

Sommaire

AVANT-PROPOS	III
PROBLEMATIQUE	5
1. DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	5
2. ETAT DE LA QUESTION	6
3. L'AUTISME	7
3.1 Définition du terme autisme	7
3.2 Histoire de l'autisme	8
3.3 Le spectre autistique	9
4. L'INTEGRATION	14
4.1 Différents modèles d'intégration scolaire.....	16
4.2 Histoire de l'intégration scolaire en Suisse	17
4.3 L'intégration scolaire dans le canton de Neuchâtel	19
4.4 L'intégration des personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique.....	22
5. LA SCOLARISATION D'UNE PERSONNE ATTEINT D'UN TROUBLE DU SPECTRE AUTISTIQUE	23
5.1 La scolarisation en Suisse.....	24
5.2 La scolarisation dans le canton de Neuchâtel.....	24
6. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DANS LE CANTON DE NEUCHATEL.....	28
6.1 Quelques pistes d'aménagements pour les classes intégrant des élèves atteints d'autisme.....	29
7. QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	32
METHODOLOGIE	34
8. FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	34
9. NATURE DU CORPUS	35
9.1 Outils de collecte de données : l'entretien et l'observation	35
9.2 Procédure et protocole de recherche	40
9.3 Le choix de l'échantillonnage et de la population	42
10. METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	45
10.1 Choix quant aux règles de transcription	45
10.2 Les procédés de traitement des données mis à contribution	46
10.3 Méthodes et analyse	48
11. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	49
11.1 Les représentations des enseignants ordinaires sur l'intégration des élèves atteints d'autisme en classes ordinaires.	49
11.2 La formation des enseignants ordinaires.	52
11.3 Les adaptations et les aménagements mis en place par les enseignantes ordinaires.	54

11.4	<i>L'individualisation du programme par les enseignants.</i>	57
11.5	<i>La socialisation</i>	58
11.6	<i>Les intervenants et les enseignants ordinaires</i>	60
11.7	<i>Les attentes des enseignants ordinaires.</i>	63
11.8	<i>Discussion</i>	64
BIBLIOGRAPHIE		76

Introduction

«Vous n'avez pas besoin d'être handicapé
pour être différent, car nous sommes tous
différents.»

(Daniel Tammet, 2009)

L'intégration scolaire des enfants atteints d'autisme est un sujet actuel dans le domaine de l'éducation. En effet, on remarque que c'est à partir des années 70 que le mouvement en faveur de l'intégration des enfants en difficultés et handicapés fait son apparition, car on veut tendre au principe de normalisation. Par ce principe le rôle de l'enseignant se voit modifié (le rapport au savoir et à l'apprenant [Moulin, 2000]) et on voit apparaître la pédagogie différenciée.

Moulin (2000) écrit que ce n'est plus l'enfant qui doit s'adapter à l'école, mais l'inverse. Néanmoins, il a fallu attendre une trentaine d'années pour que le mouvement s'implante, notamment grâce à la loi Lhand du 1^{er} janvier 2004 et à l'accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée en 2007. Cet accord est entré en vigueur en 2011 et englobe les enfants avec autisme. Il a pour but d'obliger les cantons à :

- assurer la prise en charge et la formation des enfants à besoins éducatifs particuliers¹.
- inciter à l'intégration des enfants et des jeunes dans les écoles ordinaires.

¹ Enfant à besoins éducatifs particuliers (BEP): ces enfants ne sont pas forcément handicapés physiques ou mentaux. Ce terme BEP regroupe tous les enfants ayant des difficultés telles que handicap physique, moteur et/ou cérébral, les troubles « dys », les enfants allophones, etc.

Le choix du thème pour ce travail a été rapidement défini. En effet, je voulais que ma recherche entre dans le domaine de la pédagogie spécialisée, mais je ne savais pas exactement dans quelle thématique. En outre, le fait de choisir ce domaine de référence n'est pas anodin, parce que je désire poursuivre une formation dans l'enseignement spécialisé. De plus, lors de mes stages à la HEP-BEJUNE, j'ai pu découvrir que l'école est certes un lieu d'apprentissages multiples, mais aussi un lieu de vie pour les enfants. Ainsi, l'ouverture des portes de l'école « ordinaire » aux élèves handicapés peut leur permettre d'apprendre avec les autres. Si on permet à ces élèves de suivre une scolarité normale, cela leur donnera une chance supplémentaire de s'intégrer dans la société.

Une deuxième motivation est que j'ai un membre de ma famille en situation de handicap. En grandissant, j'ai parfois trouvé cette différence gênante, honteuse, mais j'ai appris en devenant plus âgée à la respecter et à vivre avec la personne sans la stigmatiser « handicapée ».

La dernière motivation est que prochainement, je serai diplômée comme enseignante primaire et qu'il me faudra peut-être intégrer un enfant atteint d'autisme ou du moins en situation de handicap. Je me suis posée la question de savoir comment et que mettre en place dans ma classe si cette situation m'arrivait. Il me faut donc comprendre le fonctionnement d'une intégration (aide extérieure, formations sur le sujet).

Il a ensuite fallu me questionner sur le choix du handicap qui s'est porté sur l'autisme. La raison est que je ne connaissais pas bien l'autisme et je voulais approfondir cette thématique, car elle m'attirait.

Suite à mes premières lectures et à un entretien avec Madame Trachsel, formatrice en pédagogie spécialisée à la HEP-BEJUNE pour avoir plus d'informations à ce sujet (liste de références sur l'autisme, résumé et recommandation de lecture exploratoire du livre de Madame De Clercq « L'autisme vu de l'intérieur », explications sur la construction de mon futur cadre théorique), je me suis vraiment rendu compte que je voulais traiter ce thème-là et voir l'impact de cette intégration sur les classes régulières du point de vue des enseignants ordinaires et de poser ma question de recherche présentée dans le premier chapitre. Mes premières interrogations ont été les suivantes :

- quel(s) aménagement (s) sont mis en place pour ces élèves ?
- les enseignants ont-ils droit à de l'aide externe, si oui combien de fois par semaine ?

Cette aide est-elle suffisante ?

Cette recherche se base sur la comparaison entre trois classes accueillant un élève avec autisme du canton de Neuchâtel, une classe dans chaque cycle, dans le but de montrer ce qui est mis en place pour intégrer un enfant avec autisme tout au long de sa scolarité obligatoire. J'ai mené, grâce à une grille d'observation et un guide d'entretien avec les enseignants. En m'appuyant sur mes résultats, je suis arrivée à confirmer ou infirmer mes hypothèses, à répondre à ma

question de recherche et à me forger ma propre opinion sur l'intégration des enfants avec autisme dans les classes ordinaires.

Ce travail se divise en trois chapitres: la problématique, la méthodologie, l'analyse et l'interprétation des résultats. Ceux-ci sont divisés en divers sous-chapitres. A l'intérieur de mon premier chapitre se trouve une explication de l'importance de cette recherche, suivi d'un cadre théorique relativement conséquent, découpé en plusieurs catégories, toutes liées les unes aux autres. Le deuxième chapitre, explique en détails les procédés utilisés lors de la récolte des données, le choix de la population et une explication du choix de mes outils pour collecter mes données. Le troisième chapitre traitant de l'analyse et de l'interprétation des résultats s'intéresse à l'analyse des données récoltées, mais aussi à la mise en relation de ces dernières avec le cadre théorique. Finalement ce travail se terminera par une conclusion reprenant les principaux résultats liés aux hypothèses et à la question de recherche, une autoévaluation de l'ensemble de la recherche ainsi que de nouvelles pistes en vue de poursuivre une future recherche.

Problématique

1. Définition et importance de l'objet de recherche

En Suisse, on remarque que l'intégration des personnes en situations de handicap est un sujet actuel touchant les enseignants et encore plus les futurs enseignants. Ce mémoire traite de ce sujet et en particulier de l'intégration des enfants avec autisme au niveau de l'école obligatoire. Pour ce travail, je m'intéresse à la perspective des enseignants qui accueillent ces enfants dans leurs classes. Avec cette recherche, je cherche à savoir si le cadre offert est favorable pour ces élèves, si les enseignants ont les compétences pour les intégrer (formations, connaissance du guide des directives pour un projet d'intégration, aide extérieure).

Ce thème est pertinent, parce qu'il fait partie de l'actualité dans l'enseignement. On remarque aussi souvent, en parlant avec les enseignants déjà sur le terrain, qu'ils ont des doutes concernant l'accueil de ces enfants dans leur classe et leur gestion, mais aussi la gestion des élèves neurotypiques. Ces professionnels suivent-ils une formation spéciale avant d'accueillir un enfant autiste? Quels aménagements sont adéquats pour accueillir de tels enfants dans des classes ordinaires? Y a-t-il de l'aide extérieure pour soutenir les enseignants et faciliter l'intégration?

En regardant plus précisément dans tous les degrés de scolarisation, on remarque que les élèves présentant un handicap comme l'autisme sont encore peu présents aux cycles 1 et 2 et encore

moins au cycle 3. Il y a 45 élèves intégrés ayant besoin du SPS². Ils sont 17 au cycle 1, 21 au cycle 2 et 7 au cycle 3. Que se passe-t-il dans les classes pour que les élèves atteints de troubles du spectre autistique ne parviennent pas à la fin de leur scolarité ?

En tant que future enseignante, ce mémoire me sera utile pour me former correctement et trouver des solutions adaptées aux besoins des personnes avec autisme. Dans ce métier, il s'agit d'accompagner les élèves le plus loin possible dans leurs apprentissages pour leur permettre d'accéder à des formations et un emploi décents.

2. Etat de la question

Je consacrerai la première partie de ma problématique à expliquer le concept de l'autisme tant au niveau biologique, cognitif que psychologique. Ensuite, je parlerai de l'intégration. Pour terminer, je m'intéresserai à la scolarisation des enfants avec autisme; aménagements, adaptations, formations des enseignants ordinaires et spécialisés. Je finirai par expliciter quelques aménagements à mettre en place, selon Peeters (2014), Mineau & al. (2013) et Ouss-Ryngaert (2008) pour permettre à l'enfant d'apprendre.

