William, si on ne s'occupe pas de lui, il ne rentre pas dans l'activité *(montre la case (2 ; 1) sur les deux grilles).* Ce qui s'est renforcé c'est ça *(pointe la case (2 ; 3) et (2 ; 4))* un peu comme à l'accueil, les moments de câlins, les moments de coupure entre la classe et William et Pauline. L'évolution c'est cette partie-là *(montre les cases (4 ;3) et (4 ;4) de la grille 6)* vers une participation plus collective, ici *(montre la case (5 ;4) de la grille 7).*



Grille 24



Grille 25

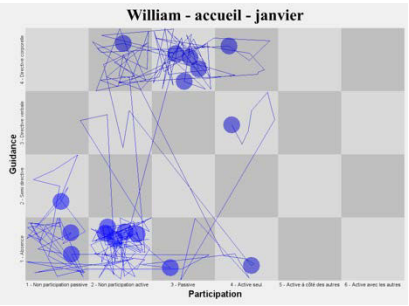
J-E2 (54) : ah oui ! je l'ai vu moi ça, quand on fait les ateliers de manipulation d'objet simple euh ... on a fait des lancers ... de balles ... prendre une balle, le ballon, le faire rouler ... il jouait à côté des autres et il faisait la même activité. Et même sans Pauline

ça s'est bien passé. Pour les lancers c'était des balles, des anneaux, mais on en prenait ... bon, il ne les lance pas, hein, il les lâche ... mais, il le faisait, il lâchait au-dessus de la coquille.

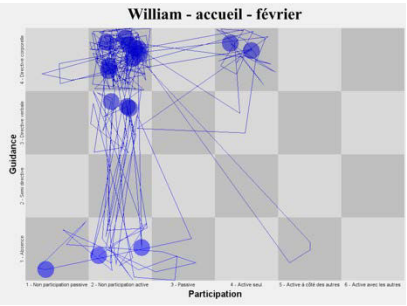
(silence)

J-E2 (55) : donc euh ... je vais mettre en place les ateliers ... puis euh ... je vais expliquer à Pauline qu'après un premier petit câlin qui peut éventuellement durer une minute ou deux, hein, on a vraiment besoin d'un accueil particulier et puis de le sentir bien, de l'orienter tout de suite pour qu'il soit en activité, mais peut-être de le laisser après l'activité, parce que l'attention ne va durer qu'un temps sur une activité donnée, proposer autre chose ou laisser faire.

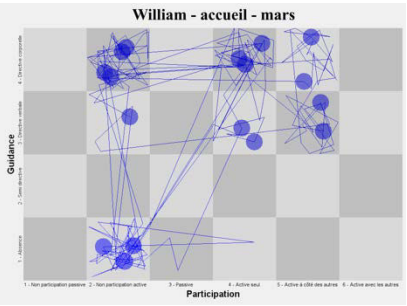
JD-E2 (56) : d'accord ... il nous reste à observer les évolutions de janvier à mars à l'accueil... et à l'atelier. Voici l'accueil *(grilles 8, 9 et 10)*



Grille 26



Grille 27



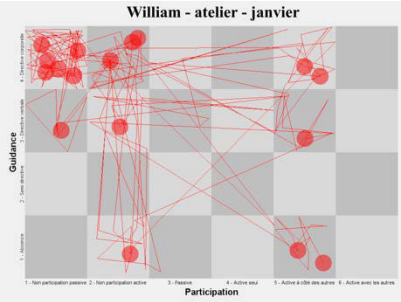
Grille 28

JD-E2 (57) : vous voyez l'évolution de janvier à ...

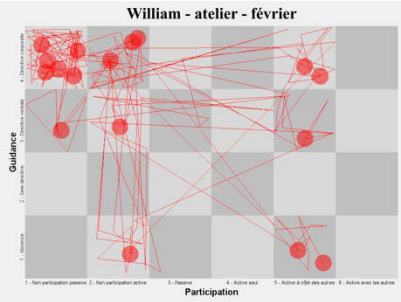
J-E2 (56) : *(elle coupe)* ah oui ! ... moi ... euh ... c'est même incroyable en mars ... en fait en trois mois, on a fait ça *(montre la case (2 ;1) de la grille 8)* puis là *(montre la case (2 ;4) sur la grille 9)* et en mars, là *(montre les cases (4 ;3), (4 ;4), (5 ;3) et (5 ;4) de la grille 10).* C'est bien ça ! *(sourire)*

JD-E2 (58) : *(sourire)* ... et voici l'évolution à l'atelier *(grilles 11, 12 et 13)* ... il y a moins d'évolution qu'à l'accueil ... en janvier c'est plutôt diffus, il explore un peu tout, alors

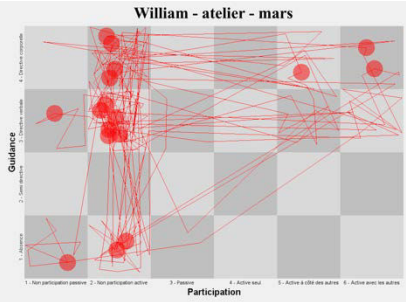
qu'en mars on voit que c'est plus stable avec la guidance directive verbale et corporelle ... même si la participation est faible.



Grille 29



Grille 30



Grille 31

J-E2 (57) : oui, oui, on voit que ça se regroupe ici *(montre les cases (2 ;3) et (2 ;4) sur la grille 13)*.

JD-E2 (59) : bon et bien, merci, je vous libère pour retourner en classe *(sourire),* on se retrouve en fin d'année pour le bilan du troisième trimestre.

Annexe XVI : Support d'entretien semi-directif du 2e trimestre de Julie

Entretien n°2

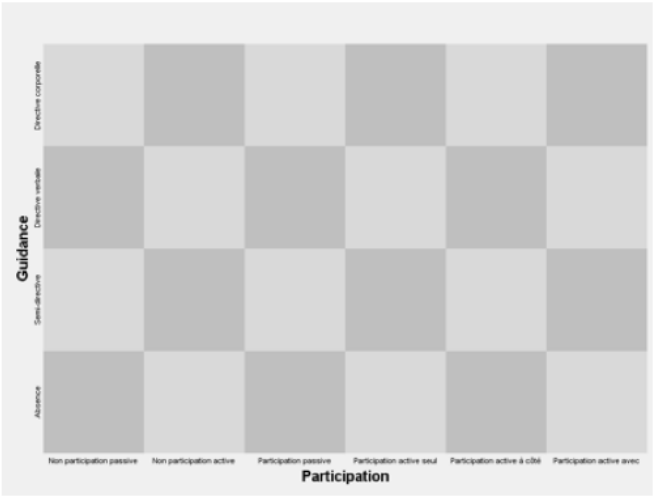
William

Janvier – février - mars

Présentation de la grille

Participation aux activités
1 - Non participation passive
2 – Non participation active
3 – Participation passive
4 – Participation active seul
5 – Participation active à côté
6 – Participation active avec

Guidance des adultes
1 – Absence
2 – Semi-directive
3 – Directive verbale
4 – Directive corporelle



Deux types d'activité
- Accueil
- Atelier collectif

Trois temps
- Octobre
- Novembre
- Décembre

2 temps d'analyse
- Par type d'activité
- Évolution au cours du temps de chaque type d'activité

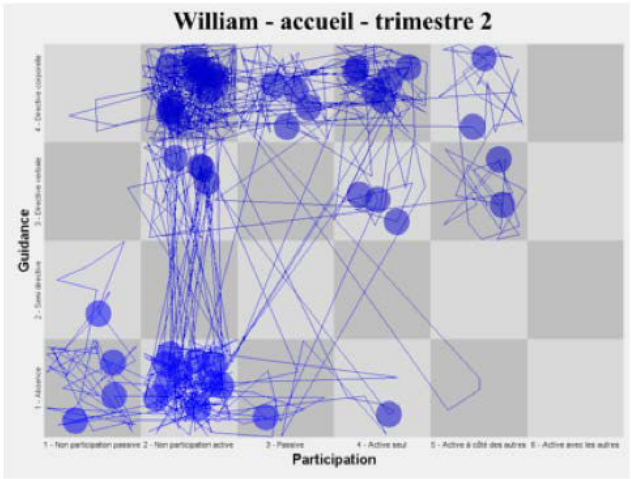
Analyse par type d'activité

Accueil

2 attracteurs majeurs
- NPA/ABS
- NPA/GDC

1 attracteur secondaire
- PAS-PAC/∑GD

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

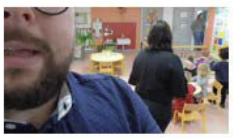


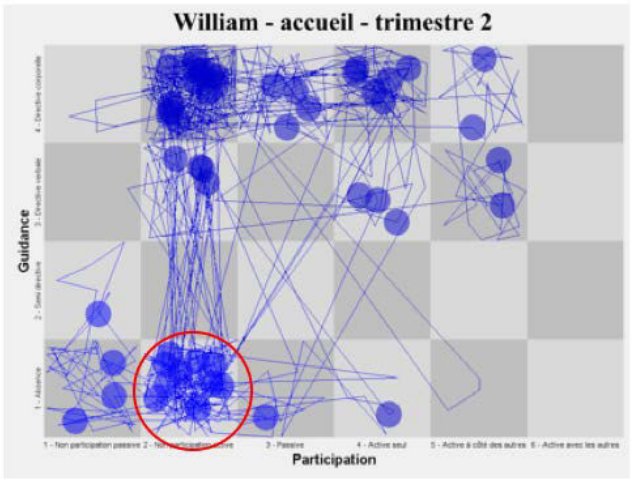
Accueil

2 attracteurs majeurs
- **NPA/ABS**
- NPA/GDC

1 attracteur secondaire
- PAS-PAC/∑GD

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA



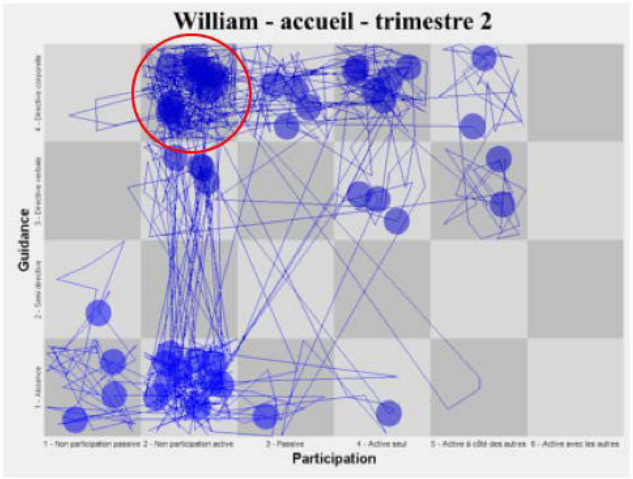


Accueil

2 attracteurs majeurs
- NPA/ABS
- **NPA/GDC**

1 attracteur secondaire
- PAS-PAC/∑GD

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

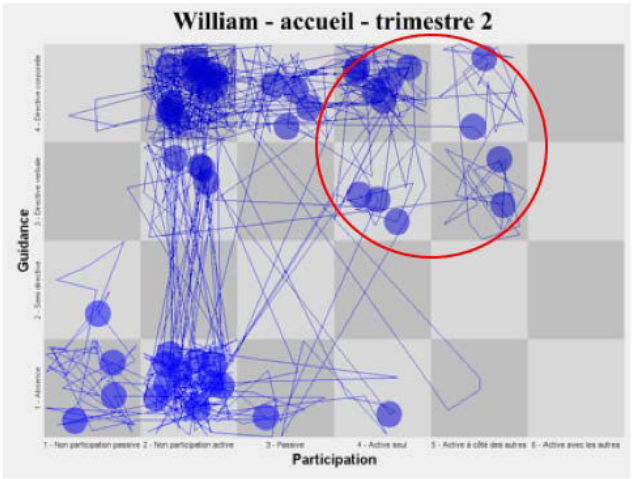


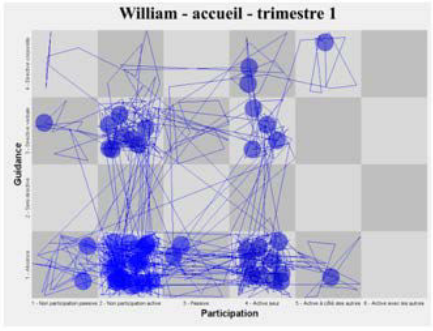
Accueil

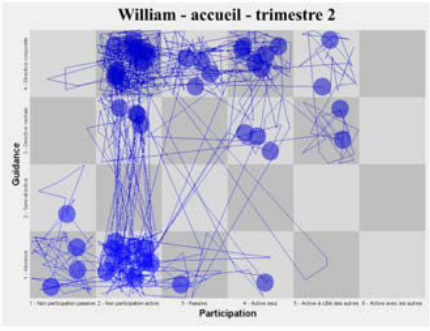
2 attracteurs majeurs
- NPA/ABS
- NPA/GDC

1 attracteur secondaire
- **PAS-PAC/∑GD**

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA







1er trimestre

2e trimestre

Evolution accueil

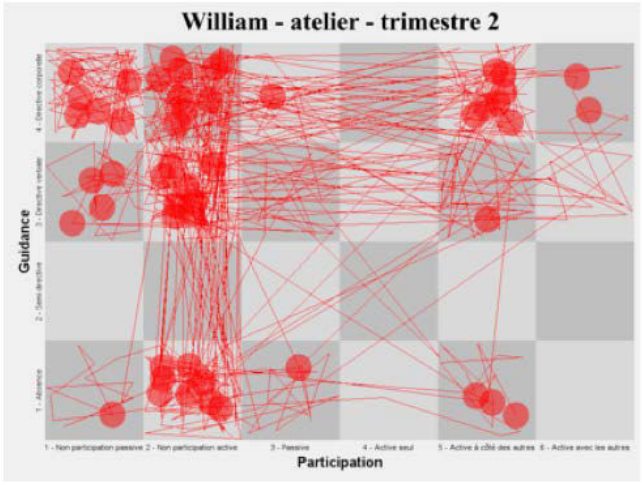
Maintien NPA/ABS ; disparition PAS/ABS pour PAS-PAS/GD ; apparition NPA/GDC

Atelier

1 attracteur majeur
- NPA/∑GD

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- PAC/GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAS

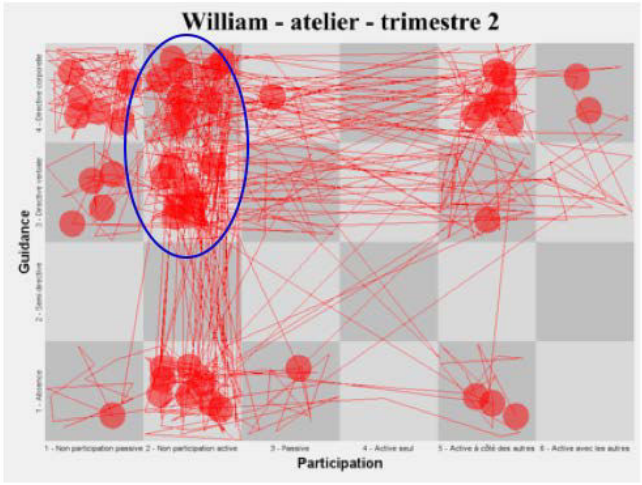


Atelier

1 attracteur majeur
- **NPA/∑GD**

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- PAC/GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAS

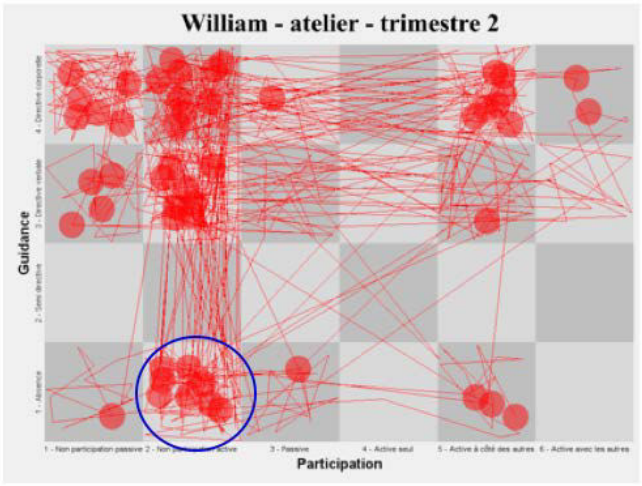


Atelier

1 attracteur majeur
- NPA/∑GD

2 attracteurs secondaires
- **NPA/ABS**
- PAC/GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAS

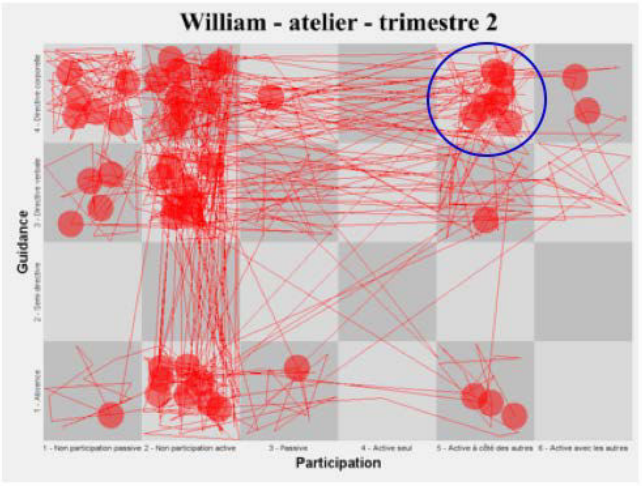


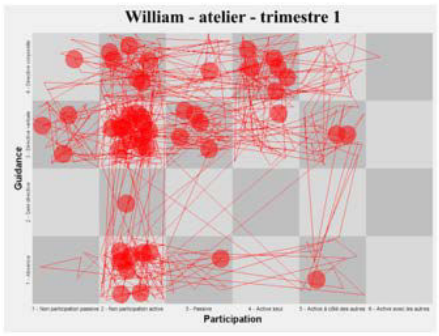
Atelier

1 attracteur majeur
- NPA/∑GD

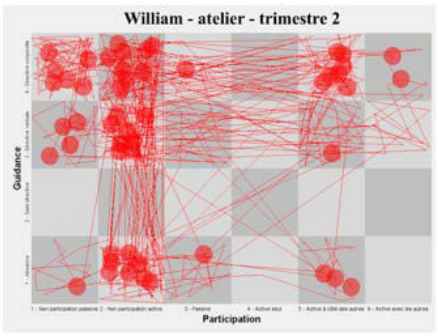
2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- **PAC/GDC**

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAS





1er trimestre

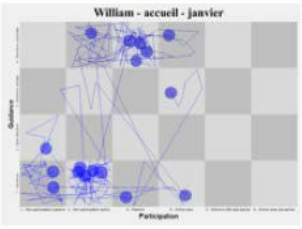


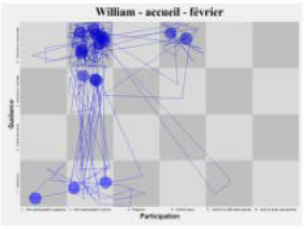
2e trimestre

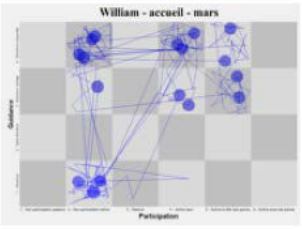
Evolution atelier

Maintien NPA/ABS et NPA/GDV ; disparition zone intermédiaire GD pour NPA/GDC et PAC/GDC

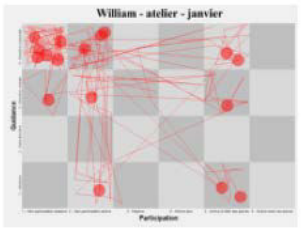
Analyse de l'évolution au cours du temps

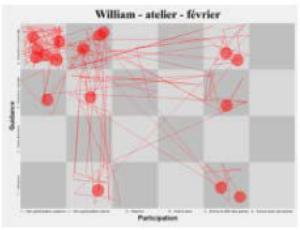


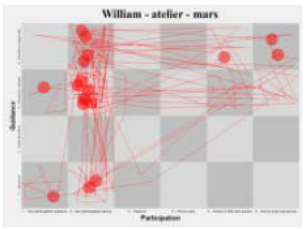




Evolution à l'accueil







Evolution en atelier

Annexe XVII : Entretien semi-directif du 2e trimestre de Déborah

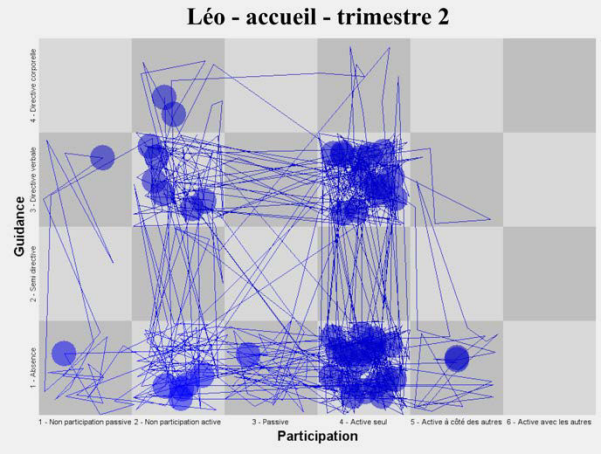
Déborah	Mercredi 18 avril	32 minutes

Transcription entretien n°2

Julien Despois – entretien n°2 (1) : Nous nous retrouvons pour l'analyse des mois de janvier, février et mars. Avez-vous besoin de revenir sur le fonctionnement de la grille ?

Déborah – entretien n°2 (1) : Non, non, non, c'est bon !

JD-E2 (2) : Très bien ... alors voici le résultat de l'accueil *(montre la grille 1) ...* pour l'ensemble des trois mois. Ce que l'on peut identifier comme points marquants euh ...c'est la participation active seule lorsqu'il n'y a pas de guidance *(montre la case (4 ;1) sur la grille 1),* mais aussi en guidance directive verbale *(montre la case (4 ;3)sur la grille 1)*.



Grille 32

D-E2 (2) : *(acquiesce)*

JD-E2 (3) : Ceci veut dire que soit Léo est avec Charline, mais aussi avec vous soit il est en activité, seul. Selon vous quels peuvent en être les raisons ?

D-E2 (3) : euh...je ne sais pas trop ... bon euh, généralement, il arrive dans les premiers le matin, donc il a la classe pour lui tout seul ...en fait, je pense que ce serait peut-être différent s'il arrivait après les autres...Là, le fait d'arriver en premier l'engage peut-être tout de suite sur une tâche, seul. Il n'a pas le choix puisqu'il est tout seul ... et puis après ça reste comme ça pendant tout l'accueil ....

JD-E2 (4) : D'accord ... on peut voir aussi deux attracteurs secondaires, beaucoup moins forts euh ...qui sont exactement la même configuration, mais lorsque Léo est en dehors des tâches scolaires ...aussi bien quand il est tout seul, que quand il est avec un adulte en guidance verbale *(montre les cases (2 ;1) et (2 ;3) de la grille 1)*. Donc, les quatre configurations les plus représentatives du système à l'accueil sont celles-là. Il y a deux types de guidance utilisés, quand il est tout seul ou le plus souvent quand il est avec Charline et deux niveaux de participation : ou il joue tout seul ou il fait autre chose.

D-E2 (4) : oui, d'accord les quatre « modes » ... parce qu'en plus, généralement, à l'accueil, il a tendance à faire autre chose que ce qui est préparé sur les tables. Du coup, c'est peut-être normal qu'il soit tout seul ...ce matin il a sorti les cubes, qui n'étaient pas sur les tables, du coup, il se retrouve tout seul, car les autres ne viennent pas forcément se greffer, car eux, vont à se qu'il y a sur les tables.

JD-E2 (5) : ah oui d'accord, les autres ne peuvent pas sortir de jeux ?

D-E2 (5) : bah euh ...en fait, on n'en a pas pris l'habitude, en fait ...il joue avec ce qui est sorti sur les tables. Ou ils me demandent avant. Tandis que lui, soit il le fait tout seul, soit il demande à Charline.

JD-E2 (6) : ah oui, la plupart du temps, il est ici surtout *(montre la case (4 ;1) sur la grille 1).*

D-E2 (6) : ouai ... *(silence).* Et donc...il n'y a pas du tout de participation avec les autres à l'accueil ?

JD-E2 (7) : euh ...non, pas du tout au moment de l'accueil

D-E2 (7) : *(silence)*, mais par contre, il papillonne moins !

JD-E2 (8) : oui, oui on le voit à la colonne « non-participation » sur la grille *(montre les colonnes 1 et 2 de la grille 1)*. Le fait qu'il n'y ait que des attracteurs secondaires le prouve. Il y a beaucoup moins de comportements, de déambulation qu'au premier trimestre.

D-E2 (8) : oui, ou alors il prenait toujours le même jeu et puis euh ...il n'allait pas s'installer sur les tables…parce qu'il a un peu abandonné les ...enfin là, il y revient parce qu'il n'est pas très bien, mais, euh, vous savez, les puzzles avec les lettres de l'alphabet, il était beaucoup là-dedans …

JD-E2 (9) : oui, oui c'est vrai. *(silence).* Donc pour illustrer ce premier attracteur-là *(montre la case (4 ;1) sur la grille 1)* voici la première vidéo.

(lancement vidéo 1)

D-E2 (9) : *(tout en regardant la vidéo 1)* ah oui, il prend son matériel et il joue tout seul dans son coin jusqu'à ce que Charline vienne le chercher. Il a fait ça ce matin ...et par contre, ce matin, quand il est arrivé, je lui ai dit « va mettre ton étiquette », il y est allé euh ...sans rechigner. Et quand je lui ai donné la feuille pour écrire son prénom, il la fait sans problème ...et c'est après que ça a dégénéré ...bah, il était installé dans son jeu ...*(observer la vidéo 1)* ...là, c'est vrai qu'il n'est pas tellement actif, il regarde beaucoup ce que font les autres...bon, il est calme et il est dans une activité…

(fin de la vidéo 1)

JD-E2 (10) : Ah oui ... alors justement, pour le deuxième attracteur ... donc avec la guidance de Charline, c'est exactement ce que vous disiez à l'instant *(lancement de la vidéo 2),* il dit « je veux jouer avec les lettres jaunes » et Charline s'installe avec lui …

(visionnage de la vidéo 2)

D-E2 (10) : *(elle coupe)* oui, et Charline reste toute l'activité ...mais ça, ce n'était pas possible de faire ça avant. Je me souviens en décembre il avait fait une grosse crise lorsque je lui avais proposé la même activité…là il va jusqu'au bout sans problème ...*(regarde la vidéo 2)* …vous voyez, ce qui est drôle, euh ...toute cette période-là *(montre la vidéo 2)*, il sortait pas mal de la classe. Il voulait aller tout seul avec Charline dans la salle de jeu ou dans la bibliothèque...et là, là actuellement où il ne va pas bien, il demande moins à sortir de la classe *(silence)*. Par exemple ce matin, il n'a pas demandé...euh ...il manifeste son angoisse autrement, donc, il papillonne, il va voir euh ...enfin voilà, mais il ne demande pas à sortir. Mais je ne sais pas si ce matin, il était suffisamment à l'écoute pour pouvoir me dire ce qu'il avait vraiment envie de faire.

(fin de la vidéo 2)

JD-E2 (11) : Donc, ces deux aspects là, quand il joue tout seul, et quand il joue seul mais avec Charline, constituent les deux attracteurs dominants de l'accueil. Ensuite, les deux attracteurs secondaires, c'est lorsque Léo ne participe pas dans les tâches où papillonne sans la présence de Charline …*(lancement de la vidéo 3)*

(visionnage de la vidéo 3)

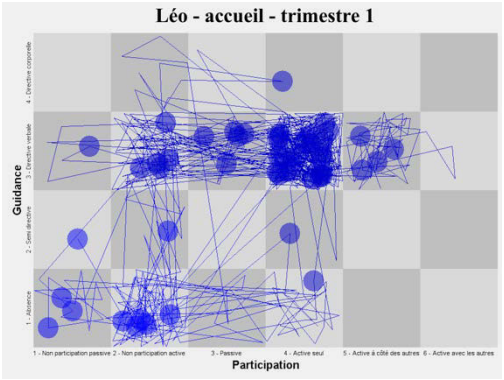
D-E2 (11) : ah ouai d'accord ... il va voir tout le monde, il parle à tout le monde, mais il n'a pas de réponse ... mais il s'en fiche, il repart ... De toute façon, quand il est comme ça, c'est qu'il n'est pas prêt pour entrer dans une activité ... *(fin de la vidéo 3)*

JD-E2 (12) : et donc, on retrouve la même chose lorsqu'il est avec Charline *(lancement de la vidéo 4)*. Euh, je ne vois plus Léo *(sourire)* ...

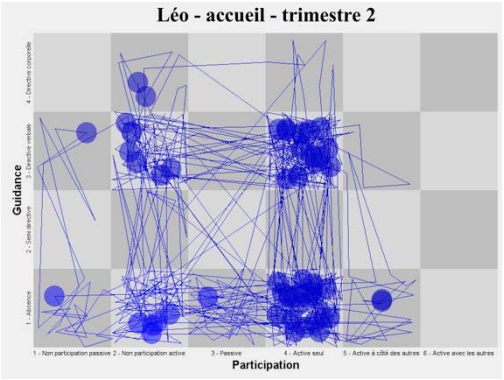
D-E2 (12) : *(rires)* si, si, il est là, au fond, avec elle, à la table des Légos et ...euh ... *(regarde la vidéo* 4) ... bah oui, il laisse tomber les Légos et s'en prend à Charline ... et il rentre dans une boucle de colère ... *(fin de la vidéo 4)* ... ah ouai ... dès qu'il est dans cette boucle, c'est terrible ... il a du mal à en sortir, en ce moment ...

(silence)

JD-E2 (13) : *(acquiesce)* ... pour finir sur l'accueil voici les bilans du premier trimestre et du deuxième *(grilles 2 et 3).* Est-ce que cela évolue, selon vous ?



Grille 33



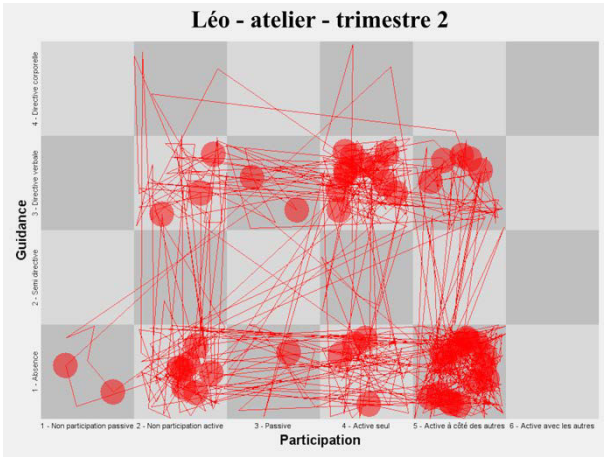
Grille 34

D-E2 (13) : *(observe les grilles et réfléchit)* bah ... on a quand même réussi à le séparer de Charline pour qu'il participe tout seul *(montre la grille 3)* ... c'est impressionnant ! Ça fait moins éclaté qu'au premier trimestre, c'est ...c'est plus centré sur ... euh ... oui au premier trimestre on voit que c'est plus concentré autour de la guidance de Charline ... c'est impressionnant !

JD-E2 (14) : donc voilà pour l'accueil. Est-ce que c'est cohérent avec ce que vous avez ressenti en classe ?

D-E2 (14) : oui, oui, c'est ce qu'on disait tout à l'heure avec Charline, il fait plus de choses tout seul sans son aide donc euh ... oui ça va, c'est ce que montre cette grille là *(montre la grille 3).*

JD-E2(15) : d'accord, *(silence).* Si on fait le même travail pour le temps d'atelier, on voit qu'il y a un attracteur très très fort, c'est celui-là *(montre la case (5 ;1) sur la grille 4).* C'est donc la participation à côté des autres, quand il est tout seul. Il n'a pas besoin de la guidance d'un adulte pour participer à une tâche avec d'autres enfants…



Grille 35

D-E2 (15) : *(sourire)* et il le fait même encore maintenant, alors qu'il n'est pas bien ...Ce matin, il l'a fait, il s'est mis là *(désigne un coin de la classe)* et il l'a fait. Oui je suis bien d'accord avec ça ! *(rires)*

JD-E2(16) : *(sourire)*, voici quand même l'extrait vidéo ... *(début de la vidéo 5)*

(visionnage de la vidéo 5)

D-E2 (16) : ah oui, c'était le coup des cubes ! je me souviens ... *(fin de la vidéo 5)* il jouait seul, mais proche des autres ... et on a constaté ce jour-là qu'il ne s'énervait plus sa tour tombait euh ...que des fois, il pouvait même anticiper le fait que ça allait tomber ... Parce que, ce matin, par exemple, il est allé jouer aux voitures avec les autres ... sans conflit ...et puis quand on a rangé, il a joué au jeu des ... euh ... on appelle ça « des champignons » avec Karim ... donc on peut estimer que même s'il n'est pas bien, ce genre de chose c'est acquis ... euh ... enfin, non, mais je veux dire que même quand il est pas bien, ça ne lui pose pas de problèmes d'aller jouer avec les autres ... c'est une grosse évolution ça ... mais ce jour-là, je me souviens aussi qu'il n'avait pas voulu prêter ses cubes aux autres enfants, donc bon ...

