

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du mémoire de Master

**Les enseignantes régulières et les enseignants  
réguliers face à l'intégration des élèves  
souffrant du trouble du spectre de l'autisme**

Auteur

**Marie-Laure Gaillard**

Directrice

Dr phil. Pascale Spicher

Date

Août 2018

---

## Introduction

D'après la loi scolaire et en respectant le principe de l'école pour tous, les élèves désignés comme nécessitant des besoins pédagogiques spécifiques, ont le droit de suivre une scolarisation standard. (SESAM, 2017). Dans les Cycles d'Orientation fribourgeois, l'intégration des élèves souffrant d'autisme se développe donc progressivement. Il devient fréquent qu'un enseignant<sup>1</sup> régulier accueille dans sa classe un ou plusieurs élèves atteint par différents troubles. Les élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme (TSA) souffre d'une «*atteinte qualitative importante et précoce du développement des interactions sociales et de la communication non verbale, et par la présence de comportements répétitifs, restreints et stéréotypés*» (Boujut, Cappe, & Smock, 2016, p. 75)». Leur intégration dans les classes ordinaires doit d'une part être accompagnée par l'enseignant régulier, voire parfois aussi d'un enseignant spécialisé et d'autre part permettre à l'élève de se familiariser avec les normes socialement approuvées.

L'objectif de ce mémoire de Master est d'analyser la position et le rôle de l'enseignant régulier face à l'intégration d'un élève atteint d'autisme.

«*De nombreuses recherches ont permis de démontrer que l'inclusion en classe régulière d'élèves présentant des besoins particuliers offre plus d'avantages que leur exclusion. Cependant, une partie importante des enseignants de classe régulière s'oppose à l'inclusion*» (Baumberger, Curchod-Ruedi, & Doudin, 2009, p. 11). Durant sa formation initiale, l'enseignant régulier n'est pas formé dans le but de prendre en charge un tel élève. Il n'acquiert quasiment aucune connaissance sur les TSA ni sur la procédure d'intégration. Afin d'aider à la bonne intégration de ces élèves, ils obtiennent des mesures d'aides comme les MAR et/ou les MAO et sont également suivis par un enseignant spécialisé.

## Méthode

Afin de répondre à notre problématique qui est de comprendre comment les enseignants réguliers, sans avoir reçu la formation nécessaire, gèrent ce phénomène de plus en plus courant et quels sont les facteurs qui agissent sur leurs pratiques d'enseignement, nous avons décidé d'utiliser la méthode qualitative en menant quatre entretiens semi-directifs. L'entretien semi-

---

<sup>1</sup> Pour des commodités de lecture, veuillez prendre en considération que les termes désignant des personnes sont à considérer comme génériques. Ils entendent aussi bien des hommes que des femmes.

directif se construit sur une base de questions prévues en amont mais laisse la possibilité à son enquêteur de poser des questions supplémentaires. Il permet, d'une part de se raccrocher à un corps de questions élaborées sur la base des hypothèses formulées par le chercheur, et d'autre part d'en ajouter au fil de la discussion. De plus, la méthode qualitative offre une place à la discussion et donc une certaine proximité avec la personne interrogée ce qui nous paraissait le plus pertinent pour cette recherche.

Nous avons posé vingt-deux questions à trois enseignants réguliers d'un CO fribourgeois et à une enseignante spécialisée travaillant également dans un CO fribourgeois.

Tout d'abord, nous avons dû construire notre questionnaire en nous basant sur les hypothèses que nous voulions tester. Ensuite, une demande d'autorisation d'enquête a été envoyée à la DICS. Après avoir reçu l'accord de la DICS, nous avons contacté plusieurs enseignants réguliers et spécialisés. Quatre nous ont répondu de manière positive. Nous les avons interrogés séparément en obtenant leur accord afin d'enregistrer nos entretiens. L'entretien terminé et enregistré, nous avons retranscrit les quatre interviews *in extenso* puis nous avons créé des catégories pour commencer notre analyse. Après cela, il a été nécessaire de présenter les résultats à l'aide de tableaux. Chaque fois qu'une réponse mise en évidence dans les entretiens répondait à une hypothèse, elle était insérée dans le tableau lui correspondant (cf extrait du Tableau 1).

Tableau 1 – Extrait d'une présentation type des résultats

<b>Hypothèse 1°: Plus l'enseignant régulier se documente sur les procédures d'intégration des élèves souffrant d'autisme, plus les difficultés de la prise en charge de cet élève diminuent.</b>	
Sujet 1	L17, on peut croiser les expériences.
	L22, en sortant l'élève de la classe.
	L23, maintenant plutôt en intégration dans la classe.
	L30-31, depuis 2009, je suis dans l'enseignement spécialisé à Fribourg.
	L35, j'ai donné des cours d'enseignement spécialisé à d'autres enseignants.
	L46, quand j'étais titulaire de cet élève, son trouble n'était pas diagnostiqué.
	L62-63, j'ai la théorie et l'expérience pour compléter les deux mais on ne peut pas dire que je ne suis une spécialiste de l'autisme.
	L64-65, j'ai suivi certains élèves qui n'avaient pas de diagnostic posé mais des soupçons.
Sujet 2	L657, maître de classe développement, maître de classe développement.
	L667, là, je suis dans une classe de soutien.
	L698, avant, il était dans l'enseignement spécialisé.
	L702, relativement peu de connaissance.
	L708-709, j'ai relu le travail de ma fille sur les troubles autistiques/aspergers.
	L717-718, une fois une matinée d'information mais on a des problèmes.