² SPS : Soutien Pédagogique Spécialisé

3. L'autisme

Dans cette partie du travail, je commencerai par définir ce terme puis je ferai un rappel historique. Je développerai le spectre autistique en me basant sur les aspects de l'autisme.

3.1 Définition du terme autisme

L'OMS³ définit l'autisme comme un trouble envahissant du développement; ces perturbations peuvent venir de trois domaines différents: la communication, l'interaction sociale réciproque et les comportements restreints et répétitifs. Cette définition entre dans la classification internationale des maladies sous l'appellation CIM10. Théo Peeters (2014) ajoute que le trouble dominant d'un TED⁴ réside dans la difficulté d'acquisition d'aptitudes cognitives et motrices. Mineau Suzanne & al. (2013) expliquent qu'il y a une différence entre les TED en les regroupant en cinq catégories qui sont l'autisme, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement non spécifié (TEDNS), le syndrome de Rett et le trouble désintégratif de l'enfance. Il s'ajoute à cela encore un sous-groupe qui est celui des troubles du spectre de l'autisme (TSA) qui regroupe les diagnostics de l'autisme, le syndrome d'Asperger et les TEDNS⁵. Selon la cinquième édition, du DSM-V⁶ publié par l'Association Américaine de Psychiatrie, le trouble autistique peut être présent dès la petite enfance et se caractérise par

³ OMS : Organisation Mondiale de la Santé

⁴ TED : Trouble Envahissant du Développement

⁵ TEDNS : Trouble Envahissant du Développement Non Spécifique

⁶ DSM-V : Manuel Diagnostique et Statistique

deux catégories de comportements atypiques: la communication social (communication et interactions sociales) et les comportements restreints et répétitifs (les intérêts et les activités) ce qui reprend les propos de l’OMS.

Peeters (2014) écrit qu’à cause de ces altérations ces personnes perçoivent le monde différemment de nous. Mineau & al. (2013), Sigman & Capps (2001) admettent que ces personnes sont plus sujettes à se focaliser sur des détails, comme une partie d’un objet. Elles ne chercheront pas forcément le contact visuel et ne vont pas comprendre l’humeur et les expressions faciales d’autrui.

3.2 Histoire de l’autisme

Le terme autisme est apparu en 1911 grâce au psychiatre Eugen Bleuler. Il décrit ce concept comme un repli extrême sur soi-même et insiste sur les troubles affectifs de l’autisme et la difficulté de communication avec les pairs.

En 1983 Kanner décrit l’autisme infantile. Sa conclusion est que les enfants atteints d’autisme naissent avec une incapacité innée à créer le contact affectif qui est habituellement fourni de manière biologique avec autrui.

Hans Asperger, en 1944, va différencier l’autisme de la schizophrénie, parce que jusqu’à ce moment-là, on les associait. Il met en avant une altération sociale majeure, un contact visuel pauvre. Il découvre aussi que ces personnes manquent d’empathie et souffrent d’une altération

au niveau de la communication non-verbale. Il remarque que les personnes atteintes d'autisme ont des discours monotones, qu'elles se préoccupent d'un sujet ou d'un objet bien précis et qu'elles créent une résistance au changement. Pour lui, le diagnostic ne peut pas être posé avant l'âge de trois ans, parce que les symptômes ne peuvent pas être reconnus avant, que ce soit par les parents ou le pédiatre. Puis dans les années 70, on fait vraiment la différence entre l'autisme et la schizophrénie, mais on parle toujours de repli sur soi-même. Durant les années 80, on va être moins sévère avec les formes d'autisme et les classer dans les troubles envahissants du développement qui est maintenant appelé trouble du spectre autistique.

3.3 Le spectre autistique

Le fait d'appeler cela un spectre vient du fait selon l'association des parents Autisme Suisse que l'autisme est un continuum de symptômes et de degrés d'atteinte.

3.3.1 Développement cognitif

a) L'intelligence

Peeters (2014) évoque qu'il y a des gens présentant des déficits majeurs et qu'à l'opposé il y a ceux qui ont une intelligence normale voire supérieure à la moyenne (20%).

Vermeulen (2005) propose de voir la pensée de ces individus comme un ordinateur ce qui signifie de manière unirelationnelle, parce que les nuances de sens sont trop compliquées. Le traitement de ce qu'ils perçoivent se fait différemment, par exemple ils ne vont pas comprendre

le sourire qu'une personne leur fait. Par conséquent, comme le monde social est fait de complexités et de nuances ils ont des problèmes pour les interactions sociales.

Il semblerait que certaines personnes avec autisme gardent leur mémoire éidétique⁷ de leur enfance ce qui leur permet de se souvenir de détails, de texte avec énormément de précision.

Cependant, elles auront de la peine à expliquer un événement qui leur est arrivé (Sigman & Capps, 2001).

b) Le langage

Les personnes avec autisme ont beaucoup de difficultés à s'exprimer verbalement et à reconnaître les indices non verbaux (mimiques). Selon Sigman & Capps (2001), presque la moitié de ces personnes n'acquiert jamais le langage. Dans l'acquisition du langage, on remarque qu'au niveau de la grammaire, des phonèmes et des mots, le développement ressemble à celui des enfants ordinaires.

Pourtant, l'intonation et les accentuations sont inexistantes. Les élèves avec autisme interprètent les informations de façon littérale, c'est-à-dire qu'ils ne comprennent que ce qui est explicite.

Par exemple lorsque l'on lui dira qu'on a un chat dans la gorge, l'enfant autiste va penser que le chat est vraiment dans notre gorge. Par conséquent, ils ne comprennent pas le 2^e degré. Pour les enfants ayant l'accès au langage, la difficulté première est de pouvoir initier et maintenir

⁷ Une mémoire éidétique est la capacité à se rappeler d'un important nombre d'images ou de sons très précisément comme une photographie. Source tiré du site internet www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/memoire-eidetique/.

une conversation avec quelqu'un. Cela pose problème, car ils ont tendance à ne pas regarder les gens lorsqu'ils s'adressent à eux ou encore interrompre leur locuteur et poser des questions qui n'ont aucun rapport avec le sujet traité. D'autres utilisent l'écholalie pour se faire comprendre (Peeters, 2014). En ce qui concerne la narration, ces enfants peuvent raconter des histoires courtes et moins complexe (Sigman et Capps, 2001), mais n'organisent pas le récit au passé.

Peeters (2014) expose le fait que les personnes atteintes d'autisme ne cherchent pas forcément à communiquer, parce qu'avec le temps nous avons appris à les anticiper et à comprendre ce qu'ils désirent (cela concerne plus la sphère familiale de l'enfant).

Il nous montre aussi que ces individus ont plus ou moins bien développés certaines formes de langage non verbal comme le fait de demander quelque chose (montrer une image, objet en miniature), d'attirer l'attention (taper sur l'épaule, agiter une sonnette) et de refuser de faire une activité (dire non, repousser un objet, en ayant une réaction surdimensionnée en criant).

Les personnes avec autisme sont capables d'apprendre à lire, à écrire et à compter mais avec un processus plus lent.

c) Les émotions

Selon Peeters (2014), les personnes avec autisme ont des difficultés à lire sur les visages et par conséquent à décoder les émotions des gens. Pour certains enfants, les émotions faciales sont beaucoup trop abstraites et complexes et ils ont du mal à attribuer un état mental à autrui.

De Clercq (2013), préconise de dénommer et donner un nom aux émotions grâce à des images, des photos ou des dessins.

Ce manque de représentations des émotions a un impact direct sur les interactions sociales. Néanmoins, selon Mineau & al. (2013) la compréhension des émotions de l'autre ne peut s'acquérir.

3.3.2 Développement psychologique

a) Les comportements stéréotypés et restreints

Le DSM-5 (2013), cité par Mineau & al. (2013) nous montre plusieurs aspects de ce sujet comme la préoccupation dans un domaine (les dinosaures, les voitures), l'adhésion à des habitudes ou rituels (passer par le même chemin pour revenir de l'école).

Ces enfants ont des mouvements stéréotypés qui ont pour objectif de les stimuler ou de les apaiser, comme par exemple les torsions des mains (ibid., 2013).

En ce qui concerne les jeux, les enfants autistes utilisent des repères sensoriels comme la lumière, la musique, les couleurs qu'ils peuvent manipuler en les frappant, en les alignant.

Mineau & al. (2013), De Clercq (2013) et Sigman & Capps (2001) s'accordent à dire que le jeu du « faire semblant » est peu développé, car ils n'ont pas les moyens pour voir au-delà du concret. Mineau & al. (2013) montrent que les enfants autistes ont une hypersensibilité ou une hyposensibilité au niveau des informations sensorielles reçues. Cela entraîne une perturbation de leur environnement et de leur propre corps (toucher un objet, regarder directement des

personnes, par exemple). On remarque aussi, tout comme chez Sigman & Capps (2001), qu'ils présentent une hypersélectivité au niveau des objets. Ils se focalisent sur des détails.

b) Les interactions sociales

Les enfants autistes montrent peu d'intérêt pour les interactions sociales. Cela vient peut-être du fait qu'elles sont tellement complexes et changeantes que ce sont des devinettes indéchiffrables pour eux (Vermeulen, 2005). Selon Mineau & al. (2013), ces personnes cherchent les interactions seulement quand elles leur apportent du plaisir ou répondent à un besoin ou à un intérêt. Un des facteurs perturbant une bonne interaction sociale est le fait que ces individus fuient, souvent, le regard d'autrui (Sigman & Capps, 2001). Cela reprend le concept de Uta Firth (1989) cité par Peeters (2014) en montrant que l'importance est axée sur le comportement, pas sur le sens qui se cache derrière. De plus, selon le niveau du spectre autistique, ces personnes n'arrivent pas à faire de liens entre deux situations identiques pour des individus dits normaux. En effet, lorsqu'un élément varie, ce n'est plus la même situation pour les enfants atteints d'autisme (Vermeulen, 2005). Néanmoins, ils peuvent avoir un développement au niveau social.

c) L'identité

Pour commencer, il y a une confusion entre le pronom « je » et le pronom « tu ». Les enfants autistes parlent d'eux à la deuxième personne. Cela témoigne de la confusion directe avec leur propre identité (Sigman & Capps, 2001).