JD-E2 (17) : ah oui ? C'est-à-dire ?

D-E2 (17) : bah euh ...oui il joue bien à son jeu à côté des autres ... mais jouer avec les autres, c'est beaucoup plus compliqué ... il est souvent en conflit avec Karim ... bon

en plus avec Karim, ce n'est pas la grande entente, mais bon ... Peut-être qu'avec d'autres enfants, ça aurait été différent, mais avec Karim ... ils ne se supportent pas donc ... et pourtant, ils sont souvent aux mêmes ateliers tous les deux ! C'est comme avec Antoine ... ils ne se supportent pas ...

JD-E2 (18) : oui, oui d'accord, je comprends ... *(silence).* Alors avec cet attracteur fort, il y a aussi deux attracteurs secondaires ... le premier c'est lorsque Léo, toujours sans guidance, fait autre chose que les tâches scolaires *(montre la case (2 ;1) sur la grille 4)* ... voici le petit extrait qui va avec *(lancement de la vidéo 6)*

(visionnage de la vidéo 6)

D-E2 (18) : mmm ... oui, ce comportement-là, c'est vrai que même s'il est moins fréquent, il est toujours là ... (fin de la vidéo 6) ... souvent c'est lorsqu'il fait une petite crise, il s'en va dans le coin cuisine et il fait n'importe quoi ... il jette les fruits ... s'assoit par terre et attend.

JD-E2 (19) : *(acquiesce)* ... enfin dernier attracteur secondaire, c'est tout ce groupe-là, c'est la somme des participations de Léo lorsque Charline est avec lui *(montre les cases (4 ;3) et (5 ;3) de la grille 4)* ... encore un petit extrait *(lancement de la vidéo 7).*

(visionnage de la vidéo 7)

D-E2 (19) : ah oui, il joue d'abord tout seul, il fait sa tour, mais comme il voit que les autres vont plus vite, il va se greffer à la tour des autres ...il fait différentes participation c'est ça, hein ?

JD-E2 (20) : tout à fait ! *(sourire).* Oui c'est ça, on voit qu'il alterne sur des temps très courts la participation seul, à côté des autres et avec les autres... que pensez-vous de l'attitude de Charline ?

(fin de la vidéo 7)

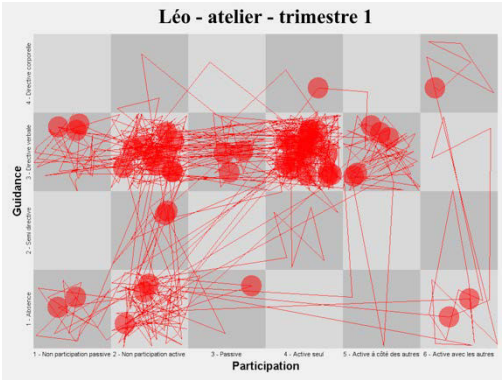
D-E2 (20) : là, je trouve que ce qu'elle fait, c'est bien ... elle le laisse faire ce qu'il pense, elle intervient juste sur les échanges avec les autres enfants ... et c'est vraiment naturel chez elle, parce que je ne lui ai jamais demandé ça précisément ... en fait elle intervient que quand Léo se met à crier ou quand il est méchant avec les autres enfin ... ou insultant ou ... parce qu'en fait, quand on avait fait le premier debrief, moi, le lendemain je lui en avais parlé à Charline ... enfin, qu'elle pouvait aussi laisser Léo quand elle voyait qu'il participait à un jeu ... mais après euh ... je trouve qu'elle a, euh ... qu'elle est vraiment instinctive, quoi.

JD-E2 (21) : oui d'accord ! Et comment avait-elle pris les conclusions du premier rendez-vous ? Est-ce qu'elle a perçu les enjeux ?

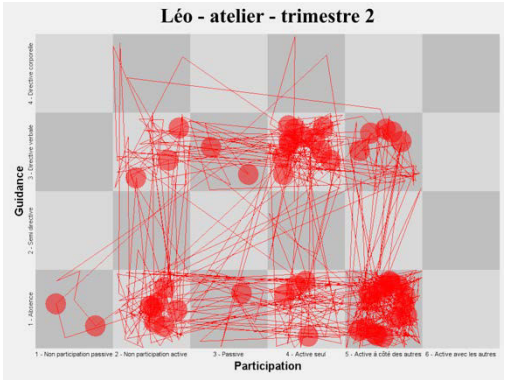
D-E2 (21) : Ah oui, oui ! Je lui avais expliqué que ... elle pouvait aussi s'éloigner de lui de temps en temps, le laisser faire que quand elle n'avait pas besoin d'intervenir, elle n'intervenait pas forcément ... et du coup elle ... enfin voilà ... mais on en a parlé qu'une ou deux fois ... après, instinctivement, elle a modifié légèrement sa façon de faire ... enfin légèrement ... elle a compris qu'elle pouvait faire autrement que d'être collé à Léo en permanence ...

(silence)

JD-E2 (22) : d'accord ... pour poursuivre, voici l'évolution de l'atelier entre le premier et le deuxième trimestre *(grilles 5 et 6).*



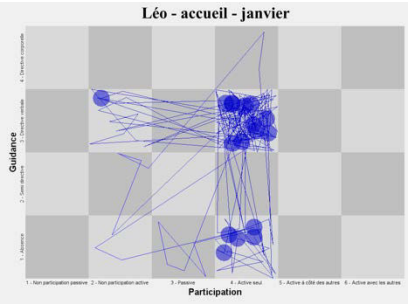
Grille 36



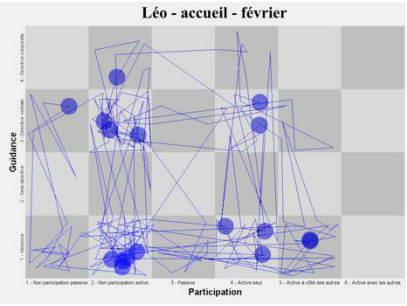
Grille 37

D-E2 (22) : oh la la oui, c'est quand même bien cette évolution ...*(silence).* Là je trouve que ... enfin, ce qui a été acquis là, les deux trimestres précédents, ça continue à être encourageant, parce qu'il continue à aller vers les autres et à jouer à côté ... enfin euh ... ce chamboulement qu'il a chez lui aurait pu tout effacer ... enfin ... il garde quand même certaines choses ... je trouve ça vachement intéressant ...et puis il était vraiment bien ... il me souriait tout ça, enfin ... tout en acceptant que je m'occupe des autres en même temps ... parce que ... il y a eu toute une période au premier trimestre ou même l'année dernière, où si je n'étais pas en relation duelle avec lui, c'était terminé quoi ! Tandis que là, il accepte que les autres continuent à faire ce qu'ils font ... et ... que je ne sois pas totalement attentive avec lui en fait ... Donc est-ce que cela voudrait dire que dans l'avenir, la présence d'un adulte serait nécessaire ? Quand même pour gérer les crises, etc. mais si on arrive à lui faire faire des ateliers, il est capable de les faire tout seul en fait ... si ça continue comme ça ... Ce qui l'a beaucoup aidé, c'est les petits groupes où il va au CMP ... c'est super ... j'ai vu un changement ... parce que toutes les relations qu'il peut avoir avec les médecins qu'il voit, c'est bien, mais ... c'est des relations duelles avec un adulte ... tandis que là, il est en petit groupe avec des enfants qui ont le même handicap que lui donc euh ... et du coup, ça la transformer quoi ...

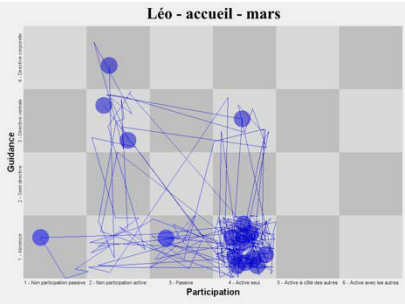
JD-E2 (23) : si on regarde l'évolution mois après mois pour ce trimestre, on voit, à l'accueil, qu'il y a un basculement entre le travail avec Charline et la participation seul *(grilles 7, 8 et 9).* Et à l'atelier, c'est la même chose, Léo c'est détaché de Charline pour participer aux les tâches, tout seul *(grilles 10, 11 et 12).*



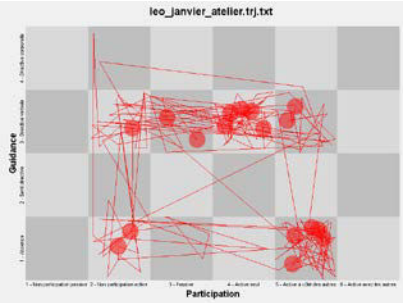
Grille 38



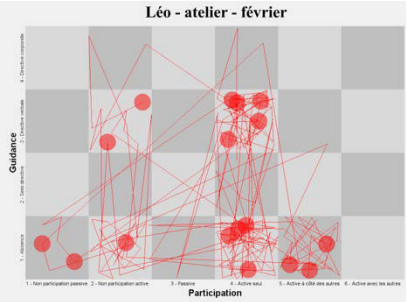
Grille 39



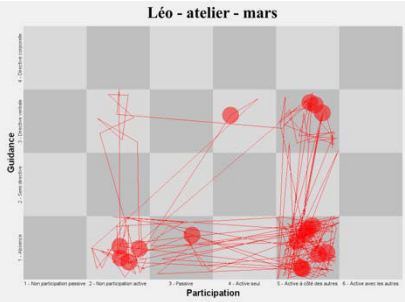
Grille 40



Grille 41



Grille 42



Grille 43

D-E2 (23) : oh ouais, il y a du progrès ! J'espère que ça ne va pas être euh ...j 'espère qu'il ne va pas tout perdre en changeant d'école ... bon il y aura un moment d'adaptation, mais euh ... enfin ... *(soupirs)*

(silence)

JD-E2 (24) : voilà ce que je pouvais vous dire sur ce second trimestre.

D-E2 (24) : oui ! bah c'est bien ! C'est une belle évolution, je suis contente ! Donc là, le dernier entretien ce sera pour avril ... ?

JD-E2 (25) : *(il coupe)* avril, mai et juin !

D-E2 (25) : ok !

JD-E2(26) : je vous remercie encore pour le temps que vous m'avez consacré.

Annexe XVIII : Support d'entretien semi-directif du 2e trimestre de Déborah

Entretien n°2

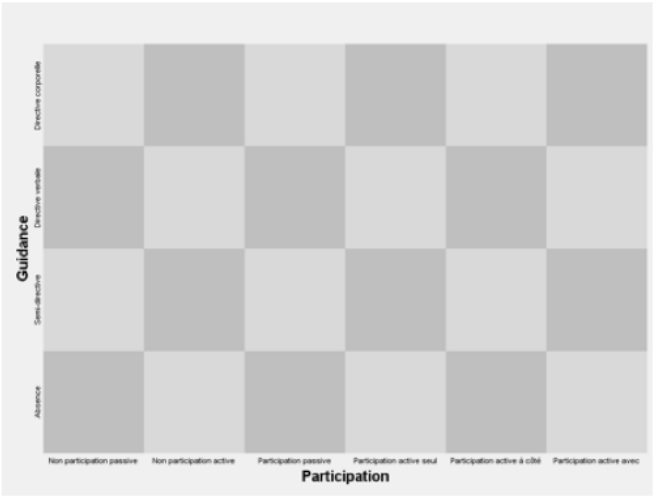
Léo

Janvier – Février - Mars

Présentation de la grille

Participation aux activités
1 - Non participation passive
2 – Non participation active
3 – Participation passive
4 – Participation active seul
5 – Participation active à côté
6 – Participation active avec

Guidance des adultes
1 – Absence
2 – Semi-directive
3 – Directive verbale
4 – Directive corporelle



Deux types d'activité
- Accueil
- Atelier collectif

Trois temps
- Octobre
- Novembre
- Décembre

2 temps d'analyse
- Par type d'activité
- Évolution au cours du temps de chaque type d'activité

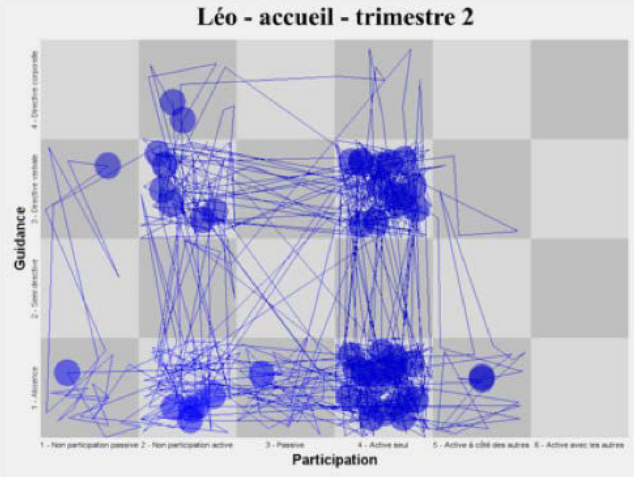
Analyse par type d'activité

Accueil

2 attracteurs majeurs
- PAS/ABS
- PAS/GDV

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

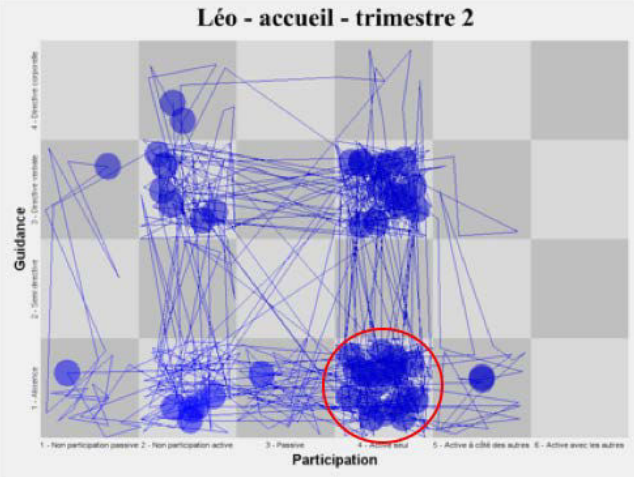


Accueil

2 attracteurs majeurs
- **PAS/ABS**
- PAS/GDV

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

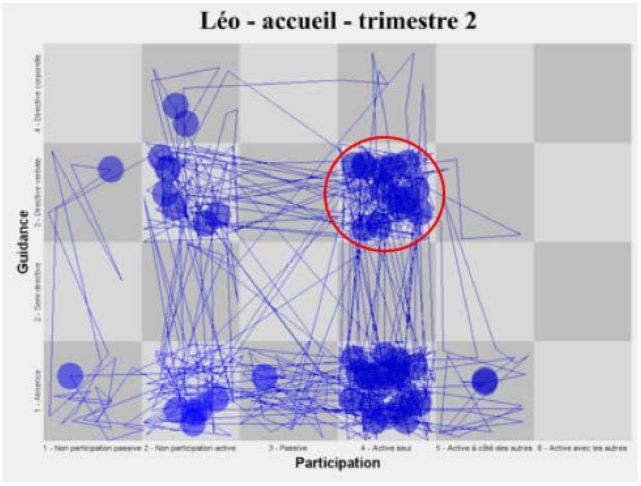


Accueil

2 attracteurs majeurs
- PAS/ABS
- **PAS/GDV**

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

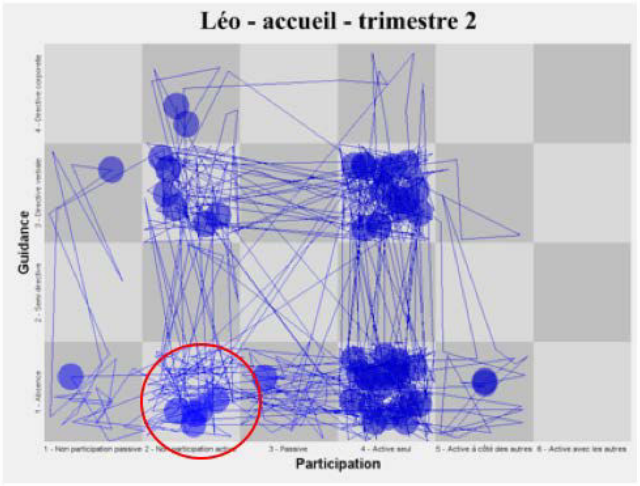


Accueil

2 attracteurs majeurs
- PAS/ABS
- PAS/GDV

2 attracteurs secondaires
- **NPA/ABS**
- NPA/GDV

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

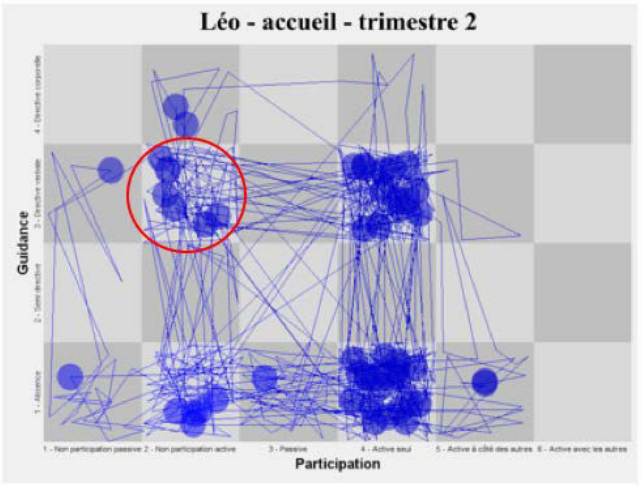


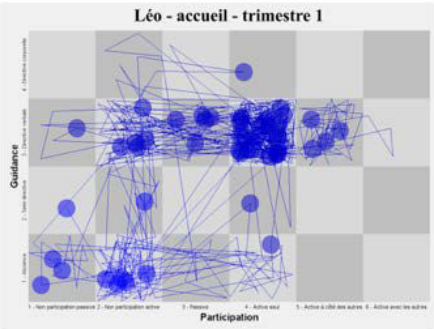
Accueil

2 attracteurs majeurs
- PAS/ABS
- PAS/GDV

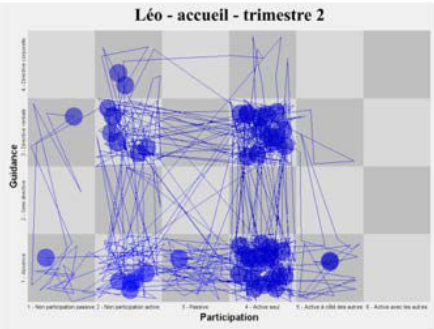
2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- **NPA/GDV**