Assez classiquement, l'interprétation des résultats insérés dans les tableaux, nous a permis de valider et ou de rejeter nos six hypothèses.

## Résultats

Après l'interprétation de nos résultats, quatre hypothèses ont été validées contre deux hypothèses rejetées.

Notre première et notre troisième hypothèses sont focalisées sur les connaissances de l'enseignant régulier respectivement sur la procédure d'intégration des élèves souffrant d'autisme et sur le trouble du spectre de l'autisme. Toutes les deux ont été validées. Cela démontre qu'une bonne connaissance du trouble du spectre de l'autisme et de la procédure d'intégration, facilite l'intégration sociale de l'élève dans son groupe-classe.

L'hypothèse 2 ainsi que l'hypothèse 6 ont été rejetées. L'hypothèse 2 affirme que suivre régulièrement des formations continues sur les élèves à besoins pédagogiques spécifiques aide l'enseignant régulier à mieux gérer le comportement des autres élèves dans sa classe. Cependant, seul un enseignant sur les quatre a rencontré quelques difficultés à ce niveau-là. La plupart du temps, l'enseignant pense que les autres élèves se comportent avec respect et que l'élève souffrant d'autisme est bien accueilli dans la classe. La sixième hypothèse, affirmant que plus l'enseignant régulier est expérimenté (en termes d'années d'enseignement), plus il est facile pour lui d'accueillir un élève souffrant d'autisme dans sa classe, a été également rejetée. Nous avons soulevé une absence de difficulté qui peut s'expliquer par le fait que les enseignants réguliers n'étant ni formés pour cette prise en charge ni informés au sujet des difficultés de leur élève, considèrent ces élèves à besoins particuliers comme des élèves dit «normaux», sans apporter aucune modification dans leur pratique d'enseignement. Pour justifier cela, ils disent ne pas vouloir en faire des cas particuliers. Néanmoins, les élèves en cours d'intégration souffrant d'autisme sont des cas particuliers et ils doivent être traités différemment des autres. Ils sont atteints d'un trouble autistique et cela ne peut pas être ignoré (Forget & Rivard, 2006). La compensation de ce désavantage doit être perpétuellement mise en place pour que l'on puisse lui donner une chance de valider ses apprentissages.

L'hypothèse 4 nous a confirmé qu'une bonne entente et qu'une bonne communication à l'intérieur du réseau autour d'un élève souffrant d'un TSA était nécessaire à la réussite de l'intégration de cet élève (Laville, 2016).

Le principe de l'école pour tous étant en vigueur, il est préférable que l'enseignant régulier essaie de se donner les moyens de le respecter car cela favorise les chances de réussite de l'intégration d'un élève souffrant d'autisme.

## Conclusion

Dans ce travail, nous avons essayé de comprendre comment les enseignants réguliers, sans avoir reçu la formation nécessaire et suffisante, gèrent l'intégration d'élève souffrant d'autisme de plus en plus diagnostiquée et quels sont les facteurs qui agissent sur leurs pratiques d'enseignement.

Les pistes d'interprétation de nos résultats démontrent que, globalement, l'intégration des élèves souffrant d'autisme ne pose pas de difficultés majeures aux enseignants réguliers. Par contre, un manque de connaissances concernant la procédure d'intégration de ces élèves a pu être relevé par diverses pistes d'interprétation.

Tous les enseignants que nous avons interrogés nous ont confié être enclins à accueillir un élève souffrant d'autisme et/ou un élève mal voyant dans sa classe, à condition qu'ils reçoivent la formation adéquate pour y parvenir.

Actuellement, les enseignants se reposent sur leurs années d'enseignement et sur l'expérience qu'ils ont pu acquérir jusque-là. Néanmoins, et même si les intégrations qui concernaient les membres de notre échantillon se sont bien passées au niveau disciplinaire, il serait intéressant d'approfondir cette recherche en se focalisant sur le vécu des élèves souffrant de cet handicap. En analysant la vision des élèves sur leur intégration, nous pourrions affiner nos pistes d'interprétation et comparer les données enseignants/élèves.

Pour terminer, il semble nécessaire de développer cet aspect dans la formation de base depuis que l'intégration est devenue officielle. De plus, il est important de continuer à proposer des formations continues concernant les élèves à besoins particuliers dans le canton de Fribourg.

## Bibliographie

- Baumberger, B., Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2009). Inclure ou exclure des élèves en difficulté : quelles conséquences pour les enseignantes et les enseignants? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 11-31.
- Boujut, E., Cappe, E., & Smock, N. (2016). Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'évolution psychiatrique*, 81, 73-91.
- Forget, J., & Rivard, M. (2006, septembre). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. (Elsevier, Éd.) *Pratiques psychologiques*, 12(3), 271-295.
- Laville, M. (2016, aout). Dix ans de droit à la scolarisation en France, quels changements? Point de vue des enseignants référents. (E. M. SAS, Éd.) *European Journal of Disability Research*, 1-15.
- SESAM, S. d. (2017). *Concept cantonal de l'enseignement spécialisé*. Récupéré sur Site officiel de l'Etat de Fribourg:  
[http://www.fr.ch/osso/fr/pub/presentation/service\\_ens\\_specialisl/concept\\_de\\_pedagogie\\_specialis.htm](http://www.fr.ch/osso/fr/pub/presentation/service_ens_specialisl/concept_de_pedagogie_specialis.htm)