Un autre point de vue est l'identité de l'autre. Une personne autiste va avoir beaucoup de difficultés à reconnaître une personne, parce que lorsqu'un seul élément varie sur une personne, cette personne n'est plus la même (Vermeulen, 2005).

3.3.3 Développement biologique

Sigman & Capps (2001) écrivent que le fonctionnement cérébral des autistes est différent du nôtre. Il y aurait un déséquilibre entre l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche, ce qui aurait pour conséquence d'inverser la latéralisation. De plus, la structure cérébrale n'est pas la même que celles des personnes ordinaires. Il y aurait des anomalies au niveau du cortex cérébral et des perturbations au niveau de la transmission neuronale. Kanner (1984) avait émis l'hypothèse d'une cause génétique qui expliquerait que des altérations pourraient survenir durant la fertilisation, l'implantation de l'embryon ou lors de son développement. Mais cette hypothèse reste encore à confirmer.

4. L'intégration

Ce chapitre va revenir sur quelques éléments historiques de l'intégration, mais il montre surtout le développement de ce concept et l'impact qu'il a sur le quotidien des écoles ordinaires d'aujourd'hui, que ce soit au niveau Suisse ou du canton de Neuchâtel.

Afin de définir l'intégration, j'ai choisi trois scientifiques (Durkheim, 1892, Bless, 2004 et Sermier, 2006), pour avoir une vision complète de l'intégration et voir si au fil des années des modifications apparaissent.

Émile Durkheim⁸ (1892) présente l'intégration comme un vouloir vivre ensemble. Selon lui, il suffit d'adjoindre un élément à d'autres, afin de former un ensemble.

Bless (2004) peaufine la définition de Durkheim en ajoutant que l'intégration des personnes en situation de handicap permet leur participation « à part entière » à la vie de notre société.

Sermier (2006) va dans la même direction et définit une intégration scolaire qui rejoint les deux autres, mais en pointant certains éléments:

« L'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique : toutes les mesures mises en place pour l'enfant et thérapeutique: un suivi par un professionnel ou un psychologue ou autre) pour faire face aux besoins spécifiques, dans leur environnement, sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans notre société » (p. 3).

⁸ Les informations sont tirées de ce site internet : <http://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2002-3-page-193.htm>

Cela signifie que l'enfant à besoins éducatifs particuliers doit être scolarisé dans l'école de son quartier ou de son village au milieu des enfants ordinaires (Van Den Heuvel, 2008). Néanmoins, pour que ce système d'intégration fonctionne, il faut avoir des aménagements pour ces élèves (CSPS, s.d.⁹). Cela signifie qu'il doit y avoir une adaptation des différents acteurs agissant sur l'enfant à besoins éducatifs particuliers que ce soit à l'école (adaptation des objectifs et des activités et donc des évaluations, compréhension de la part des enseignants), à la maison ou par les intervenants externes comme une thérapeute. De plus, il devra y avoir une grande collaboration et communication entre les acteurs (Foudon, 2015). S'il n'y a pas d'aménagements, on ne peut pas parler d'intégration.

4.1 Différents modèles d'intégration scolaire

À l'intérieur de cette intégration scolaire on retrouve quatre modèles d'intégrations (Söder, 1980 cité par Gremion & Paratte, 2009) qui n'ont ni les mêmes objectifs, ni les mêmes besoins:

- Insertion: être admis avec les autres
- Assimilation: devoir faire comme les autres
- Intégration: être différent avec les autres
- Inclusion: être différent comme les autres

⁹ Le CSPS est le centre suisse de pédagogie spécialisée. Il conseille et accompagne toutes personnes s'intéressant au développement et à l'intégration des personnes en situations de handicap et présentant des besoins spécifiques. Pour plus d'informations, consulter leur site : <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/Pdagogie-spcialise-scolaire/Intgration-scolaire/Antwort-3/page34014.aspx>

En ce qui concerne le canton de Neuchâtel, la forme d'intégration que l'on utilise est celle de l'inclusion. C'est donc pour cela que j'expliquerai seulement ce modèle.

Dans la littérature, on remarque que l'inclusion représente l'école pour tous (Gremion & Paratte, 2009) ce qui implique que les enfants ne sont pas laissés à l'extérieur de l'enseignement ordinaire. Dans ce principe, l'inclusion se fait à trois niveaux, l'intégration physique de l'enfant dans la classe ordinaire, l'intégration fonctionnelle, ceci veut dire que l'enseignant va devoir adapter les structures (objectifs, activités, différenciation et enfin, l'intégration sociale; l'enfant va faire partie du groupe classe, c'est-à-dire qu'il est un élève parmi les autres (ibid., 2009).

Elle vise, au final, une intégration qui « permet à l'élève de se sentir partenaire à part entière, indépendamment de ces difficultés et de ces compétences » (ibid., p.163).

4.2 Histoire de l'intégration scolaire en Suisse

Depuis le milieu du XXe siècle, ce ne sont plus les personnes en situation de handicap qui doivent s'adapter mais le contexte dans lequel ils vivent (Lambert, 1986).

En 1989, la Convention internationale des droits de l'enfant entre en vigueur et les droits des enfants handicapés sont reconnus et juridiquement établis.

En 1994, la Déclaration de Salamanque (UNESCO¹⁰, 1994) a été adoptée par la Suisse. Ce texte proclame le droit de toute personne à l'éducation et a pour but d'assurer l'application de ce droit indépendamment des différences individuelles.

La Suisse se trouve aujourd'hui dans une période déterminante pour le domaine de la pédagogie spécialisée (Von der Mühl, 2010). En 2004, le peuple suisse a accepté la Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons. L'une des conséquences est que la responsabilité et le financement des charges liées à la pédagogie spécialisée incombent aux cantons. Ils ont l'obligation de financer la formation de tous les élèves jusqu'à l'âge de 20 ans, indépendamment de leur handicap. Dans le but de définir les conditions cadre communes et de diminuer les disparités cantonales, la CDIP¹¹ a créé un projet, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée (CDIP, 2007). A ce jour, tous les cantons ne l'ont pas encore ratifié. Les différents projets des cantons ayant été mis en place depuis janvier 2011, il faudra attendre encore quelques années avant de pouvoir constater les effets de la réforme sur l'intégration.

Un autre élément me semble essentiel à relever. En 2005, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées stipule que la scolarisation vise à garantir le parcours scolaire des enfants en l'adaptant aux compétences et aux besoins de chaque élève (CNDP¹², s.d.). L'une des missions de l'école est l'éducation des enfants et la

¹⁰ UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

¹¹ CDIP : la Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique

¹² CNDP : Centre National de Documentation Pédagogique

transmission de valeurs sociales. Elle doit assurer la correction des inégalités des chances et de réussite et promouvoir l'intégration dans la prise en compte des différences. (CIIP¹³, 2010).

4.3 L'intégration scolaire dans le canton de Neuchâtel

Pour le canton de Neuchâtel, l'office de la scolarité obligatoire stipule qu'en fonction de la situation de l'élève ayant des besoins particuliers, il faut promouvoir une scolarité en école ordinaire et prendre des décisions relevant de la pédagogie spécialisée.

La loi sur l'organisation scolaire (1984) met en évidence que « Art 28 L'Etat en collaboration avec les communes assure des prestations de conseils à l'ensemble des élèves et un appui à ceux qui se trouvent en difficulté » (p.6). Mais aussi que « Art 30 Les élèves en difficultés peuvent recevoir des leçons de soutien pédagogique » (p.6).

Apparemment, on trouve sur le terrain, des établissements favorables à l'intégration et d'autres totalement réfractaires, mais toujours en protestant qu'il faut que les Perce-Neige proposent les moyens humains (Foudon, 2015). Madame Veillard, inspectrice de l'enseignement spécialisé, explique que les écoles doivent respecter l'accord intercantonal d'octobre 2007, ce qui signifie que les établissements doivent intégrer les enfants atteints d'autisme et qu'il n'y a pas de quota.

En janvier 2009, le service de l'enseignement obligatoire a créé un guide regroupant les directives pour un projet d'intégration (annexe 1). Celui-ci stipule une collaboration claire avec

¹³ CIIP : la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin

tous les partenaires (parents, enseignants, enfants, spécialistes et autorités scolaires). En outre, c'est avec cette collaboration que se fixent « les lignes directrices du projet d'intégration » (p.5) qui prend en compte je cite: « les conditions de faisabilité, l'attribution des responsabilités, le cadre décisionnel, le mode de financement, les modalités d'information, les structures, les procédures du suivi, d'évaluation et/ou de réorientation si nécessaire » (SEO¹⁴, 2009, p.5). Pour qu'une intégration ait lieu, il faut que l'enfant ne présente pas de problèmes de comportements, une bonne compréhension du langage oral. Ensuite, le canton décide qu'une pédagogie adaptée à la classe doit être mise en place en collaboration entre l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. Cela revient à dire que les enseignants doivent faire de la pédagogie différenciée sans péjorer le reste des apprentissages pour les autres élèves dits normaux. La seconde se fait au niveau de l'enseignant autant ordinaire que spécialisé. Les enseignants spécialisés ou de soutien pédagogique ont pour objectif d'aider l'enfant à « comprendre les consignes, parfois adapter le travail en classe par exemple les fiches, gérer les problèmes de comportements et faire de la pédagogie différenciée, c'est-à-dire prendre l'enfant à part pour travailler sur un élément en particulier » (Foudon, 2015). Elle ajoute que « cela se fait en lien avec la titulaire de la classe » et précise que ces personnes viennent du SPS¹⁵ pendant 4 à 6 périodes par semaine dans la classe. Cette forme d'intégration se fait pour les élèves suivant le cursus normal et ayant de la facilité. (Foudon, 2015). Mais, il y a aussi les enfants mixtes, c'est-à-dire qu'ils sont en

¹⁴ SEO : service de l'enseignement obligatoire

¹⁵ SPS : Soutien Pédagogique Spécialisé

classe à un pourcentage réduit et avec une personne de soutien en permanence avec l'enfant (Foudon, 2015). Pour ce type de soutien, les Perce-Neige mettent à disposition des personnes connaissant l'autisme.

Les parents des enfants atteints d'autisme peuvent, pour la rentrée scolaire, faire la demande auprès de la direction ou des autorités scolaires pour être dans une classe ordinaire. L'autorité va ensuite faire suivre la procédure auprès de l'OES¹⁶ et décider en fonction des spécificités de chacun (SEO, 2009).