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA





1er trimestre



2e trimestre

Evolution accueil

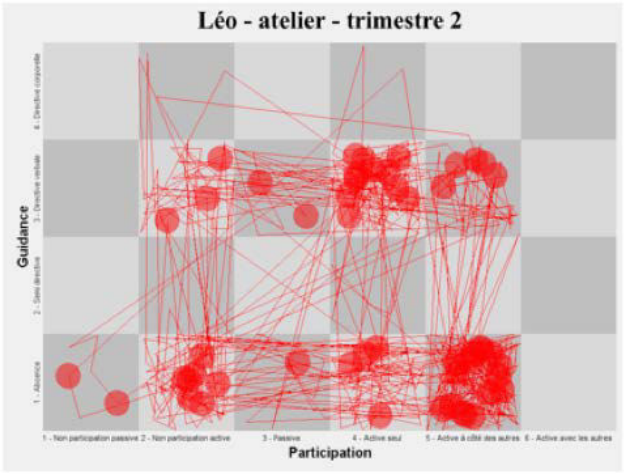
Maintien PAS/GDV ; apparition PAS/ABS ; renforcement NPA/ABS et NPA/GDV

Atelier

1 attracteur majeur
- PAC/ABS

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- ∑PA/GDC

1 états repoussoirs
- Guidance semi-directive

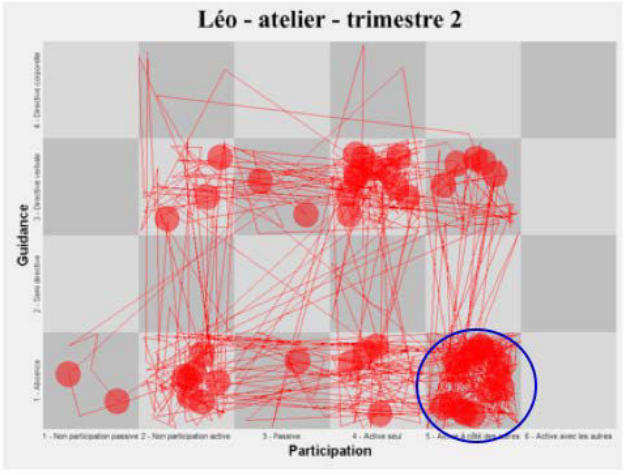


Atelier

1 attracteur majeur
- **PAC/ABS**

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- ∑PA/GDC

1 états repoussoirs
- Guidance semi-directive

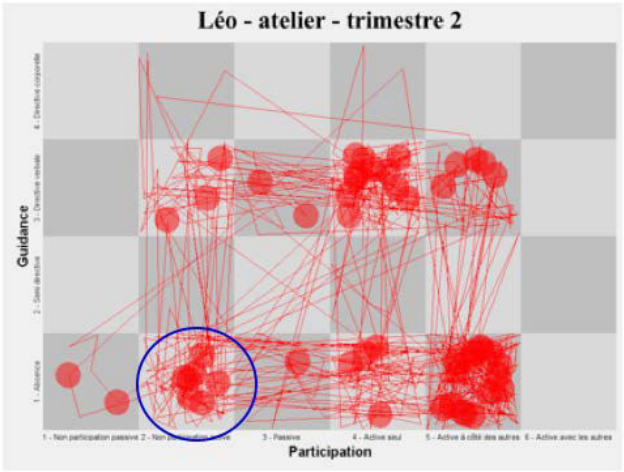


Atelier

1 attracteur majeur
- PAC/ABS

2 attracteurs secondaires
- **NPA/ABS**
- ∑PA/GDC

1 états repoussoirs
- Guidance semi-directive

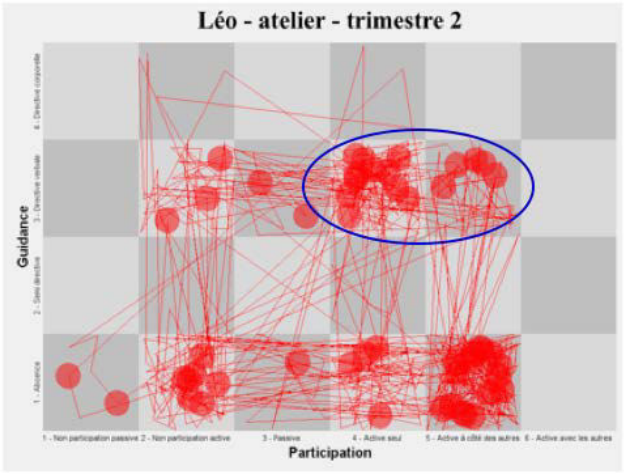


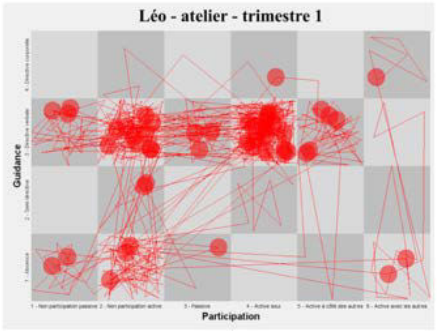
Atelier

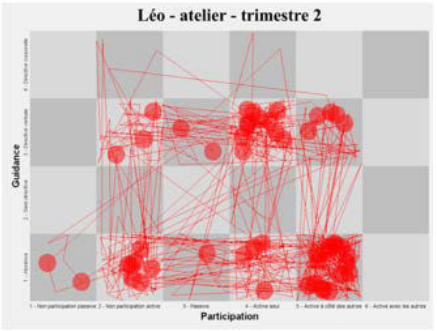
1 attracteur majeur
- PAC/ABS

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- **∑PA/GDC**

1 états repoussoirs
- Guidance semi-directive







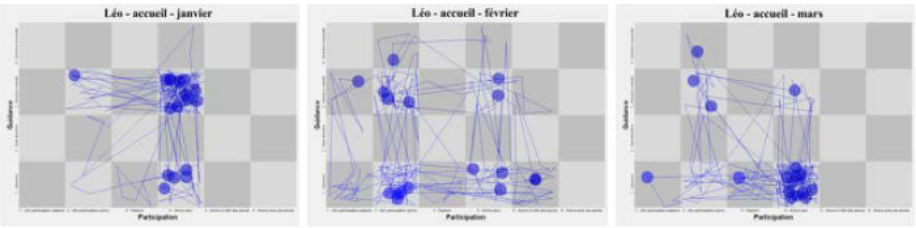
1er trimestre

2e trimestre

Evolution atelier

Disparition PAS/GDV ; apparition PAC/ABS ; maintient NPA/ABS ; disparition PA/GDV

Analyse de l'évolution au cours du temps

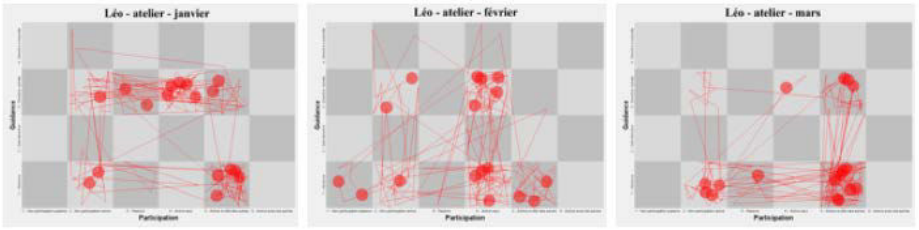


Evolution à l'accueil

Janvier
- Participation par la guidance verbale

Février
- Grande variabilité

Mars
- Participation seule mais sans guidance



Evolution en atelier

Janvier
- PAC/ABS
- Guidance directive verbale

Février
- Chute de la guidance

Mars
- PAC/ABS
- Apparition PAC

Annexe XIX : Entretien semi-directif du 3e trimestre de Julie

Julie	Mercredi 3 juillet 2018	38 minutes

Transcription entretien n°1

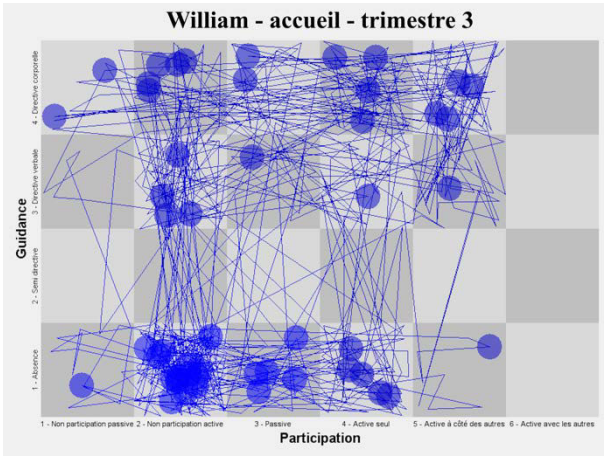
Julien Despois – entretien 3 (1) : on y va pour les quelques résultats du troisième trimestre ? Est-il nécessaire de revenir sur la grille ?

Julie – entretien 3 (1) : non, non, ça va, je me rappelle bien ! j'ai hâte de voir si on a évolué !

JD-E3 (2) : ah ! ... les résultats vont nous montrer les évolutions ...

J-E3 (2) : allez, on y va ! *(sourire)*

JD-E3 (3) : *(sourire)* ... alors vous allez voir que c'est assez compliqué à analyser parce que c'est un peu le bazar sur la grille... voilà, l'accueil *(grille 1).*



Grille 44

J-E3 (3) : oh ! oui d'accord.

JD-E3 (4) : Donc, voilà ... on voit que ...

J-E3 (4) : *(elle coupe)* il y a une grosse évolution ! j'ai souvenir de ce que l'on avait dit la dernière fois.

JD-E3 (5) : ... on voit que William passe beaucoup de temps à participer *(montre la grille 1)* aussi pas mal de « non-participation », on essaiera de voir pourquoi tout à l'heure. Le changement c'est qu'avant on avait des attracteurs qui étaient vraiment spécifiques ... là nous n'avons plus ça... c'est beaucoup plus diffus ... on voit un attracteur dominant, ici *(montre la case (2 ;1) de la grille 1)* et une zone très diffuse, ici *(montre les lignes 3 et 4 de la grille 1).* Et puis les états repoussoirs, c'est toujours les mêmes, c'est la guidance semi-directive et la participation « active avec les autres » *(en montrant la ligne 2 et la colonne 6 de la grille 1).* Vous voyez ?

J-E3 (5) : oui, oui, je vois bien !

JD-E3 (6) : on voit que c'est beaucoup plus diffus qu'auparavant ... qu'en pensez-vous ?

J-E3 (6) : oui ... euh ... ça correspond aussi aux ... je crois que William est plus serein que la dernière fois ... on a moins de morsures par exemple ... là ça s'est stabilisé... ça s'est stabilisé... mais, il y a deux mois, c'était compliqué... et on a eu aussi le cas de se taper tout seul avec des... des jouets. Des choses qu'il n'avait jamais faites ... donc on sent bien qu'il y a quelque chose ... du coup, il supporte mieux la présence de Pauline, je trouve ... enfin, plus longtemps, je trouve ... au début de l'année, jamais lorsque Pauline lui disait « non », il s'allongeait et tapait ses voitures par terre. On voit qu'il a évolué aussi sur ce plan-là. Quand il veut quelque chose, il le veut !

JD-E3 (6) : oui d'accord ... donc le premier attracteur *(montre la case (2 ; 1) de la grille 1)* c'est celui-là, quand William est seul et qu'il ne participe pas aux tâches de la classe.

J-E3 (6) : oui, oui, d'accord ... il revient souvent celui-ci ! *(sourire)*

JD-E3 (7) : voici l'extrait qui illustre cet attracteur *(début de la vidéo 1)*...

J-E3 (7) : ouai ... comme à chaque fois, il se balade ...

JD-E3 (8) : avez-vous noté des évolutions sur ce plan-là ?

J-E3 (8) : alors vous savez, j'ai lâché du lest, parce qu'il sortait avant, régulièrement pour voir son frère...

(fin de la vidéo 1)

JD-E3 (9) : son grand frère ? En grande section ?

J-E3 (9) : oui, oui ! j'ai beaucoup travaillé, euh... avec ça pour pouvoir laisser la porte ouverte, mais qu'il ne sorte plus et qu'il m'écoute... et c'était bien... et c'est vrai que là, en fait, avec les morsures, avec tout ce qu'il s'est passé, on a commencé un lâcher du ... la pression sur William pour qu'il puisse se détendre et évoluer plus souvent seul et c'est passé notamment par la sortie de classe de temps à autre.

JD-E3 (10) : d'accord, comme une soupape qui permet à William de... décompresser ?

J-E3 (10) : oui voilà ... et il va voir ce qu'il se passe dans le couloir.

JD-E3 (11) : et est-ce que vous pensez que ... Ali, par exemple [élève de la classe sujet à des troubles du comportement] peut faire la même chose ?

J-E3 (11) : sortir ? Non ! Certaines des filles ont essayé, mais elles se sont fait gronder.

JD-E3 (12) : d'accord ... avez-vous remarqué des changements de comportement des enfants de la classe vis-à-vis de William ?

J-E3 (12) : non, non, je n'ai pas vu de changements ... bon de toute façon, ça y est ! Pas en début d'année, pas en milieu d'année, mais là, les enfants savent que William ce n'est pas pareil qu'eux.

JD-E3 (13) : William ce n'est pas pareil qu'eux ... Du coup, euh ...

J-E3 (13) : *(elle coupe)* je pense que c'est une bonne chose, mais ça en est aussi une mauvaise parce que, même pour eux, ça peut sembler un peu injuste, ça peut aussi être facteur de régression pour qu'on s'occupe plus d'eux ... enfin, je comprends, hein, mais ça nous a permis aussi, nous, de ... dans ce cas-là, d'être euh ... de respirer par rapport à la peur que l'on pouvait avoir que William fasse du mal aux autres.

JD-E3 (14) : oui, oui d'accord, je comprends.

J-E3 (15) : bah oui, parce que moi j'étais vigilante à ça, il n'avait pas le droit. Mais je le conçois parce que, ce matin encore, c'est moi qui ai dit à Pauline, parce que c'est Amélie dans la classe [enseignante qui assure la décharge de direction de l'école de Julie] et quand je suis passée pour aller voir ma collègue, parce qu'on a fait cuisine, il était dans le couloir. Donc ça veut dire aussi qu'il ne participe pas aux activités d'accueil avec les autres, pour jouer librement. Donc ça le pénalise aussi ... c'est un moyen peut-être ... d'être moins frustré ... donc euh ... plus gérable, plus euh ... c'est plus sympa aussi pour tout le monde ... donc après le but c'est de dire, maintenant ... euh ... il ne le fait plus et on est très tendu, dès l'accueil ... vous voyez, c'est ça ? C'est compliqué.

JD-E3 (16) : oui, oui, je comprends... c'est une sorte d'adaptation « préventive ». Là sur l'extrait, William sort de la classe à la quatrième minute de l'accueil. Selon vous, peut-on envisager cette sortie d'une autre façon qu'en prévention ?