Il est possible aussi d'intégrer un enfant en cours de scolarité. Nadège Foudon (2015), nous développe que c'est l'enseignant des Perce-Neige qui explique la situation de l'enfant à ses supérieurs et ensuite les Perce-Neige (une explication est donnée plus loin dans la recherche) contactent les cercles scolaires. Il est aussi possible d'obtenir du soutien pédagogique spécialisé. La demande se fait à l'OES et l'élève doit répondre aux critères médicaux de l'OES. La décision est prise par l'OES (SEO, 2009). Ce SPS est mis en place dans les classes à raison de quelques périodes par semaine (OES, 2014).

¹⁶ OES : Office de l'Enseignement Spécialisé

4.4 L'intégration des personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique

La scolarisation en classe ordinaire permet de lutter contre l'isolement et la stigmatisation en offrant des opportunités d'apprendre (acquisition de connaissances, autonomie) dans le même milieu que les autres enfants ordinaires. Mais leur scolarisation est complexe. Comme le mentionne l'autisme Suisse Romand (2015), les personnes avec autisme forment un groupe hétérogène. C'est pourquoi chaque décision scolaire doit être adaptée en fonction du trouble autistique de chacun des enfants. Pour garantir une éducation de qualité aux enfants avec autisme, le site de l'Autisme Suisse Romand met en avant qu'il est important de procéder à des évaluations des capacités des élèves pour ensuite pouvoir créer un programme individualisé pour chaque enfant. C'est aussi ce que préconisent Rivat & Forjet (2006). Nadège Foudon (2015), ajoute que « les enfants autistes ont une autre façon de penser, mais qu'ils ne sont pas handicapés », elle ajoute qu' « il n'y a rien qui les empêche d'apprendre, rien qui les empêche d'avoir une vie sociale. Il faut faire des adaptations ». Pour Foudon (2015), l'objectif de l'intégration est de les entraîner à la vie adulte, à devenir autonome. Elle conclut cette partie en disant qu'elle est « consciente que tous les enfants avec autisme ne sont pas intégrables ». Elle ajoute ensuite que le processus d'intégration serait plus facile à mettre en place avec de jeunes enseignants entrant dans la profession. Cela vient peut-être du fait que les enseignants sortant de formation ont eu des cours à ce sujet et que les anciens enseignants sont peut-être plus rigides à apporter des changements dans leur enseignement.

Pour pallier ces constats, le service de l'enseignement (2009) expose qu'il faut aussi mettre en place des mesures d'aide. La première concerne la classe: organisation de l'espace à l'aide de pictogrammes, de plan avec des images ou des mots, l'organisation du temps grâce à une minuterie ou en lui expliquant combien de temps il lui reste, utilisation du bon matériel pour ne pas perturber l'élève et avoir des routines, organisation de la classe par une réduction du nombre d'élèves en classe, le respect et l'entraide des autres élèves face à l'élève avec autisme.

5. La scolarisation d'une personne avec un trouble du spectre autistique

Je me suis aussi intéressée au processus permettant à l'enfant d'accéder à une forme de scolarisation plutôt qu'à une autre. Pour ce faire, le site de l'Autisme Neuchâtel (2011) nous informe que tout commence lorsque l'enfant est diagnostiqué autiste. A ce moment, les parents aidés d'un professionnel vont mettre en place un PEI¹⁷ qui permettra d'intégrer l'enfant dans une classe ordinaire ou de le mettre dans une école spécialisée.

¹⁷ PEI : Projet Educatif Individualisé

5.1 La scolarisation en Suisse

Selon le site Autisme Suisse (2014), la scolarisation des enfants «différents» est à la charge des services cantonaux de l'enseignement spécialisé. Ceux-ci doivent offrir des prises en charge adaptées aux enfants. En ce qui concerne leur éducation, les services cantonaux confient cette mission aux diverses fondations ou institutions. Mais les cantons sont aussi tenus d'intégrer ces enfants dans des classes ordinaires lorsque cela est possible.

5.2 La scolarisation dans le canton de Neuchâtel

Dans le canton de Neuchâtel, l'OES a pour mission de s'occuper, d'organiser, de surveiller et d'évaluer les différentes institutions ou écoles spécialisées de l'ensemble du canton. Pour le canton, il y en a une fondamentale; la Fondation Les Perce-Neige. Cette fondation a pour mission de prendre en charge les enfants individuellement, en se basant sur leurs besoins et leurs compétences. Cette fondation vise à permettre une plus grande autonomie et une meilleure intégration. A l'intérieur de cette institution se trouve un secteur qui est celui du soutien pédagogique spécialisé; il est destiné aux élèves en situation de handicap mental ou relevant d'un trouble du spectre autistique. Il est mis en place pour aider les élèves à remplir leur rôle d'élève (structuration du travail), dans des classes régulières, en mettant en place des adaptations prenant en compte les dimensions cognitives, affectives, motrices et sociales de

chaque individu. Il est aussi présent pour soutenir les enseignants ordinaires ainsi que dans les réseaux¹⁸ (Schneider Taillard, 2015).

La Fondation des Perce-Neige offre une prise en charge qui se base sur les programmes TEACCH¹⁹, PECS²⁰ et sur la socialisation.

5.1.1 *Le programme TEACCH*

Le programme TEACCH est une des premières méthodes pour l'éducation des personnes autistes. Cette approche, développée par Schloper et ses collaborateurs, dans les années 60, tient compte du développement de l'autiste, de l'interaction avec les parents et les professionnels et de la structuration de l'enseignement (Masson, Gassler, Gerber et Rendal, 2006). Le principe de cet enseignement se fonde sur les caractéristiques d'apprentissage des personnes atteintes d'autisme et de l'utilisation de supports visuels (pictogrammes) pour promouvoir l'autonomie des personnes. (UNC school of medicine, 2015). En outre, Schloper et al. (2002) expose que les apports visuels aident à structurer le temps et l'espace. Il ajoute que par conséquent, il est important de prendre en compte le « où, quand, comment et avec quoi » lorsque l'on prépare une intervention.

¹⁸ Un réseau est un ensemble de personnes en contact les unes avec les autres afin de trouver ensemble des solutions pour un élève, ici atteint d'autisme.

¹⁹ TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children

²⁰ PECS : The Picture Exchange Communication System

5.2.2 Le programme PECS

La méthode PECS est un moyen de communiquer par l'échange d'images. Cette méthode a été créée par Bondy et Frost pour les personnes dont le langage est limité ou inexistant. Selon le site de l'Autisme Suisse Romand (2014), cet outil doit permettre à l'enfant de faire des choix et d'exprimer ses besoins. Le site nous indique aussi que cette approche comprend six étapes; échange avec aide physique, augmenter la spontanéité de la demande, discrimination entre les images permettant de communiquer en allant chercher la bonne image, construction de la phrase, répondre à la question « qu'est-ce que tu veux ? » et la dernière étape est de pouvoir faire un commentaire en réponse à une question.

5.2.3 La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée se définit comme une pédagogie individualisée selon les besoins des enfants, mais aussi des démarches de travail différencié à des rythmes et des durées différents (Przesmycki, 1991). Elle permet de diversifier les supports et les types d'apprentissage pour un groupe hétérogène mais aux besoins communs (Perraudeau, 1997). Cette pédagogie est aussi appelée pédagogie de l'inclusion (Vienneau, 2002). Dans cette approche, la diversité devient une ressource pour enseigner et pour favoriser les apprentissages. En effet, elle permet de montrer aux élèves une multitude de façons de faire, d'opinions, de forces et faiblesses et d'intérêts que les autres membres de la classe possèdent (Rousseau, 2010). Madame Trachsel (2015) montre dans son cours que les enfants n'apprennent pas et ne traitent pas les

informations de la même manière; c'est pour cela qu'il est nécessaire de présenter la matière en utilisant les différents sens des élèves : auditif, visuel et kinesthésique / tactile; il faut varier les supports de travail et les outils d'apprentissages.

On remarque qu'il y a plusieurs techniques pour différencier (ibid., 2015). Duquette (2014) nomme, tout d'abord, les soutiens cognitifs qui permettent aux élèves de mémoriser ou de comprendre la matière enseignée. Il s'agira de résumés, d'exercices, de remédiations, de travail en groupe. Ensuite, il y a l'enseignement des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail en utilisant le modelage, la discussion, les interactions avec les autres camarades, en faisant des exercices et en rappelant ces stratégies pour que les élèves s'en approprient une ou plusieurs. Le but n'est pas que l'enfant fasse la tâche au sens strict, mais qu'il s'approprie des stratégies pour devenir autonome. (Trachsel, 2015). Tant la technologie (I pad, dictionnaire électronique, logiciel d'orthographe, etc.) que la variation des temps d'apprentissage sont importants et participent à la différenciation. Pour permettre à l'enfant de devenir autonome, l'enseignant doit évaluer son importance face à l'apprentissage demandé à l'élève, c'est-à-dire que l'enseignant doit varier l'étayage²¹. Dans le cours de Madame Trachsel (2015), on remarque qu'on peut aussi varier les situations d'apprentissage et l'évaluation; les élèves, durant une leçon, seront tour à tour en situation d'écoute, de découverte, d'application. Pour faire de la pédagogie différenciée, il faut aussi varier l'organisation de la classe; il faut faire travailler les

²¹ Etayage : « ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Trachsel, 2015)

élèves en duo, par atelier, individuellement, dans des groupes de niveau ou à besoin (Massé, 2012 et Winebrenner, 2008).

6. La formation des enseignants dans le canton de Neuchâtel

L'intégration nécessite que les enseignants ordinaires reçoivent une formation pour pouvoir travailler correctement avec les élèves avec un trouble autistique. La HEP-BEJUNE met en place, durant les trois années de formation, des cours de pédagogie spécialisée, pour sensibiliser à la différence. Pour enseigner dans les milieux spécialisés, la HEP-BEJUNE offre une formation d'enseignant spécialisé de trois ans (Rodriguez Diaz, 2015).

Le canton de Neuchâtel, n'oblige pas les enseignants ordinaires à se former. Néanmoins, « la direction peut inviter les enseignants à suivre des conférences, à lire ou à participer à des journées sur l'autisme » (Veillard, 2015). Nadège Foudon, conseillère pédagogique TSA à la Fondation des Perce-Neige, nous informe qu'il existe des conférences basées sur « qu'est-ce que l'autisme? » et « comment travailler avec une personne autiste? », mais elle ajoute que les inscriptions des enseignants ne sont pas prioritaires. En outre, on constate que le site de l'Autisme Suisse Romand propose, lui, beaucoup de cours à ce sujet. L'enseignement spécialisé note sur son site que le soutien pédagogique spécialisé propose des ateliers pour les titulaires accueillant des enfants à besoins particuliers. Monsieur Frédéric Maillard, de l'association

Autisme Neuchâtel, ajoute que la formation se fait sur la base d'un volontariat de la part des enseignants ou plus souvent je cite « sur le tas ».

A l'inverse, le canton exige que les enseignants de classes spéciales ou de soutien pédagogique soient formés (Veillard, 2015).

6.1 Quelques pistes d'aménagements pour les classes intégrant des élèves avec autisme

Tout d'abord, avant de prévoir des activités pour ces enfants, Mineau (2013) suggère quatre niveaux de prise en compte. Il faudra d'abord observer l'enfant pour évaluer les caractéristiques propres de l'autisme dans les domaines de la communication, les intérêts restreints et les interactions. Pour ce faire, l'utilisation de grilles d'observation, comme le programme TEACCH en propose, sont indispensables. Ensuite, il faudra comprendre ces caractéristiques pour pouvoir planifier une activité. Le quatrième niveau est celui de l'intervention. Il y en aurait un cinquième, mais il peut être intégré dans la planification; c'est celui de l'adaptation de l'environnement.

Le besoin de prise en charge vient du fait, d'après Peeters (2014) qu'en invitant les personnes souffrant d'autisme à apprendre avec nous, à vivre avec nous, en leur expliquant le fonctionnement de la société, cela va leur permettre de leur rendre la vie prévisible et d'être plus ou moins autonomes. Avant de montrer les aménagements à mettre en place lorsque

l'enfant est dans la classe, il est important d'expliciter qu'il y a des éléments à mettre en place avant l'arrivée d'un enfant avec autisme dans une classe ordinaire. Ces aménagements ne sont pas propres à l'autisme, mais dépendent de chaque enfant et de son spectre autistique.

- Aménagement de la classe: mettre une table dans un coin isolé, tout devant ou à côté d'un camarade.
- Aménagement de l'espace: structurer les différents espaces (coin livre, coin travail, coin repas pour certains niveaux du spectre autistique). Ce point est expliqué plus amplement dans la suite de ce chapitre.
- Pédagogie adaptée: revoir les objectifs (Foudon, 2015), explication aux autres élèves de l'arrivée d'un enfant avec autisme (ou explications des parents), différenciation des activités.
- Organisation du temps qui est expliquée plus en détail à la suite

Malheureusement, je n'ai pas trouvé, dans mes recherches, de recommandations spéciales à ce propos.

L'organisation de l'espace aide, selon Lisa Ouss-Ryngaert (2008), l'enfant dans ses apprentissages. Pour elle, il est nécessaire que ces enfants aient des repères fixes comme être toujours à la même place, à côté du même camarade, dans un lieu calme de la classe, etc. (Peeters, 2014). Nadège Foudon (2015) explique que l'on peut demander que l'élève autiste soit mis au fond de la salle, parce que « s'il entend du bruit derrière, il ne sera plus concentré »

ou alors le mettre tout devant pour qu' « il puisse entendre correctement ce que dit l'enseignant », mais cela dépend du spectre autistique.

Peeters (2014) ajoute que lors d'une activité, il est intéressant d'utiliser des images ou de déposer le travail prévu à gauche de l'élève et le travail fini à sa droite. En effet, pour ces enfants, chaque chose a une place. Cependant, pour certains niveaux du spectre autistique, il faudra encore plus délimiter les espaces pour prévenir les problèmes comportementaux (ibid., 2014).

Le temps doit être rendu visible. Pour cela on peut utiliser une horloge, une minuterie, un planning journalier. Il est important que le début et la fin de l'activité soient annoncés à l'enfant pour qu'il soit d'accord de la réaliser (ibid., 2014). L'utilisation des séquençages avec les pictogrammes est pertinente pour structurer le temps. Néanmoins, Foudon (2015), explique qu'à partir de la 2^e année Harnos, ils essayent de l'enlever « pour que l'enfant soit moins stigmatisé, qu'il apprenne à se débrouiller sans ces aides visuelles ». Mais on prévient de ce qui va se passer, en introduisant des routines pour rassurer l'enfant.

Accompagner l'enfant pour lui permettre de devenir autonome est un processus primordial. L'accompagnement est d'abord physique (l'enseignant se déplace avec l'enfant), puis par la voix pour qu'ensuite l'enfant comprenne ce qu'on attend de lui. Pour travailler avec ces enfants, Mineau (2013) nous informe sur les nouvelles technologies à utiliser avec eux en disant qu'on peut utiliser les iPad, car ils ont la même structure et logique.

7. Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

Suite à mes lectures et à l'écriture de mon cadre théorique, je peux présenter ma question de recherche.

« Est-ce que le cadre que les écoles neuchâteloises offrent aux élèves avec autisme est bénéfique pour ces enfants ? »

En ayant posé cette question et effectué mes lectures, j'ai émis certaines hypothèses qui guideront mon analyse:

- le manque de formation des enseignants peut péjorer le projet d'intégration d'un enfant atteint d'autisme.
- les enseignants devraient connaître le guide des directives liées à un projet d'intégration de leur canton, car il donne des instructions sur les conditions d'intégration (collaboration entre les acteurs, pédagogie adaptée, aménagements).
- la réticence des établissements et des enseignants face à l'intégration survient peut-être du fait qu'il y a une mauvaise compréhension de l'autisme ou d'une mauvaise communication entre canton et établissement scolaire.
- l'aide extérieure n'est pas suffisante pour le maintien de l'intégration.

Au moyen d'entretiens et d'observations, je tenterai de donner des réponses à ma question de recherche en m'appuyant sur les auteurs cités ci-dessus. Cela, dans le but de montrer ce qui se

—
passe dans la pratique: comment l'intégration est mise en place dans les classes ordinaires, le point de vue des enseignants qui intègrent les enfants atteints d'autisme.

Méthodologie

8. Fondements méthodologiques

Pour ce mémoire, j'ai opté pour une recherche qualitative. Je m'intéresse aux acteurs et à ce qu'ils pensent. Ce type de recherche permet de décrire un phénomène pour ensuite le comprendre (Hervé Dumez, 2011). Pour ce faire, le recueil de données a été réalisé « dans le milieu de vie des participants » (Lamoureux, 2000, p.38) c'est-à-dire l'école. Elle m'a permis « d'explorer le phénomène étudié » (ibid., p.38).

L'approche que j'utilise dans ce mémoire est hypothético-déductive. En effet, après la lecture et la création de mon cadre théorique, j'ai pu synthétiser et construire ma question de recherche. À partir de celle-ci, j'ai pu formuler des hypothèses pour ensuite pouvoir les vérifier à l'aide de mes entretiens et de mon cadre théorique.

La démarche dans laquelle s'inscrit ce travail est descriptive. Avec le thème de l'intégration des personnes autistes dans des classes ordinaires, j'ai choisi de « tracer un portrait » (ibid., p.64) de ce qui se passe sur le terrain en ce qui concerne l'intégration d'un enfant autiste en classe ordinaire.

Le choix de l'enjeu s'est fait naturellement; c'est l'enjeu ontogénique. Effectivement, mon mémoire part de ma « propre pratique » (Van der Maren, 2003, p.68) dans les stages ou d'éléments dont j'ai entendu parler pour ensuite, au travers de cette recherche, pouvoir

« améliorer son efficacité ou efficience » (ibid., p.68). Par conséquent l'objectif principal ne peut être que pratique.

En conclusion, cette recherche est qualitative, usant d'une démarche descriptive ayant un objectif pratique.

9. Nature du corpus

Dans cette partie, je traiterai tout d'abord de l'outil utilisé pour la collecte des données. Je continuerai en décrivant la procédure et le protocole utilisés pour étayer ma recherche. Je terminerai ce chapitre en expliquant le choix de l'échantillonnage et de la population.

9.1 Outils de collecte de données : l'entretien et l'observation

9.1.1 L'entretien

À la suite d'entretiens avec mon directeur de mémoire, j'ai commencé à réfléchir à la méthode à privilégier et à l'outil que j'allais utiliser pour collecter mes données. La première méthode que j'ai définie est celle de l'entretien. En effet, dans la démarche que je prévoyais, il fallait que je puisse comprendre ce qui se passe en réalité dans une classe intégrant un élève atteint d'autisme. De plus, en ayant « dégagé mes hypothèses » (Blanchet, 2014, p.41-42) cet outil de collecte s'imposait, parce que je voulais « confronter » (ibid., p.42) ce que les enseignants me

racontaient et ce que la littérature, reprise dans mon cadre théorique imposait ou demandait de faire ou de mettre en place. La méthode de l'entretien sert « à recueillir le témoignage verbal de personnes » (Lamoureux, 2000, p.147).

En choisissant cet outil, il faut penser au type d'entretien à mener. L'entretien semi-directif ou « semi-structuré » (ibid., p.148) paraît le plus adapté pour pouvoir confirmer ou infirmer mes hypothèses. De plus, durant ces entretiens, il est important que je puisse recentrer mes interviewés par « des questions ouvertes » (ibid., p.148) pour que je puisse « cerner » (ibid., p.148) plus « précisément » (ibid., p.148) ce que raconte l'interviewé. De surcroît, cela me permet de « modifier l'ordre des questions en fonction du discours de l'interviewé » (ibid., p.148). Effectivement, il est indispensable que je reste « objective » (ibid., p.148) durant les entretiens pour ne pas influencer mes sujets de recherche et pouvoir travailler en « profondeur » (ibid., p.148). C'est ce qui m'a fait retenir ce type d'entretien. Après ce travail, j'ai dû choisir la manière dont j'allais interviewer mes sujets. J'ai préféré prendre du temps pour effectuer des « entretiens face à face » (ibid., p.148). Il était pertinent pour moi de pouvoir observer les signes verbaux tout comme les « non-verbaux » afin de recentrer mes questions ou alors « répéter » (ibid., p.148) ou reformuler les questions pour obtenir « des réponses franches » (ibid., p.148) et concrètes. Néanmoins, en faisant cela, je savais que j'allais avoir des différences entre les interviewés, mais cela n'était pas gênant pour ma recherche vu que son but était de décrire ce qui se passait réellement sur le terrain.