J-E3 (16) : bah c'est ce qu'on disait même pour le fait qu'il fasse une crise dans la classe ... c'est un moment où ça dure cinq, dix minutes et qu'au bout d'un moment, même les enfants ne tiennent plus ... c'est ... c'est très pesant. Et Pauline qui dit, je vais le prendre, je vais faire autre chose ... et on pense ... que c'est un moyen pour sortir de la classe.

JD-E3 (17) : oui ! d'accord !

J-E3 (17) : mais on pense aussi que ... quelque part ... euh ... qu'il a compris que c'est aussi la solution pour sortir de la classe. Vous voyez ce que je veux dire ? C'est à

double tranchant, parce que... euh ... je pense que les enfants avaient besoin euh ... que William se détende et fasse d'autres choses plus librement ... parce que certains étaient très tendus, nerveusement. L'ambiance de classe était très compliquée au retour des vacances de Pâques, je pense que tout le monde en avait besoin. Alors dans quel cadre, l'année prochaine, on peut se dire ... bon ... aller, maintenant c'est une nouvelle classe, est-ce que la limite est à poser maintenant, ou il n'y a pas encore d'habitude de prises. Là, la nouvelle habitude c'est plutôt que de prendre les voitures ou de mordre les enfants qui passent, c'est de mordre dans un nounours, c'est Pauline qui lui donne.

JD-E3 (18) : d'accord ... je comprends bien .... *(silence)* Deuxième point caractéristique de l'accueil, c'est la grande zone de guidance directive verbale et corporelle qui provoque un large panel de participation pour William puisque cela va de ... euh ... de là *(montre les cases (2 ;3) et (2 ;4) de la grille 1)* à la participation active euh ...

J-E3 (18) : *(elle coupe)* ... à côté des autres !

JD-E3 (19) : oui tout à fait ! Voici un extrait qui illustre ces changements *(lancement vidéo 2).* Il montre un temps de manipulation des instruments de musique, mais j'aurais pu prendre l'exemple euh ... d'un temps de puzzle par exemple, ou du jeu avec les voitures et le garage.

(visionnage de la vidéo 2)

J-E3 (19) : là on voit quand même l'évolution de Pauline tout au long de l'année ... réussir à ... euh... faire participer William dans les activités. Bon, c'est de la guidance corporelle, parce qu'elle obligé de guider William pour qu'il puisse imiter ses gestes, il écoute ce qu'on lui dit ... et grâce à ça, Pauline réussit à l'amener dans les activités ... en tout cas ces situations étaient impossible au premier trimestre, occasionnelles au second semestre et plus fréquentes maintenant.

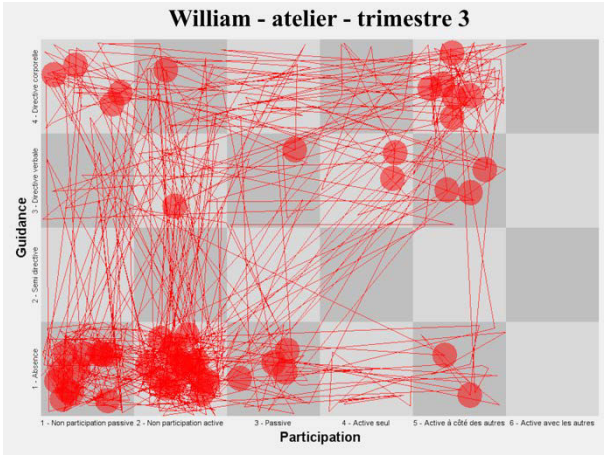
JD-E3 (20) : oui je vois ce que vous voulez dire....

J-E3 (20) : ah oui tous les jours, tous les jours ... alors au niveau du relais déménageur, à la fin, parce qu'on s'est arrêté à quatre ou cinq séances, je crois...

JD-E3 (21) : *(il coupe)* c'est à l'atelier le jeu des déménageurs, non ?

J-E3 (21) : ah oui, oui, c'est vrai, je mélange ... non, mais pour en revenir à Pauline, elle n'est pas assise sur le banc avec William sur les genoux ... c'est ce qu'il fallait éviter ... et c'est pour ça que, du coup j'avais proposé des activités sur les tables, tout de suite, comme ça, il arrive, il choisit ce qu'il veut quand même ou elle l'incite ... C'est ce que j'avais pensé après l'entretien du mois de euh ... d'avril, je crois ?

JD-E3 (22) : oui, oui, en avril, c'est ça ... *(silence)* Passons à l'atelier ! ... donc c'était euh... des jeux collectifs ... les lapins, et les déménageurs *(grille 2).*



Grille 45

J-E3 (22) : oui c'est ça ! Et la première séance des déménageurs.

JD-E3 (23) : oui c'est ça. Voici la grille de l'atelier (montre la grille 2). Vous voyez, les attracteurs sont beaucoup plus marqués et euh ... ils sont surtout placés dans la non-participation de William, là *(montre les cases (1 ;1) et (2 ;1) de la grille 2)* et également là, en participation « à côté des autres » *(montre la case (5 ;4) de la grille 2).* On peut aussi noter la chute de la guidance de Pauline.

J-E3 (23) : oui, d'accord ... soit il ne participe pas aux jeux et Pauline le laisse seul, soit elle le guide dans le jeu ...

(lancement et fin de la vidéo 3)

JD-E3 (24) : euh ... par rapport aux jeux proposés, qu'est-ce que vous attendiez de William ?

J-E3 (24) : euh ... pour les lapins ... euh... bah oui, comme il y a deux rôles différents... au niveau moteur, il est très en dessous des autres, et il est très rapidement fatigué, il est épuisé à la fin de sa matinée. Et en plus, maintenant qu'il va en récréation ... c'est encore pire. En plus, lors de la dernière séance, c'est qui lui a montré l'exemple aux autres enfants, alors du coup, il avait encore plus d'activité que les autres !

JD-E3 (25) : ah oui ?

J-E3 (25) : oui c'est une idée qui m'est venue lors du dernier entretien ... on en avait parlé... pour ne pas qu'il soit inactif pendant le passage des consignes verbales, qu'il n'écoutait pas forcément, que je l'utilisais pour montrer aux autres que je... pour illustrer un peu ce que je disais.

JD-E3 (26) : ah oui, oui, tout à fait ! Donc voilà, ce qui domine l'atelier c'est ça.

J-E3 (26) : bon je crois que ... c'était une idée intéressante, mais le revers de la médaille, c'est qu'il est vite épuisé *(rires)* !

JD-E3 (27) : du coup, tout à l'heure vous me disiez que William pouvait bénéficier d'une sorte d'adaptation « préventive » à l'accueil, c'est bien ça ? Est-ce que cela concerne aussi les temps de jeu moteurs ?

J-E3 (27) : bah, comme vous l'avez dit, c'est peut-être le jeu en lui-même qui demande à William des ressources certainement au-dessus de ce qu'il peut mobiliser *(elle réfléchit)* ... à l'accueil euh ... l'adaptation est plus importante et plus facile à mettre en place. Il a le choix d'aller où il veut, il a le choix de faire ce qu'il veut avec le matériel

... là, à l'atelier c'est difficile de lui trouver un rôle spécifique pour lui, c'est difficile euh. .. enfin, je veux dire, s'il faut traverser le gymnase, je ne vois pas quelle adaptation je pourrais mettre en place ... et puis, bon ... vous savez, autant là j'ai des petits donc, effectivement ... à la fin ... les lapins dans le terrier, c'est sympa, il y a deux rôles à tenir et il faut que les enfants sachent identifier leur rôle, est-ce que je suis l'arbre, est-ce que je suis le lapin ... l'année prochaine, il va passer en grande section, les jeux collectifs vont avoir d'autres ... euh ... ce sera peut-être « poule – renard – vipère » ... parce que nous, on a fait la queue du renard, en début d'année, où il fallait juste attraper la queue du copain et nous on en a une ... mais en grande section, je pense que ce jeu-là après, il évolue vers « poule – renard – vipère » ... alors, comment adapter pour faire participer William dans un jeu collectif comme ça, où les règles sont très importantes ? Est-ce que ... est-ce que ... on décloisonnera pour que William vienne faire les activités de motricité avec les petits ? Ça pourrait aussi être une solution. Et ça permettrait peut-être à la collègue de grande section de ... peut-être de souffler ? Tout simplement. Parce qu'au niveau de ces capacités motrices et des jeux, ce sont des jeux qu'il connaitra ... souvent je change, mais en règle générale ça reste des jeux de poursuite, où tout le monde a le même rôle, un jeu où on réagit à un signal sonore ... etc ... enfin voilà.

JD-E3 (28) : oui, oui d'accord ... bon, il y a aussi l'autre attracteur, celui-ci *(montre la case (5 ; 4) de la grille 2)* ... c'est lorsque William arrive à participer à côté des autres lorsqu'il est guidé physiquement par Pauline ... c'est la seule condition qui fait que William participe au jeu. Voici l'extrait correspondant *(début de la vidéo 4) ...* vous voyez, lorsque Pauline arrête de lui donner des consignes ... William observe les copains, et quand c'est trop long, il s'en va, et s'allonge. Que pensez-vous de cela ?

J-E3 (28) : ah oui ... c'est dommage, parce que, vous vous rappelez, on avait eu une belle évolution en début d'année par rapport à ça justement ... lorsque parlait de la situation de l'échauffement avec le signal sonore ... réagir au signal sonore, où il était capable de ... mais Pauline le tenait par la main et lui disait « allez, allez, allez ! ». Et comme on lui a lâché la main pour voir s'il y arrive seul ... je crois que maintenant, il sait que s'il n'a pas envie de jouer au jeu, il peut s'isoler, Pauline ne viendra pas le chercher ...

(fin de la vidéo 4)

JD-E3 (29) : oui, je vois.

J-E3 (29) : oui et puis elle lui dit « aller, viens William ! »

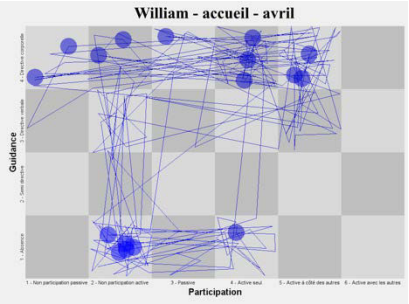
JD-E3 (30) : il y a à la fois de la guidance verbale et corporelle...

J-E3 (30) : ah oui, oui ... là, sur l'extrait, elle a été la chercher, mais il ne vient pas ... en fait, on voit que dès que la guidance s'arrête, William s'arrête. *(silence).* Alors qu'à l'accueil, on ne voit pas ça. Si Pauline arrête de guider William, William va continuer à explorer la classe tout seul.

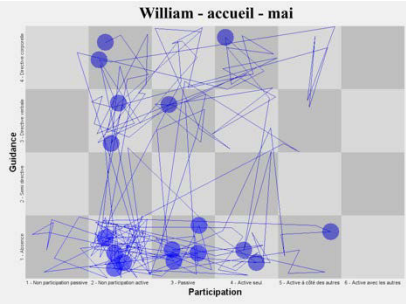
JD-E3 (31) : oui, c'est vrai ...

J-E3 (31) : oui, oui, vous voyez, là (montre l'écran) il était vraiment perdu, elle l'a incité, elle le met devant elle, elle lui a dit « aller, tu viens » ... j'ai l'impression que ça, ça ne marche pas toujours, mais que si Pauline ne le fait pas, ça ne marchera jamais ...

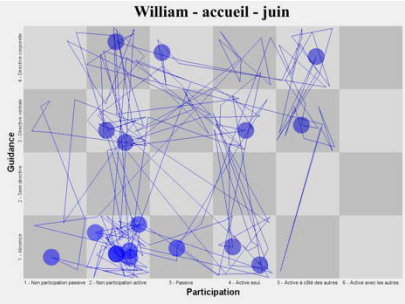
JD-E3 (32) : oui, oui, je comprends ... *(silence)* donc voilà pour l'atelier ... Si on regarde l'évolution des trois mois *(grilles 3, 4 et 5)* ... bah en fait on voit que, à l'accueil euh... vous voyez en avril, Pauline a été très guidante corporellement *(montre la ligne 4 de la grille 3)* et on voit que c'est essentiellement centré sur de la participation seul. En mai et juin, la guidance directive est beaucoup moins forte et la participation diminue.



Grille 46



Grille 47

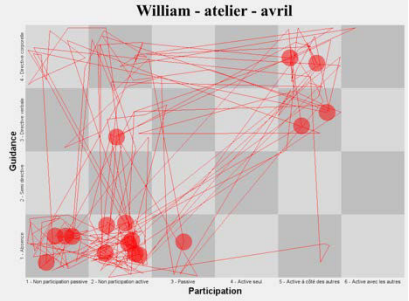


Grille 48

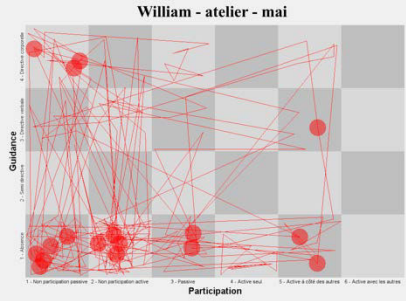
J-E3 (32) : et il agit beaucoup moins dans la classe *(pointe les cases (2 ;1) des grilles 4 et 5).* C'est quand même une période qui a été très compliquée pour nous la gestion de William on en avait parlé, et ... euh... ça se voit qu'on lui a lâché un peu la bride concernant cette guidance euh ... toujours omniprésente, toujours forte, et on voit peut-être que ... euh, ça évolue. Alors, est-ce que c'est une bonne chose, parfois non, comme sur le temps de motricité où euh ... parfois il n'est pas forcément coopératif et que ça ne suffit pas et qu'il faut être très directif... mais bon ...

(silence)

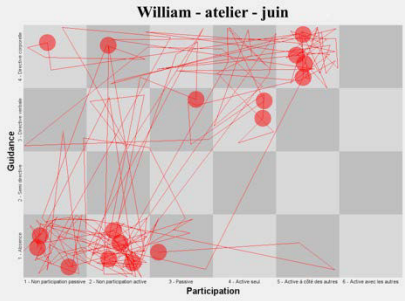
JD-E3 (33) : (acquiesce) enfin, voici l'évolution des trois mois à l'atelier *(grilles 6, 7 et 8)* ... là c'est l'inverse... on voit que Pauline utilisait une guidance partagée au début ... et au fur et à mesure du temps, cette guidance diminue ... puis remonte en juin ... mais bon globalement, on a à peu près la configuration sur les trois mois



Grille 49



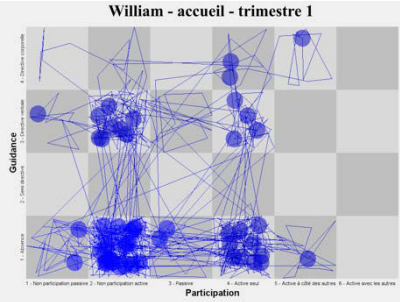
Grille 50



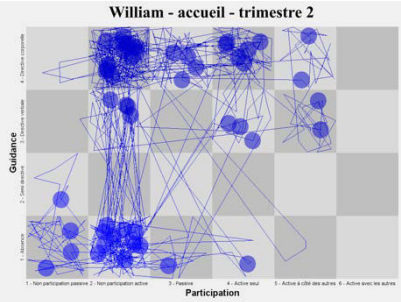
Grille 51

J-E3 (33) : ah ouais... oui, oui

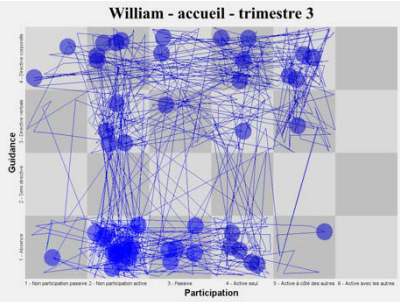
JD-E3 (34) : dernière évolution que je voulais vous montrer, c'est celle sur l'année entière ... à l'accueil *(grilles 9, 10 et 11),* on est passé quand même, d'un système très centré sur la non-participation (*montre la case (2 ;1) de la grille 9)* à quelque chose de... plus participant *(montre les colonnes 4 et 5 de la grille 11)* surtout avec la guidance des adultes.