L'élaboration de mon cadre théorique et l'entretien avec Nadège Foudon m'ont permis de faire ressortir les thèmes à aborder et à noter dans mon guide d'entretien (Annexe 2). Il indique « la façon dont l'intervieweur devrait mener l'entrevue » (ibid., p.149). Il me permettra de « standardiser » (ibid., p.149) un maximum les entretiens. Pour le construire, j'ai dû reprendre mes hypothèses pour les traduire en « questions d'enquête pour les interviewés » (Blanchet, 2014, p.58). Cela m'a permis de structurer mes entretiens. Ensuite, j'ai dû formuler une « consigne initiale » (Wentzel, 2013) permettant de situer l'objectif de l'entretien pour les interviewés. Par la suite, je me suis occupée de trouver une question qui permettrait d'entrer dans l'entretien sans que la personne interrogée se sente brusquée ou qu'elle se renferme sur elle-même, ce qui amènerait à un échec de l'entretien. En m'aidant de la synthèse que j'avais faite sur les éléments pertinents de mon cadre théorique et de mes hypothèses, j'ai construit le « guide thématique » (Blanchet, 2014, p.60). Celui-ci fait apparaître les thèmes à aborder au cours de l'entretien. Suite aux thèmes, j'ai dû anticiper les « relances » (Wentzel, 2014) qui seraient à utiliser lorsque l'interviewé serait soit bloqué, soit en train de s'écarter de l'objectif de la recherche.

Au début de la recherche, j'avais aussi pensé au questionnaire. Effectivement, mon but était de « recueillir des informations sur des faits et des opinions » (Lamoureux, 2000, p.139), mais je voulais vraiment que mes sujets de recherche soient dans « leur réalité » (ibid., p.139) du terrain. De plus, je ne connaissais pas « le monde de référence » (Blanchet, 2014, p.37) mise à part l'enseignement ordinaire. De surcroît, le questionnaire ne m'offrait pas les mêmes avantages

que l'entretien. En effet, l'entretien me permettait de «diminuer le phénomène de non-réponse» (Lamoureux, 2000, p.147). Il m'a aussi permis d'être sûre « que ce ne soit pas une autre personne qui réponde » (ibid., p.147), car cela aurait péjoré la validité de mon travail. En conclusion, le questionnaire ne me permettait pas d'aller au plus profond de la réalité, même en élaborant un questionnaire avec « des questions ouvertes » (ibid., p.140), ni d'intervenir pour en savoir plus sur l'information recueillie ou encore de rebondir sur un élément important. De plus, je ne voulais pas interroger un grand nombre de personnes, car mon but n'était pas de montrer une généralité, mais plutôt une réalité. C'est donc pour cela que j'ai vite abandonné l'idée d'un questionnaire.

9.1.2 L'observation

Il me semblait intéressant d'observer les enseignants ordinaires seuls en classe. Cela me permettait de faire un lien entre ce qui est dit par l'enseignant lors de l'entretien et ce qui est réellement fait lors d'une leçon. Ces observations serviront de compléments lors de l'analyse de mes données. Il était important que les « comportements soient observables de façon directes » (ibid., p.128). J'ai décidé que mes observations seraient « non-participantes » (Desruisseaux Rouillard, s.d.); l'observateur n'intervient pas dans les activités de son sujet d'étude (ibid.). Pour m'aider dans mes récoltes de données, je me suis, ensuite, attelée à la confection d'un « guide d'observation » (Dépelteau, 2010, p.363). Il me semblait plus pertinent en vue de l'utilisation que j'allais en faire plus tard. Il s'est construit en fonction « des

indicateurs retenus lors de l'opérationnalisation du cadre théorique » (ibid., p.363) en limitant leur nombre. Grâce à ce principe de guide, il me suffisait de prendre note des différents éléments lors de leur manifestation.

Toutefois, il est probable qu'en ma présence «les participants [...] soient susceptibles de réagir émotionnellement» (Lamoureux, 2000, p.181); ce qui pourrait fausser mes résultats.

En outre, j'ai décidé d'utiliser la « consignation immédiate » (ibid., p.133), j'ai pris des « notes descriptives » (Dépelteau, 2010, p.363) des éléments à mesure qu'ils apparaissaient. Cette manière de faire ne nécessitait pas de demande d'autorisation aux parents pour filmer leur enfant et elle m'a permis de gagner du temps pour analyser les données et rédiger mon travail.

Ensuite, je ne savais pas vraiment combien de leçons je devais observer. En discutant avec mon directeur de mémoire, j'ai décidé d'observer les enseignants et les élèves avec autisme durant deux leçons. Cela pour pouvoir faire une comparaison entre les deux périodes et pour éviter le flux d'informations qu'auraient apporté plus d'observations. Le choix des leçons observées avait peu d'importance pour ce travail vu que le but est de montrer ce qui se passe réellement dans les classes intégrant un élève autiste.

Les points décrits ci-dessus, n'ont en aucun cas été discutés et/ou explicités aux enseignants et à la classe. La demande explicite faite aux enseignants était de rester eux-mêmes et de donner leur enseignement comme à leur habitude, sans contrainte d'aucune sorte. Il leur a simplement

été expliqué, que la recherche porte sur l'analyse de l'enseignant face à un enfant avec autisme.

Les élèves ont été avertis de ma venue par les enseignants.

9.2 Procédure et protocole de recherche

Ma première approche a débuté par la recherche d'enseignants²² intégrant un enfant avec autisme dans une classe ordinaire. Pour ce faire, j'ai envoyé des courriels à de nombreux collègues pour savoir s'ils avaient déjà vécu cette situation et si oui, dans quelle classe. Dans ces courriels, je me présentais brièvement et apportais des informations générales sur le sujet de ma recherche. Il m'est parvenu quelques réponses. Je n'avais pas anticipé dans ma planification l'existence des deux types d'intégration :

- l'intégration mixte : l'enfant est intégré en classe ordinaire à un pourcentage limité et avec un enseignant spécialisé à plein temps.
- intégration avec SPS ²³: l'enfant suit le cursus scolaire ordinaire avec du soutien.

ce qui m'a fait revenir sur le choix de ma population. Mais dans un deuxième temps, il m'a semblé évident de prendre en compte cet élément, car il était important pour ma recherche que les enseignants s'occupent seul de cet enfant (sans aide à plein temps). C'est pour cette raison

²² Pour des raisons de neutralité et sans aucune stigmatisation, ce mémoire utilisera le genre masculin.

²³ SPS : Soutien Pédagogique Spécialisé

que j'ai choisi de prendre des enseignants intégrant un enfant autiste avec SPS. Après avoir trié les différents courriels, aucun ne correspondait au profil recherché.

Je me suis alors mise à la recherche d'enfants bénéficiant du SPS²⁴. Pour ce faire, j'ai envoyé un courriel à Madame Dominique Schneider Taillard²⁵ pour lui faire part de ma demande. Dans ce mail, je me présentais encore brièvement. Je donnais des informations générales sur ma recherche et j'expliquais que je cherchais des enseignants intégrant un enfant avec autisme en classe ordinaire qui seraient prêts à me rencontrer pour réaliser ma recherche. Elle a tout de suite transmis ma demande à ses collègues. J'ai reçu une réponse de cette personne, deux semaines après. Elle me transmettait les coordonnées de plusieurs enseignants étant d'accord de me rencontrer. Je l'ai remerciée et j'ai pris contact par courriel avec tous les enseignants figurant sur la liste en me présentant et expliquant que pour des raisons pratiques, il était plus simple de prendre rendez-vous par téléphone. J'ai reçu cinq réponses positives. Sans perdre de temps, j'ai contacté trois enseignants, un de 3H, un de 5H et le dernier de 11H qui venaient de trois communes différentes, ce qui m'a permis d'avoir une vision plus large de ce qui se passait dans le canton. Je leur ai téléphoné en expliquant le principe de mon mémoire et en fixant une date pour les observations et l'entretien. Les enseignants étaient très ouverts et arrangeants ce qui a facilité la programmation des rendez-vous. Ils ont-eux-mêmes demandé à leur direction

²⁴ SPS : Soutien Pédagogique Spécialisé

²⁵ Personne travaillant pour les Perce-Neige et s'occupant des élèves autistes ayant besoin de soutien pédagogique spécialisé.

et aux parents des élèves avec autisme l'autorisation pour ma venue en classe ce qui n'a pas posé de problème vu que je ne filmais pas les élèves.

En parallèle du courriel envoyé à Madame Schneider Taillard, j'ai envoyé un courriel aux cercles scolaires. Le cercle scolaire de La Chaux-de-Fonds m'a rapidement répondu positivement. En effet, un enseignant de 7H était concerné, mais il n'a jamais répondu à mes appels. C'est pour cette raison que je me suis mise à la recherche d'un autre enseignant du cycle 2 dans la liste transmise par Madame Schneider Taillard qui a répondu présent pour mon travail.

Après réflexion et discussion avec mon directeur de mémoire, j'ai décidé de réaliser trois entretiens d'une trentaine de minutes sur la base suivante. Comme le but de ce mémoire est de démontrer ce qui se passe réellement sur le terrain pour les élèves avec autisme, je me suis dit qu'il fallait que je fasse des entretiens dans les trois cycles ce qui m'apporterait une vision globale en ce qui concerne l'enseignement obligatoire dans le canton de Neuchâtel.

9.3 Le choix de l'échantillonnage et de la population

Le choix de mes outils de collecte n'empiétait que peu sur la vie quotidienne de la classe, c'est pourquoi je pensais trouver rapidement mon échantillonnage. Les réponses furent rapides et les enseignants d'accord de m'accueillir dans leur classe ainsi que leur direction. Voici à présent une brève présentation de ces trois classes.

a) Classe Alpha

C'est une classe du cycle 3 située dans un collège de Marin. Le nombre d'élèves varie selon les périodes (entre 18 et 20) et les élèves ont de 14 à 16 ans. L'enseignant enseigne depuis six ans, mais cela fait deux ans qu'il intègre un élève avec autisme dans sa classe.

Cet élève possédant un TSA²⁶ est intégré à cent pour cent depuis le début du cycle 3 dans une classe ordinaire. Ses particularités sont une communication (argumentation difficile pour exprimer sa pensée) et des interactions sociales (codes sociaux de la classe) altérées. Il ne voit pas l'implicite, a un intérêt très marqué pour le cinéma qui est utilisé pour l'encourager ou le recentrer. Il manque de flexibilité (n'arrive pas à faire le lien entre deux situations semblables pour nous mais où un élément diffère et donc n'est plus la même situation pour lui) et a une mauvaise gestion des émotions (débordé par ses émotions, car mauvaise interprétation) et une mauvaise organisation (structuration du matériel pour lui permettre de faire son sac seul) ainsi qu'une hypersensibilité au bruit.

b) Classe Bêta

C'est une classe du cycle 2, située dans un collège de La Chaux-de-Fonds. Cette classe regroupe vingt élèves de 9 à 10 ans. L'enseignant enseigne depuis onze ans et c'est sa première expérience d'intégration d'un élève autiste.

²⁶ TSA : Trouble du Spectre Autistique regroupant

Cet élève est intégré depuis la première année. Cependant, les autres élèves ne savent pas qu'il est atteint d'autisme, parce que l'enseignant ne voit pas l'intérêt de transmettre l'information vu que les enfants ne posent pas de questions. Il a des difficultés à commencer et maintenir une conversation et une rigidité au niveau du langage à utiliser. Voici un exemple : l'enfant atteint d'autisme ne supporte pas lorsque l'enseignant utilise l'expression « comme il faut ». Pour lui, il faut utiliser la phrase « il faut dire correctement », car la première expression n'est pas correcte pour l'enfant autiste (enseignant de l'enfant, 2016). En ce qui concerne les interactions sociales, il interprète de manière littérale et ne comprend pas bien les indices sociaux comme le langage corporel. Son intérêt va pour certains objets : les véhicules, les planètes. Par ailleurs, il est sensible à la lumière et au bruit. De plus, il n'aime pas être touché par surprise. Au niveau cognitif, il a des difficultés à traiter l'information, à organiser de nouvelles notions et à s'adapter aux différentes situations.

c) Classe Gamma

Cette classe est au cycle 1 à Môtiers. C'est une classe de 16 élèves d'environ 7 ans. L'enseignant interviewé enseigne depuis vingt ans, et c'est sa première expérience d'intégration d'un enfant avec autisme.

L'élève est intégré dans le circuit scolaire ordinaire depuis sa première. Les autres élèves sont au courant que leur camarade est différent, mais ils ne connaissent pas le terme « autiste ». L'enseignant spécialisé n'a pas approfondi plus le spectre autistique de cet enfant. Il a mis en

évidence le fait que l'enfant n'a pas de particularités énoncées et qu'il a des troubles au niveau de la communication, de la socialisation et de l'imagination, mais elle n'est pas entrée dans les détails.

10 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

J'aborderai maintenant différents aspects traitant des méthodes et/ou technique d'analyse des données. Pour commencer, je discuterai et présenterai les choix quant aux règles de transcriptions utilisées. Ensuite, je décrirai les procédés de traitements des données mis à contribution durant cette étude. Pour finir, j'explicitai mes méthodes d'analyse.

10.1 Choix quant aux règles de transcription

J'ai jugé indispensable de transcrire mes entretiens sous format numérique pour faciliter la lecture des données. Pour ce faire, il a fallu que je choisisse les règles à adopter. Le choix s'est porté sur « la transcription élaborée » (Vilatte, 2007, p.31). J'ai d'abord commencé par me débarrasser des « parasites de la parole » (ibid., p.31) tel que « les bégaiements, les répétitions » (ibid., p.31), car sans intérêt pour l'analyse de mes données. Par la suite, j'ai repris le discours en le transcrivant « scrupuleusement » (ibid., p.31).

Dans une seconde étape, je me suis mise à transformer le « langage oral » (ibid., p.31) en « langage écrit » (ibid., p.31). J'ai accordé de l'attention à la « concordance des temps » (ibid., p.31), à la structure d'une « phrase négative » (ibid., p.31). Cela me paraissait très important pour la bonne compréhension du discours et pour faciliter la lecture des informations pendant l'analyse de mes données.

Ayant constaté que les éléments n'étaient pas encore utilisables, je me suis alors mise à trier les informations dans les entretiens. Cela s'est fait en deux temps : tout d'abord j'ai remis de l'ordre au niveau « thématique ou logique » (ibid., p.31), c'est-à-dire, que les « ajouts » (ibid., p.31) sur un sujet dans le discours, les « retours en arrière » (ibid., p.31) au cours de la conversation sont remis à la même place pour permettre une lisibilité plus simple lors de l'analyse de ces données.

Pour terminer, j'ai décidé de supprimer mes tournures de phrase lorsque celles-ci ne servaient qu'à « soutenir les propos » (ibid., p.31) de l'interviewé.

10.2 Les procédés de traitement des données mis à contribution

Le traitement de mes données s'est effectué en plusieurs étapes.

Etape 1 : La mise au propre

Comme indiqué dans le chapitre précédent, j'ai commencé le traitement de mes données en procédant à la retranscription des entretiens menés sous format numérique. J'ai pris le temps de

réaliser cette étape qui me paraissait indispensable pour la bonne continuité de mon mémoire. Cela m'a permis de pouvoir alléger mes entretiens et de garder l'essentiel en supprimant les éléments indiqués dans le paragraphe méthode de transcription. En ce qui concerne les observations, je les ai remises au propre sous format numérique pour en faciliter la lisibilité.

Étape 2 : l'organisation de mes données

J'ai d'abord réuni, trié les éléments à retenir dans tous mes entretiens. Ensuite j'ai fabriqué des tableaux reprenant les thèmes abordés dans mes entretiens. Puis, j'ai repris chacun de mes entretiens et relevé, dans chacun de ceux-ci, les éléments importants. Le fait de regrouper les éléments par thème dans des tableaux permet une meilleure lisibilité et facilite le traitement des données.

Ensuite, j'ai ajouté mes observations lors de mon analyse. Pour chaque thème, j'ai regardé si j'avais pu observer quelque chose et je l'ai signalé si tel était le cas.

Étape 3 : l'imprégnation des données recueillies

Lorsque tous mes tableaux ont été créés et imprimés je les ai observés et comparés. Je me suis imprégnée de ceux-ci afin de définir la manière dont je pourrais, au mieux, tirer les éléments pour pouvoir ensuite m'aider à les analyser.

Étape 4 : le traitement de mes données

Pour ce faire, j'ai tout d'abord décidé de prendre mes tableaux et de commencer par faire des comparaisons entre les différents enseignants.

Mais, je me suis également intéressée aux dissimilitudes qu'il y avait entre les enseignants interviewés pour savoir si je devais en tenir compte lors de l'analyse de mes données.

10.3 Méthodes et analyse

Concernant la méthode d'analyse de mes données, j'ai fait s'exprimer mes enseignants sujets sur divers thèmes tels que les aménagements, les adaptations mises en place, leurs formations face à une personne autiste, pour connaître la réalité du terrain. Par conséquent, j'ai adopté une méthode dite de description. En effet, je voulais, par ces entretiens savoir ce qui se passait réellement pour eux dans la pratique de tous les jours. En m'aidant des tableaux cités précédemment, j'ai dressé une liste des éléments qui m'ont été transmis par ces enseignants. Dans un deuxième temps, j'ai refait une liste des éléments expliqués dans mon cadre théorique pour ensuite pouvoir dresser un constat entre ce que l'on demande de faire aux enseignants et ce qui se fait réellement sur le terrain. Cette méthode m'a permis de mettre en avant ce qui est mis en place (aménagements, programme, adaptations) ou non pour les élèves atteints d'autisme, la formation reçue ou non, pour viser à améliorer les futures intégrations.

11. Analyse et interprétation des résultats

Pour analyser mes données, j'ai décidé de séparer mes thématiques en plusieurs chapitres pour faciliter la lecture et la compréhension. Afin de les présenter, j'ai repris les éléments importants de mes entretiens retranscrits dans des tableaux. Une analyse des résultats est exposée avant chaque tableau. Dans le premier chapitre, les trois interviewés s'expriment sur leur vision de l'intégration des élèves atteints d'autisme dans les classes ordinaires. Lors des chapitres suivants, ils racontent leurs différentes pratiques, les aménagements et adaptations effectués lors de l'intégration et la formation des enseignantes ordinaires. Pour terminer, les derniers chapitres sont consacrés aux intervenants qui entourent l'enfant autiste, de la collaboration entre les enseignants spécialisés et les interviewés et aux attentes que les enseignants ordinaires ont par rapport aux enseignants spécialisés. Suite à cela j'ai conduit une réflexion entre mes résultats et la théorie, afin de répondre ultérieurement à ma question de recherche en confirmant ou infirmant les hypothèses précitées dans le premier chapitre. Toutes les observations se trouvent en annexe ainsi que la transcription des entretiens.

11.1 Les représentations des enseignants ordinaires sur l'intégration des élèves atteints d'autisme en classes ordinaires

Nous pouvons constater que les avis divergent quelque peu par rapport à cette thématique. Mais ils finissent tous par le même constat.

L'enseignant 1 s'exprime sur l'intégration en général. Il nous fait comprendre que l'intégration est une chance pour tous les acteurs, que ce soit l'élève autiste, les autres élèves de la classe, la direction, l'enseignant ordinaire ou plus largement l'école. Il admet être « tout-à-fait favorable à l'intégration ». L'enseignant 2 expose ses inquiétudes vis-à-vis de l'intégration en disant qu'il n'est pas favorable à l'intégration à tout prix. En effet, il met en avant le fait que les enseignants spécialisés ne font pas le même métier que lui. Il affirme qu'il n'est qu'un enseignant. Par ses explications, on ressent ses craintes et ses doutes. De surcroît, il met en évidence le fait qu'il ne veut pas laisser un enfant atteint d'autisme au fond de la salle juste parce qu'il ne sait pas comment il faut faire avec lui. Il conclut toutefois en disant que l'intégration qu'il effectue lui apporte beaucoup dans son enseignement. L'enseignant 3, ne se prononce que sur le cas de son élève, pour qui l'intégration se déroule bien. Cette expérience est positive, malgré quelque peur en début d'intégration. Il rejoint l'avis des autres enseignants en ce qui concerne l'apport bénéfique de l'intégration d'un élève atteint d'autisme dans une classe ordinaire.