Grille 52



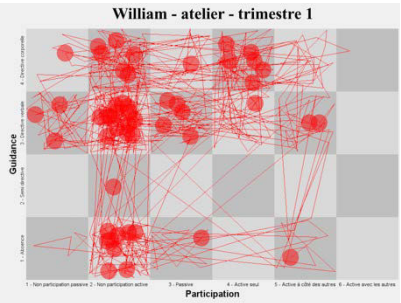
Grille 53



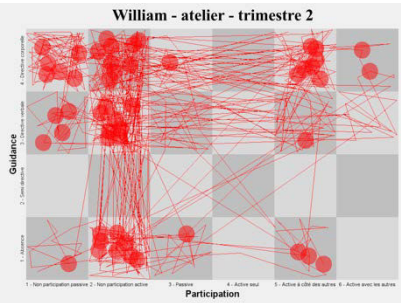
Grille 54

J-E3 (34) : ah oui, oui ... c'est vrai que la participation a quand même bien augmenté ... *(sourire)*

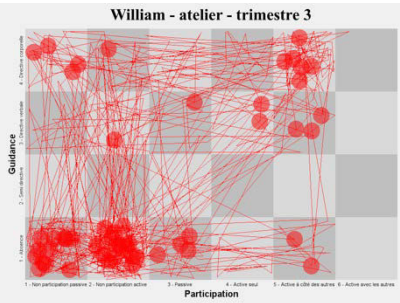
JD-E3 (35) : (sourire) oui ! et si on regarde la même chose à l'atelier *(grilles 12, 13 et 14)* ... on voit que la guidance des adultes diminue, mais que la participation reste faible, mais stable.



Grille 55



Grille 56



Grille 57

J-E3 (35) : ah ouai, à la fin il est vraiment beaucoup dans la euh ... ici *(montre les cases (1 ;1) et (2 ;1) de la grille 14)* ... oui, il est fatigable... je verrai à la rentrée, de toute façon, pour décloisonner ...

JD-E3 (36) : voilà tout ce que je pouvais vous dire sur ce troisième et dernier trimestre. Je vous remercie grandement pour votre temps et votre implication dans ce travail tout au long de cette année. Merci beaucoup.

Annexe XX : Support d'entretien semi-directif du 3e trimestre de Julie

Entretien n°3

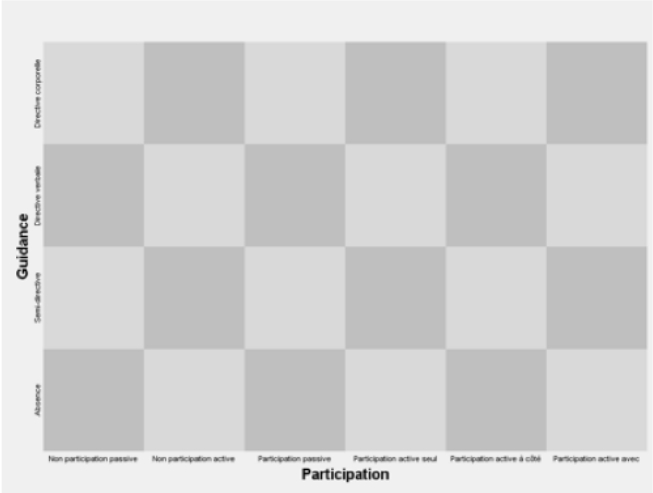
William

Avril – Mai - Juin

Présentation de la grille

Participation aux activités
1 - Non participation passive
2 – Non participation active
3 – Participation passive
4 – Participation active seul
5 – Participation active à côté
6 – Participation active avec

Guidance des adultes
1 – Absence
2 – Semi-directive
3 – Directive verbale
4 – Directive corporelle



Deux types d'activité
- Accueil
- Atelier collectif

Trois temps
- Octobre
- Novembre
- Décembre

2 temps d'analyse
- Par type d'activité
- Évolution au cours du temps de chaque type d'activité

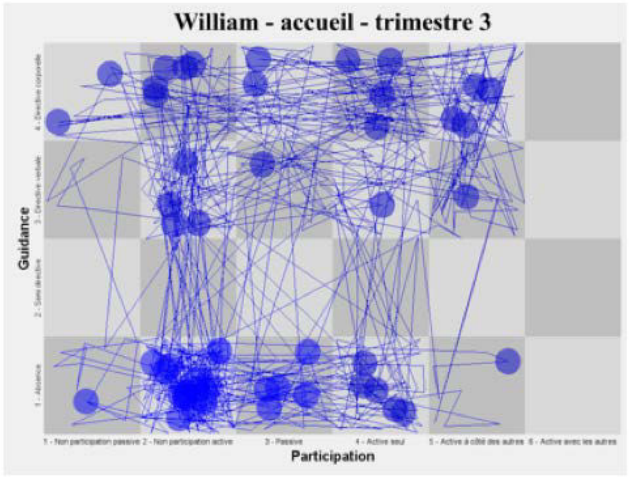
Analyse par type d'activité

Accueil

1 attracteur majeur
- NPA/ABS

1 zone d'intérêt
- NPA-PAS-PAC/GDV-GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

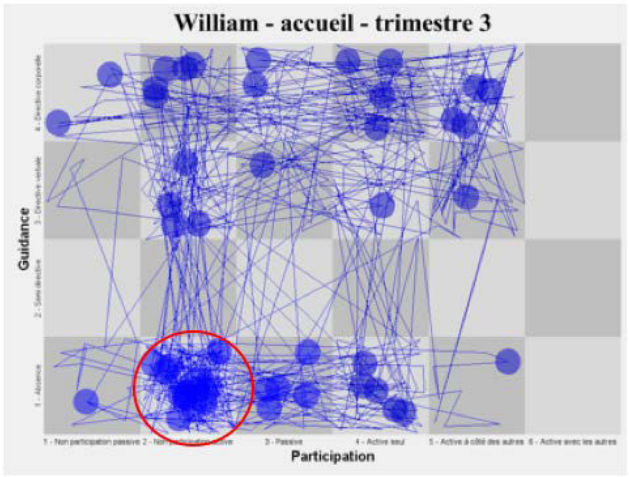


Accueil

1 attracteur majeur
- **NPA/ABS**

1 zone d'intérêt
- NPA-PAS-PAC/GDV-GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

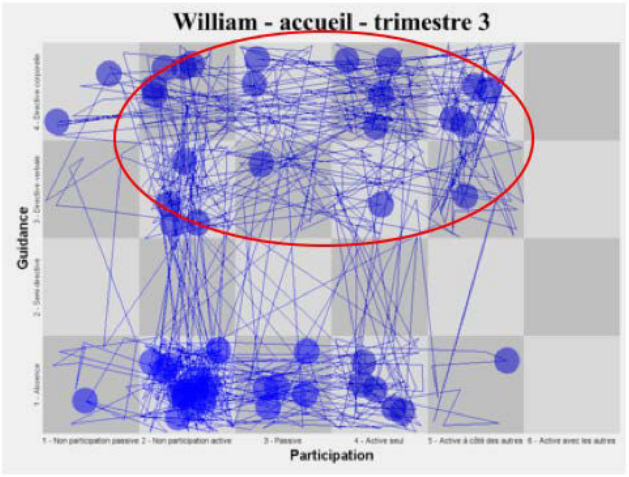


Accueil

1 attracteur majeur
- NPA/ABS

1 zone d'intérêt
- **NPA-PAS-PAC/GDV-GDC**

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

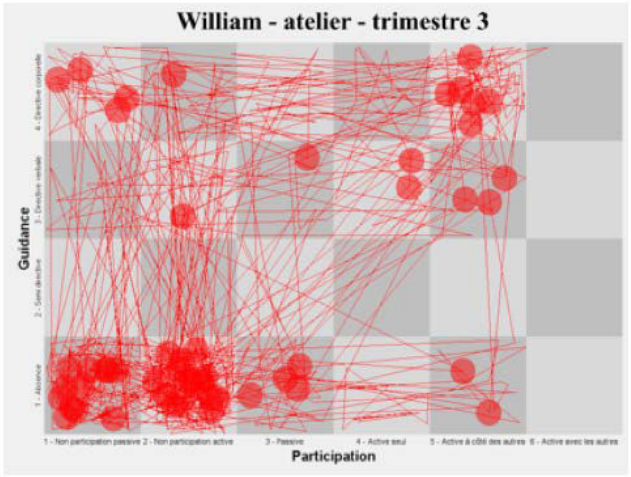


Atelier

1 attracteur majeur
- NP/ABS

1 attracteur secondaire
- PAC/GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

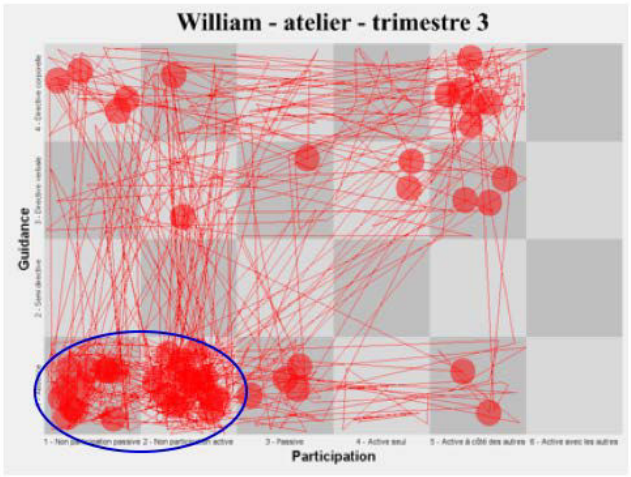


Atelier

1 attracteur majeur
- NP/ABS

1 attracteur secondaire
- PAC/GDC

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

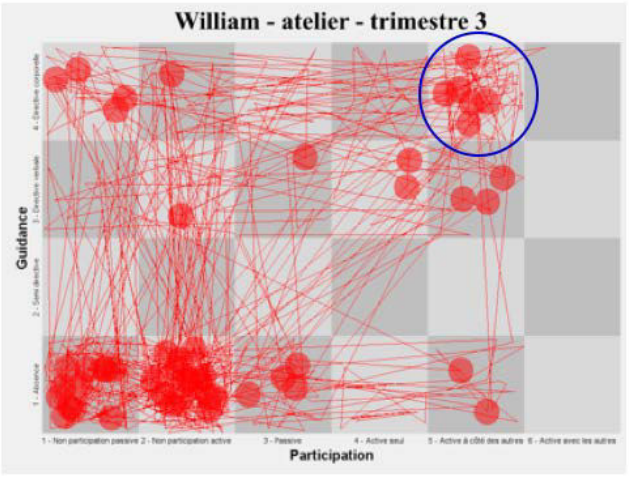


Atelier

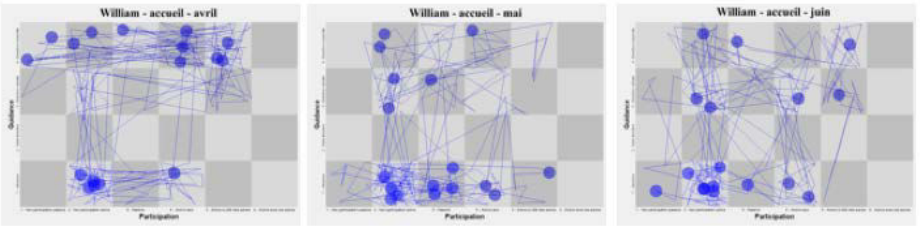
1 attracteur majeur
- NP/ABS

1 attracteur secondaire
- PAC/GDC

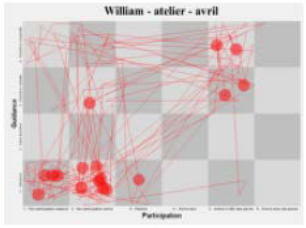
2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive
- PAA

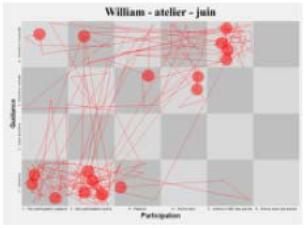


Analyse de l'évolution au cours du temps

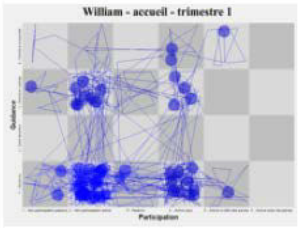


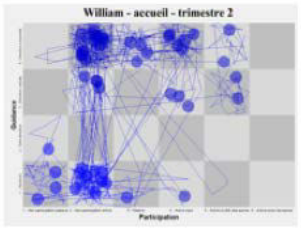
Evolution à l'accueil

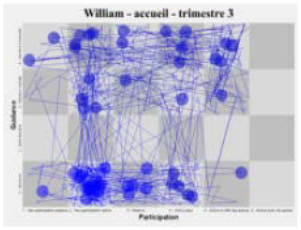




Evolution en atelier





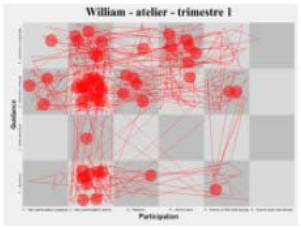


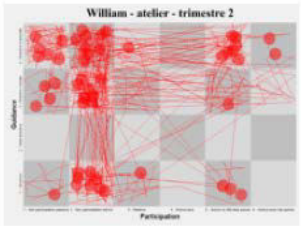
1er trimestre

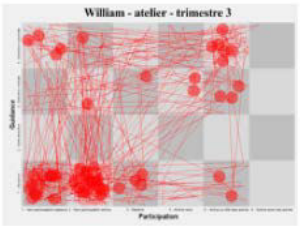
2e trimestre

3e trimestre

Evolution accueil







1er trimestre

2e trimestre

3e trimestre

Evolution atelier

Annexe XXI : Entretien semi-directif du 3e trimestre de Déborah

Déborah	Mercredi 4 juillet	29 minutes

Transcription entretien n°3

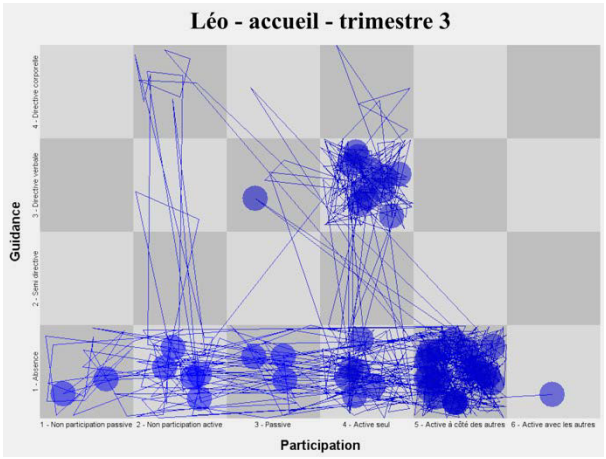
Julien Despois – entretien 3 (1) : bonjour, nous nous rencontrons donc une troisième et dernière fois pour faire un retour sur les observations de Léo lors du troisième trimestre. Est-ce que l'on peut commencer ?

Déborah – entretien 3 (1) : on peut y aller !

JD-E3 (2) : bon, le début est identique aux autres fois, c'est la partie qui explique la méthodologie, est-ce utile de revenir dessus ?

D-E3 (2) : non, non ça va, c'est bon pour moi.

JD-E3 (3) : très bien, alors Léo ... à l'accueil ... les trois mois à l'accueil *(la grille 1)*. Ce que l'on peut tirer comme, euh ... caractéristiques de ces trois mois à l'accueil, donc avril, mai, juin, c'est un très gros attracteur en « joue à côté des autres » sans ...



Grille 58

D-E3 (3) : *(elle coupe)* sans guidance ... ouais on voit bien là ! Donc c'est super favorable ! *(sourire)*

JD-E3 (4) : oui, dans cette zone-là *(montre les cases (4 ;1), (5 ;1) et (6 ;1) de la grille 1)* c'est vraiment bien. Je vous montre l'extrait qui illustre ça *(lancement vidéo 1).*

(visionnage de la vidéo 1)

D-E3 (4) : *(rires)* il est bien quand il est comme ça !

(fin de la vidéo 1)

JD-E3 (5) : Après, on a l'émergence d'un attracteur secondaire qui est « joue tout seul » dans son coin euh ... avec un adulte *(montre la case (4 ;3) sur la grille 1).* Le plus souvent c'est Charline qui est avec lui. La question que je me pose c'est, si Charline n'était pas avec lui, est-ce que cet attracteur serait là *(montre la case (4 ;1) sur la grille 1).* Je me demande en fait si Charline est la condition nécessaire pour que Léo s'engage dans les jeux ou pas ... qu'en pensez-vous ?

D-E3 (5) : ah oui *(elle réfléchit)* ... est-ce que si Charline n'est pas là Léo se serait engagé dans les jeux ou est-ce qu'il serait resté à ne rien faire sur le banc ... Je pense que euh ... même si Charline a parfaitement compris que ... comment ... elle pouvait le laisser seul, elle estime que c'était son rôle d'être avec lui. C'est compliqué pour elle aussi ... c'est compliqué de ... complètement laisser tomber alors qu'elle est payée pour ça et que ... sans être trop intrusive, mais ... du coup, comme il y a un moment où euh ... Léo ne supportait plus la présence de n'importe quel adulte ... euh ... voilà ce n'est pas simple pour elle, je pense.

JD-E3 (6) : oui, oui d'accord ... voici l'extrait qui illustre cet attracteur *(lancement vidéo 2)*

(visionnage vidéo 2)

JD-E3 (7) : c'est l'exemple type de participation de Léo à une activité, mais seul, isolé des autres, avec un adulte.

(fin de la vidéo 2)

D-E3 (6) : oui, alors du coup, je me dis qu'au moins, il n'erre pas dans la classe comme il errait au premier euh ... au premier trimestre. Là il sait s'occuper tout seul ... Et c'est vrai que là, si Charline se lève et s'en va, je ne pense pas que Léo n'arrêterait pas de jouer pour autant. Non, non, c'est vrai, parce que euh ... par exemple, le vendredi, il vient et Charline n'est pas là, et il fait la même chose...et puis même le jeudi, quand je l'emmenais à la piscine, elle n'était pas là et ... il faisait comme les autres, il suivant les autres en fait. Bon on peut dire qu'il est un peu isolé dans autres. Il joue beaucoup, mais seul ... mais il y a d'autres enfants qui joue aussi tout seul pendant l'accueil ... Et il y en a même d'autres, j'ai remarqué, qui papillonnent comme Léo, qui passe de table en table sans avoir fini ce qu'ils avaient commencé.

JD-E3 (8) : (*acquiesce*) ah oui ? Je vois, d'accord ... *(silence)* ... Autre attracteur intéressant, celui-là *(montre la case (2 ;1) sur la grille 1)* donc c'est quand Léo euh …déambule dans la classe ou fait autre chose qu'une activité, tout en étant tout seul. Cet attracteur-là, il diminue depuis un certain temps, mais il est toujours un peu présent. Voici l'extrait *(lancement de la vidéo 3)*.

(visionnage de la vidéo 3)

D-E3 (7) : ah oui, c'est vrai ça, il a toujours besoin de marcher, d'aller un peu dehors, et puis hop, il se pose quelque part...

(fin de la vidéo 3)

D-E3 (8) : après je pense que ... je ne peux pas l'empêcher de marcher ... mais euh ... *(elle réfléchit)*, il faudrait que le temps où il marche serve à observer les ateliers pour qu'il puisse en choisir un ... comme ça il ne marcherait pas pour rien ! *(sourire)*

JD-E3 (9) : ah oui, c'est intéressant de vouloir aussi exploiter ces temps-là ...*(silence)*. Donc voilà pour les caractéristiques de l'accueil. On voit quand même que la participation de Léo aux activités de la classe est forte, la plupart du temps il est dans les activités de la classe.

D-E3 (9) : ah oui, c'est bien ... je suis ... satisfaite ... pour lui surtout. Parce que euh ... ce qu'il a acquis, il ne va pas le perdre, je pense ... Peut-être qu'il n'arrivera pas à s'en servir tout seul, tout le temps, mais bon ... Là je me dis que Léo, il n'a pas de difficulté à comprendre les choses de l'école. Il faut que les adaptations soient faites pour son comportement dans la classe et avec les autres. Pas forcément sur les jeux ou le travail que je lui donne. Ça, je m'en suis rendu compte en fin d'année seulement …

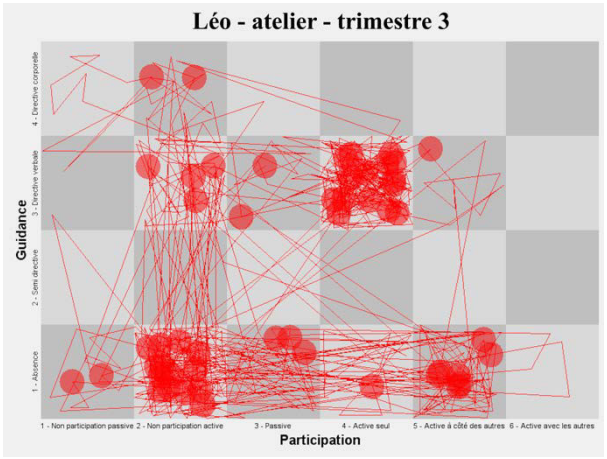
JD-E3 (10) : *(sourire)* c'est une analyse intéressante !

D-E3 (10) : oui, un peu tardive, mais bon ...*(rire)*. Non, au début je voulais vraiment faire des activités adaptées pour lui, mais tout le temps. Et puis, là, avec les vidéos, on voit que la façon de s'organiser avec Charline euh ... bah ça a un effet sur Léo ... plus que quand je fais une activité spécifique pour lui. Donc voilà ... peut-être que j'aurais dû voir plus tôt que Léo, euh ... il fallait adapter son temps de travail à son rythme, à son humeur etc ... mais bon, au final, c'est bien quand même ! Il y a du progrès, c'est l'important ! *(sourire)*

JD-E3 (11) : *(sourire)* : bien sûr que ça a progressé, on le voit sur les grilles !

(silence)

JD-E3 (12) : je vous présente maintenant la grille correspondant à l'atelier *(grille 2).* On voit que c'est un peu moins euh ...précis, vous voyez en termes de participation. On voit que ... euh ... Léo participe très bien quand il est avec un adulte *(montre la case (4 ;3) de la grille 2),* ça c'est l'attracteur dominant. On voit aussi qu'il déambule toujours *(montre la case (2 ;1) de la grille 2)* et aussi que la participation sans adulte est plus ...



Grille 59

D-E3 (11) : *(elle coupe)* ... plus diffuse, oui

JD-E3 (13) : oui c'est ça, plus diffuse. On voit aussi que parfois, il ne participe pas à l'atelier, même quand il y a un adulte avec lui *(montre les cases (2 ;3) et (2 ;4) de la grille 2).*

D-E3 (12) : ah oui ça on ne le voit pas pour l'accueil

JD-E3 (14) : exactement ... donc concernant l'attracteur dominant, voici l'extrait *(lancement de la vidéo 4).* On voit que Léo participe avec Charline.

(visionnage de la vidéo 4)

D-E3 (13) : ouai ... là, on voit que Léo a tendu la pince à Charline pour qu'elle joue avec lui ... alors que euh ... lors de votre dernière venue par exemple, elle ne pouvait pas l'approcher ... *(silence) ...* en fait, c'est relativement calme ma classe ! *(sourire).* Quand on est dedans, on a toujours l'impression qu'il y a plein de bruit, mais en fait euh ... non.

(fin de la vidéo 4)

D-E3 (14) : ouai ... là c'est vrai que Charline n'avait peut-être pas besoin d'être avec lui ... mais ce n'est pas facile de savoir à quel moment, elle ou moi, on doit intervenir ou le laisser.

JD-E3 (15) : (*acquiesce*) c'est vrai ...Voici le second attracteur donc euh ... c'est celui qui montre que ... euh que Léo se balade beaucoup plus à l'atelier ...

D-E3 (15) : ah oui, oui, il m'intéresse beaucoup celui-là ... *(elle réfléchit)* ... Je pense que ... ça a un sens ce comportement-là. Ça montre que quand il y a une perturbation extérieure ou un changement bah voilà ... On a changé les ateliers, les autres enfants peuvent choisir leur activité comme ils veulent, mais à la fin de la semaine, il faut qu'il ait fait toutes les activités. Et ça, Léo, il n'a pas aimé *(sourire).* Dès qu'on touche au fonctionnement habituel, il est perdu, euh ...il n'est encore possible de le mettre seul dans un milieu ordinaire ... On voit que Léo a fait beaucoup de progrès dans la classe, mais dès qu'il y a quelque chose qui change et bah, voilà, on revient à des comportements du début d'année avec beaucoup de euh ... de moment où il erre dans la classe.

JD-E3 (16) : oui, oui, c'est fragile ! voici la vidéo *(lancement vidéo 5).*

(visionnage de la vidéo 5)

D-E3 (16) : ah oui, je me souviens ... [la vidéo montre Léo qui sort dans le couloir de l'école en hurlant] ... Il ne voulait plus rentrer dans la classe après ... D'habitude, je le laisse quelques instants et hop, il revient ... mais là ça durait trop longtemps ... ce jour-là, il était tellement ... c'était la première fois qu'il avait des gestes violents envers quelqu'un ... c'était dur ce jour-là.

(fin de la vidéo 4)

D-E3 (17) : Ouai, là, je ne vois pas trop comment j'aurais pu utiliser ce temps-là pour qu'il observe les autres *(rires).*

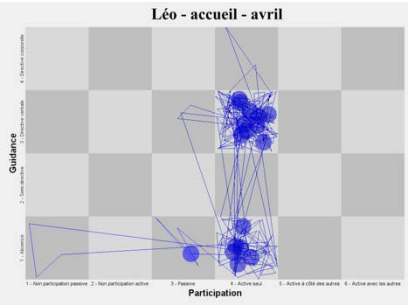
JD-E3 (17) : oui ce jour-là, l'atelier avait été difficile pour lui, c'est vrai ... troisième attracteur ?

D-E3 (18) : oui, celui de la participation diffuse, c'est ça ?

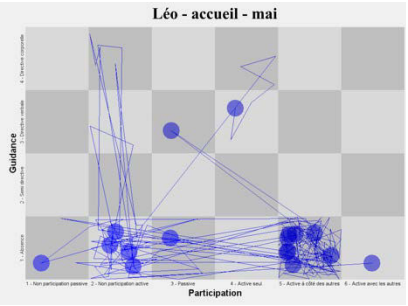
JD-E3 (18) : tout à fait ! *(sourire)* alors ce n'est pas vraiment un attracteur parce que ça ne se situe pas sur une case précise, mais on voit que c'est réparti sur plusieurs (*montre les cases (4 ;1) et (5 ;1) sur la grille 2)*. Il est donc difficile de pouvoir illustrer ceci par une vidéo. On voit qu'à l'atelier, il est beaucoup moins dans les tâches, moins concentré, impliqué ...

D-E3 (19) : oui, oui, c'est vrai, j'ai remarqué aussi ... parfois il va s'installer avec les autres, parfois il s'assoit tout seul, alors qu'à l'accueil bah ... quand il arrive et qu'il est tout seul, il joue tout seul, et quand il y a d'autres enfants, ils jouent avec eux. Là, à l'atelier c'est plus difficile ... Après l'atelier c'est toujours après l'accueil. Peut-être aussi qu'il a déjà tout donné à l'accueil ?

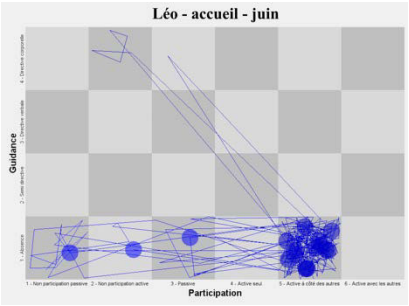
JD-E3 (19) : oui c'est peut-être une des raisons c'est vrai ! Voici l'évolution d'avril-mai-juin à l'accueil *(grilles 3, 4 et 5).*



Grille 60



Grille 61



Grille 62

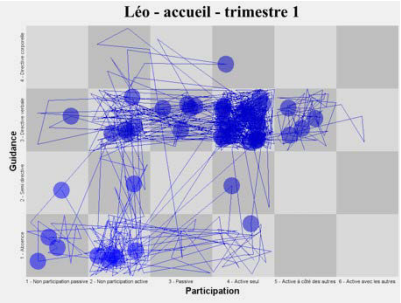
D-E3 (20) : ah ouai !

JD-E3 (20) : on voit qu'il y a une évolution, on passe d'avril où l'attracteur dominant c'est euh ... le jeu avec Charline *(montre la case (4 ;3) de la grille 3)*, à mai où euh ... Léo joue à côté des autres, sans guidance adulte, mais avec encore des moments où il marche dans la classe *(montre les cases (5 ;1) et (2 ;1) de la grille 4)* ... et puis en

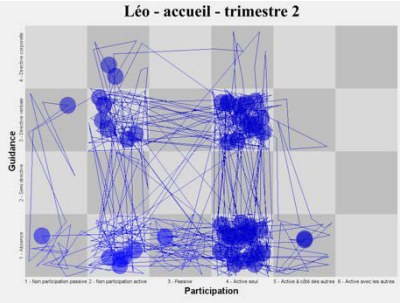
juin où c'est vraiment centré sur le jeu à côté des autres *(montre la case (5 ;1) de la grille 5).*

D-E3 (21) : ah ouai, c'est pas mal ce troisième trimestre ! En juin c'est bien ! *(sourire)*

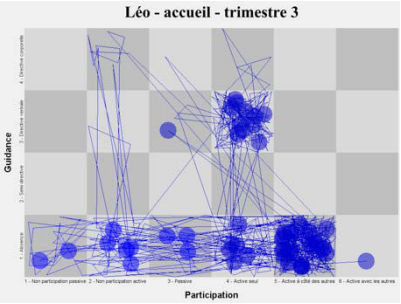
JD-E3 (21) : *(sourire)* et voici l'évolution sur l'année toujours pour l'accueil *(grilles 6, 7 et 8).*



Grille 63



Grille 64



Grille 65

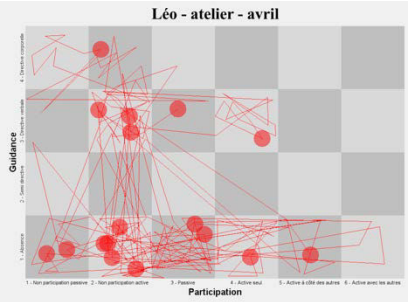
D-E3 (22) : ah ouai ! au début de l'année, c'est qu'avec l'adulte alors que maintenant, il participe beaucoup plus tout seul ! *(sourire)*

JD-E3 (22) : oui, oui, c'est ça. D'abord, il participe beaucoup plus maintenant, qu'au début de l'année ... et voit c'est passé par une phase de jeu avec l'adulte avant celle de jeu seul.

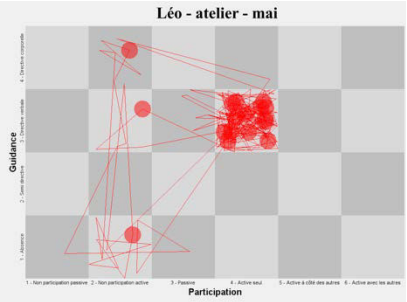
D-E3 (23) : ah oui, c'est dommage qu'il n'y ait pas de quatrième trimestre parce que je suis sûre qu'on aurait réussi à obtenir qu'il soit euh ... avec les autres, enfin ... pas seulement à côté, mais avec ! Parce que Charline, elle a compris qu'entre le premier et le dernier trimestre, il y avait des moments où il fallait qu'elle laisse Léo. Et ça, je suis sûre que ça a permis à Léo de faire les choses seul ... j'en suis sûre !

JD-E3 (23) : *(acquiesce)* et voici maintenant l'évolution du troisième trimestre pour l'atelier *(grilles 9, 10 et 11).* On passe d'un état en avril où euh ... c'était plutôt sans guidance, mais très diversifié *(montre la ligne 1 de la grille 9)*, en mai, vraiment en activité avec Charline *(montre la case (4 ;3) de la grille 10)* et en juin la situation dont

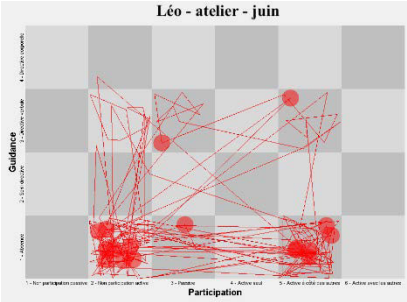
on vient de parler précédemment avec beaucoup de balades pour Léo *(montre les cases (2 ;1) et (5 ;1) de la grille 11).*



Grille 66



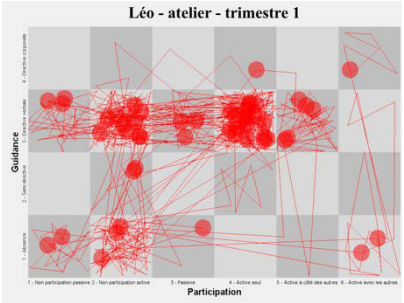
Grille 67



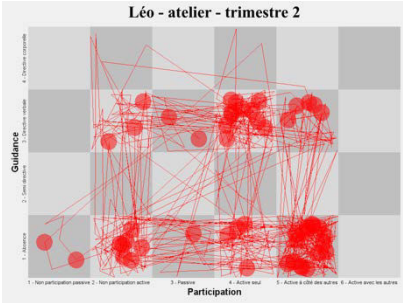
Grille 68

D-E3 (24) : ah ouai, c'est beaucoup plus mélangé que pour l'accueil.

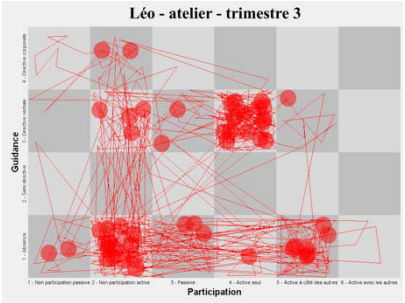
JD-E3 (24) : et si on regarde pour l'année entière *(grilles 12, 13 et 14),* comme pour l'accueil, on voit la guidance baisse et ...



Grille 69



Grille 70



Grille 71

D-E3 (25) : *(elle coupe)* ... mais ça n'a pas le même effet qu'à l'accueil ! On voit qu'on a un peu de jeu avec les autres au deuxième trimestre *(montre la case (5 ;1) de la grille 13)* ... mais ça s'est gâté au troisième trimestre *(rires).* À partir du moment où c'est devenu compliqué à la maison, ça a un peu explosé !

JD-E3 (25) : oui c'est vrai *(sourire).* Voilà ce que l'on pouvait dire sur ce dernier trimestre ... Qu'est-ce que ... euh ... qu'est-ce que ces résultats vous évoquent ?

D-E3 (26) : bah *(elle réfléchit)* ... je me rends compte quand même qu'on a évolué, avec Charline ... que euh ... on est passé d'un fonctionnement où Léo ... euh ... il n'était

qu'avec Charline ... tout le temps ... et pas avec les autres et euh ... bah à la fin c'est plus le cas ... En fait avec les grilles on voit les effets de ce qu'on fait ... alors qu'en vrai, on ne s'en rend pas forcément compte. Je pense que ça a porté ses fruits. Donc euh ... voilà, en fait, je suis plutôt contente du résultat hein ... surtout à l'accueil ! *(rires)*

JD-E3 (26) : *(rires)* et bien, voilà. Merci encore pour votre temps et votre implication dans ce projet tout au long de l'année, Merci.

Annexe XXII : Support d'entretien semi-directif du 3e trimestre de Déborah

Entretien n°3

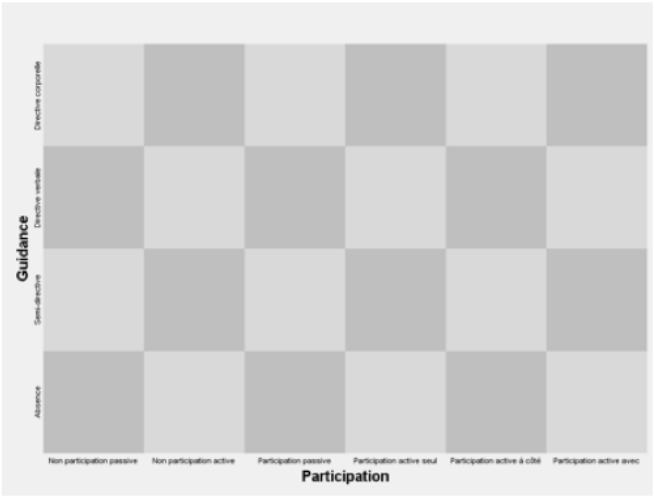
Léo

Avril – Mai - Juin

Présentation de la grille

Participation aux activités
1 - Non participation passive
2 – Non participation active
3 – Participation passive
4 – Participation active seul
5 – Participation active à côté
6 – Participation active avec

Guidance des adultes
1 – Absence
2 – Semi-directive
3 – Directive verbale
4 – Directive corporelle



Deux types d'activité
- Accueil
- Atelier collectif

Trois temps
- Octobre
- Novembre
- Décembre

2 temps d'analyse
- Par type d'activité
- Évolution au cours du temps de chaque type d'activité

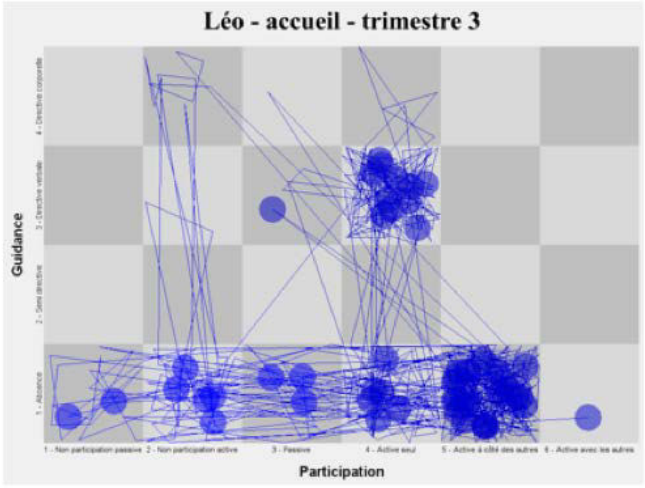
Analyse par type d'activité

Accueil

2 attracteurs majeurs
- PAC/ABS
- PAS/GDV

1 attracteur secondaire
- NPA/ABS

2 états repoussoirs
- Guidance semi-directive

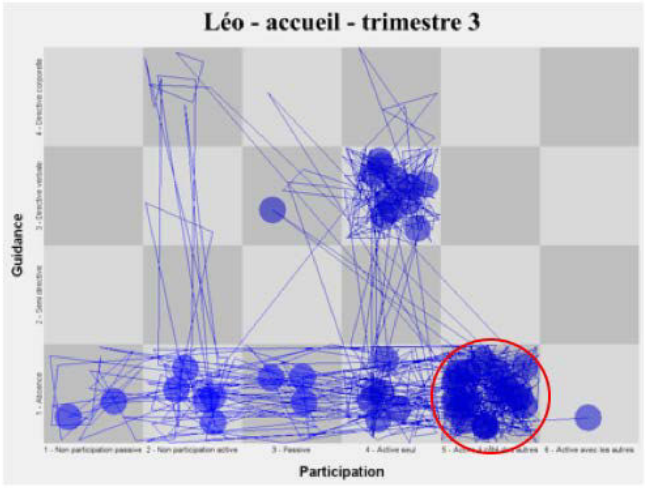


Accueil

1 attracteur majeur
- **PAC/ABS**

2 attracteurs secondaires
- PAS/GDV
- NPA/ABS

1 état repoussoir
- Guidance semi-directive

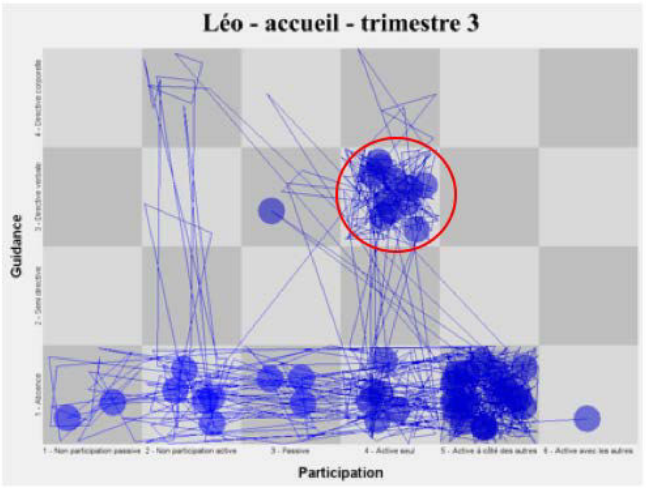


Accueil

1 attracteur majeur
- PAC/ABS

2 attracteurs secondaires
- **PAS/GDV**
- NPA/ABS

1 état repoussoir
- Guidance semi-directive

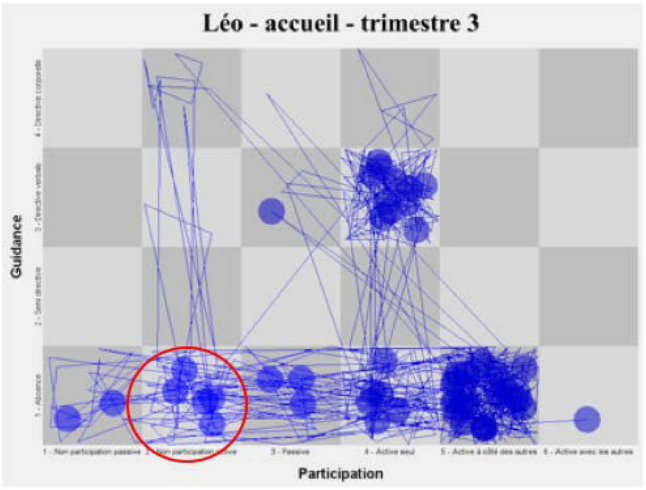


Accueil

1 attracteur majeur
- PAC/ABS

2 attracteurs secondaires
- PAS/GDV
- **NPA/ABS**

1 état repoussoir
- Guidance semi-directive

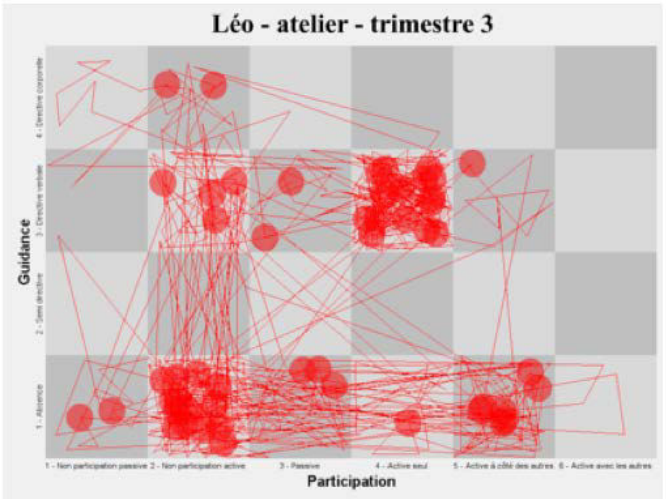


Atelier

1 attracteur majeur
- PAS/GDV

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- ∑NPA/GD

1 état repoussoir
- Guidance semi-directive

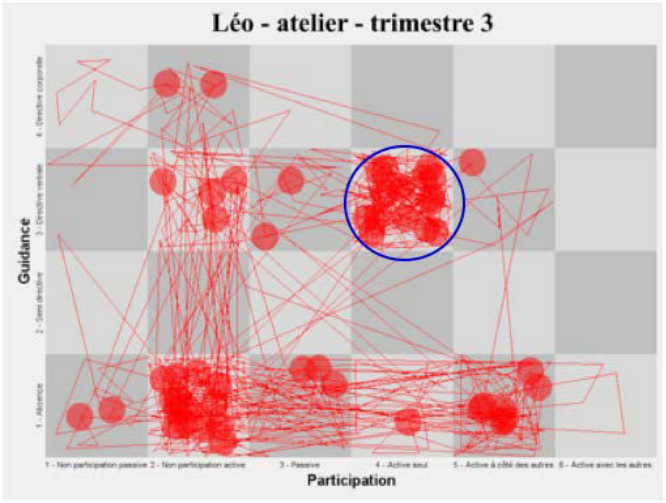


Atelier

1 attracteur majeur
- **PAS/GDV**

2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- ∑NPA/GD

1 état repoussoir
- Guidance semi-directive

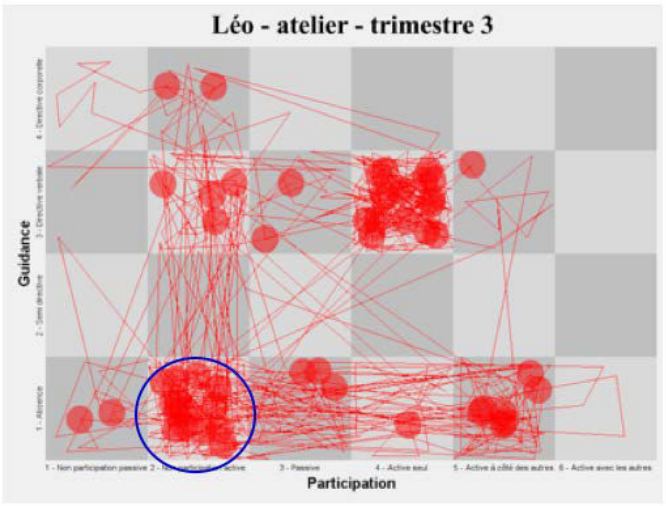


Atelier

1 attracteur majeur
- PAS/GDV

2 attracteurs secondaires
- **NPA/ABS**
- ∑NPA/GD

1 état repoussoir
- Guidance semi-directive

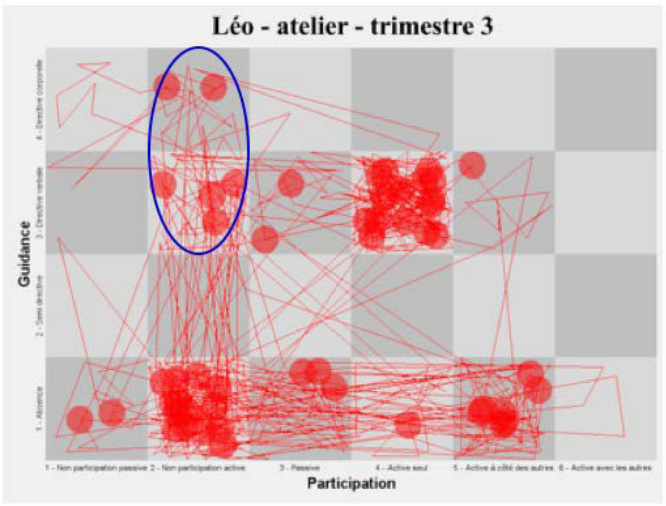


Atelier

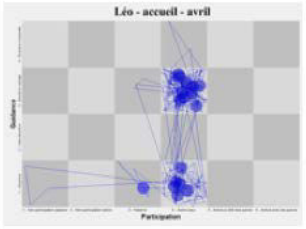
1 attracteur majeur
- PAS/GDV

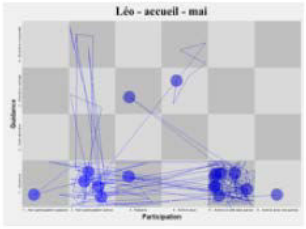
2 attracteurs secondaires
- NPA/ABS
- **∑NPA/GD**

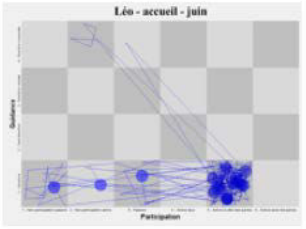
1 état repoussoir
- Guidance semi-directive



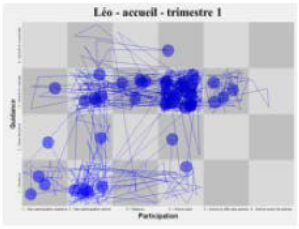
Analyse de l'évolution au cours du temps

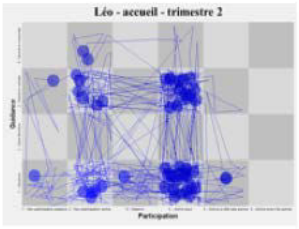


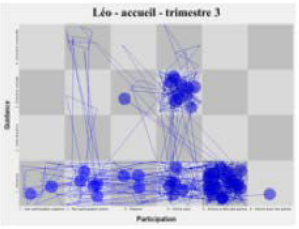




Evolution à l'accueil 3e trismestre

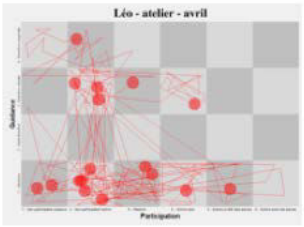


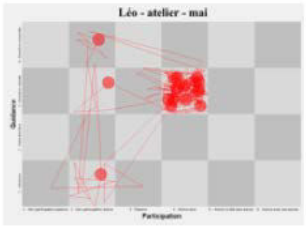


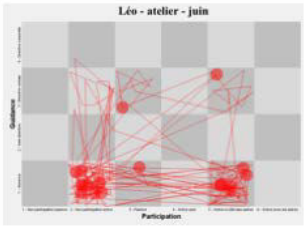


1er trimestre | 2e trimestre | 3e trimestre

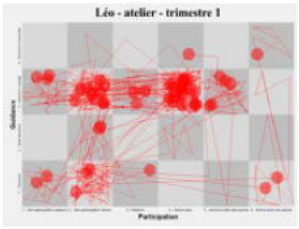
Evolution à l'accueil année



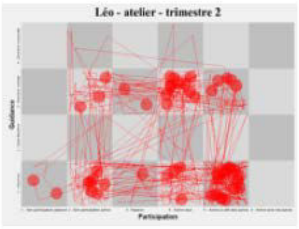




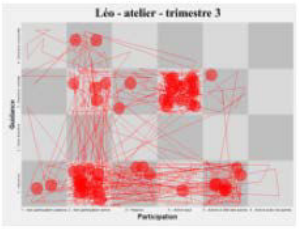
Evolution en atelier 3e trimestre



1er trimestre



2e trimestre



2e trimestre

Evolution en atelier année