En réalité, leurs représentations sont pour beaucoup liées aux expériences vécues et aux retours que d'autres personnes ont pu leur faire sur leurs pratiques. En effet, pour l'enseignant 1, l'intégration de son élève se fait depuis deux ans, tandis que les deux autres enseignants font leur première expérience.

Tableau 1: Représentations des enseignants ordinaires face à l'intégration

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	<p>Je pense que c'est une chance autant pour la personne qui est intégrée que pour les personnes qui intègrent. Disons que c'est un enrichissement pour l'école, pour les élèves qui sont dans la classe et pour l'élève qui est intégré donc je suis tout-à-fait favorable à l'intégration.</p> <p>les conditions [...] pour une bonne intégration, c'est vraiment la qualité du réseau.</p> <p>Ça apporte [...] un immense bagage pour la suite</p>	<p>Chance, enrichissement pour l'école, les élèves, l'élève intégré</p> <p>Tout-à-fait favorable</p> <p>Immense bagage (pour tous les élèves)</p>
Ens. 2	<p>J'ai eu souci, au début, quand on m'a dit qu'on allait m'intégrer un enfant autiste parce que je ne suis pas forcément pour l'intégration à tout prix, suivant les enfants.</p> <p>J'ai pu voir des intégrations qui étaient, [...] pas judicieuses comme j'avais un peu souci quand on m'a dit que j'avais un enfant comme ça et est-ce que j'allais pouvoir avoir un lien ? Est-ce que j'arriverais à rester normale malgré son handicap, mais en fait j'adore ce gamin.</p> <p>Non je ne suis pas favorable à une intégration à tout prix. [...] les gens qui enseignent au CERAS ce sont des gens formés et qui savent accueillir les enfants qui ont ces troubles-là. Moi je ne suis qu'une enseignante. Je n'ai pas envie d'une intégration où je sais que je ne serai pas à la hauteur et que je ne pourrai pas aider l'enfant comme il a besoin d'être aidé</p> <p>C'est une belle rencontre pour moi et il va beaucoup m'apprendre dans mon enseignement, je pense.</p> <p>Il y a respect par rapport à la différence qui est beaucoup plus grand, parce que côtoyé au quotidien que dans d'autres classes.</p> <p>« Y » a ce côté où ça apporte beaucoup à la classe, je pense.</p> <p>Ils ont une tolérance par rapport à lui qui est très belle.</p>	<p>Souci</p> <p>Pas d'intégration à tout prix</p> <p>CERAS – pas le même métier</p> <p>Je ne suis QUE enseignante</p> <p>Belle rencontre</p> <p>Apprendre dans mon enseignement</p> <p>Respect</p> <p>Apporte beaucoup à la classe</p> <p>Tolérance très belle</p>
Ens. 3	<p>[...] je n'avais jamais eu d'élèves de ce genre, j'ai pris tous les conseils qu'on m'a donnés et puis on a essayé de suivre.</p> <p>Enfin, nous, on est contentes et rassurées, parce que quand on ne connaît pas, en début d'année, ça fait un peu peur et puis en fait ça se passe bien. C'est une belle expérience. On apprend toujours.</p> <p>Le but, c'est de l'intégrer dans la classe et qu'il fasse le plus possible comme les autres.</p>	<p>Contente, rassurées car ça se passe bien</p> <p>Peur au début</p> <p>Belle expérience</p> <p>Faire comme les autres</p>

11.2 La formation des enseignants ordinaires

Le tableau 2 représente la formation de base des enseignants et le tableau 3 représente la formation complémentaire lorsqu'ils ont appris qu'ils allaient intégrer un élève avec trouble du spectre autistique dans leur classe.

Dans le tableau 2, on constate que l'enseignant 1 a reçu des cours sur l'autisme dans sa formation de base. De plus, il indique avoir suivi une formation supplémentaire lorsqu'il a su devoir intégrer un enfant avec autisme. L'enseignant 2 n'a pas eu de cours sur l'autisme. Néanmoins, il admet avoir eu, dans sa formation de base, une semaine consacrée à la différence où il a pu côtoyer des enfants avec certains troubles, au centre des Perce-Neige. Quant au troisième enseignant, on remarque qu'il n'a pas reçu de formation à ce sujet. De surcroît, il met en avant le fait qu'il n'a pas vraiment été formé pour tout ce qui concerne les enfants différents. Lors d'entretiens téléphoniques, j'ai appris que les enseignants ordinaires n'étaient pas au courant du guide lié à un plan d'intégration pour le canton.

Tableau 2: La formation ou le manque de formation des enseignants

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	Oui. J'en ai eu dans ma formation pédagogique de base pour avoir mon papier. J'en avais fait encore une quand j'ai su que j'allais avoir un élève autiste dans ma classe.	Oui Dans la formation de base Une formation supplémentaire
Ens. 2	Il ne me semble pas. On avait une semaine sur la différence. C'est le seul moment dans ma vie où j'ai été confrontée à des enfants qui avait certains troubles. C'est pour ça que quand on me dit qu'on veut mettre « tous » les enfants dans des classes, ben il faudra une autre formation pour nous, car ce n'est quand même pas la même chose.	Une semaine sur la différence Manque d'informations sur le sujet Il faudrait une autre formation

Ens. 3	<p>Je dirais que non, mais c'est vieux. [...] même si j'en avais, tant qu'on n'a pas eu un enfant comme ça dans sa classe, ça ne nous parle pas vraiment.</p> <p>Je pense que toutes ces choses sur les enfants différents, on n'a pas tellement été formé.</p>	<p>Non</p> <p>Ne sert pas à grand-chose avant d'avoir un enfant autiste</p> <p>Pas tellement formé</p>
--------	---	--

Le tableau 3 met en évidence la formation de base et les obligations ou non que les interviewés ont dû remplir pour pouvoir intégrer un élève avec trouble autistique. Il montre que les trois enseignants n'ont pas reçu d'obligation de se former lorsque qu'ils ont appris devoir intégrer un élève autiste. En effet, ils répondent tous non à cette question. L'enseignant 3 affirme de plus, qu'il n'y a eu qu'un réseau et c'est tout. L'enseignant 2, a reçu plusieurs propositions, dont une conférence à laquelle il n'a pu assister, le timing ne correspondant pas. En ce qui concerne l'enseignant 1, on remarque qu'il a choisi de suivre la proposition qui lui a été faite, mais insiste sur le fait que s'il n'y a eu aucune obligation, on l'a vivement «incité» à suivre une formation ou conférence qui informe sur les enfants avec trouble autistique.

Tableau 3: Obligation de se former

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	<p>Non on nous en a proposé, on ne m'a pas imposé de formations.</p> <p>L'enseignante spécialisée nous a proposé, aussi, des lectures.</p> <p>Mais personne ne m'a imposé de faire une formation, selon mes souvenirs.</p> <p>On nous en a proposé une qui était à l'école pédagogique qu'on avait faite avec plusieurs collègues et les lectures.</p> <p>Non [...] le fait que j'en ai eu une dans mon parcours pédagogique qui était tout frais, [...] ça a influé.</p> <p>Evidemment que l'on m'a vivement incitée, mais il n'y avait rien d'obligatoire.</p>	<p>Non</p> <p>Lecture</p> <p>Proposition de formation</p> <p>Forte incitation</p> <p>Aucune obligation</p> <p>Fait une à l'école pédagogique</p>
Ens. 2	<p>Non alors pas du tout. L'enseignante spécialisée [...] nous a parlé de lui et des mesures BEP. Elle nous a proposé un livre. La maman nous a</p>	<p>Non</p> <p>Lecture</p>

	<p>aussi proposé de lire un livre ou deux, mais sinon on n'a pas eu d'autres formations.</p> <p>Heu conférence oui. C'est fait par les Perce-Neige, mais c'est sur les temps scolaires donc ce n'est juste pas possible pour nous d'y participer. Donc non non, on n'a pas eu d'autres formations.</p>	<p>Conférence, mais impossibilité de s'y rendre</p> <p>Pas d'autres formations</p>
Ens. 3	<p>Non. Non, franchement. Il y a eu un réseau qui a été mis en place et puis voilà.</p>	<p>Non</p> <p>Juste un réseau</p>

11.3 Les adaptations et les aménagements mis en place par les enseignantes ordinaires

En regardant le tableau 4, on remarque que les trois enseignants ont pris des mesures concernant l'emplacement de leur élève. En effet, pour les trois, l'enfant autiste est assis à l'avant de la salle de classe à côté d'un camarade pour le coacher. L'enseignant 1 explique que le fait de le mettre contre la fenêtre, pousserait l'élève à plus de distractions, tandis que lors de mes observations dans les deux autres classes, les élèves autistes se trouvaient à côté de la fenêtre et cela ne posait pas de problèmes d'après les enseignants.

Durant les observations dans ces trois classes, j'ai vu certains matériels différenciés pour l'élève avec autisme. Dans la classe Gama, une feuille permet à l'élève autiste de gribouiller. Dans la classe Alpha, j'ai pu constater que l'enseignant avait mis en place un tableau pour organiser les travaux écrits, un classeur avec les références de ce qu'ils voient en classe. En observant l'enseignant 1, j'ai également remarqué qu'il organisait le tableau noir (mettre les devoirs à droite du tableau) pour permettre à l'élève de se repérer. L'enseignant 2, a mis en place des rituels, une planification pour chaque journée, des scénarios pour les règlements de conflits. Il

explique aussi qu'il a dû faire une photo de la case de cet élève pour qu'il puisse l'organiser et la ranger toujours de la même façon pour lui permettre de retrouver ses affaires rapidement. Je n'ai malheureusement pas pu observer de matériels spécifiques, lors de mes visites en classe.

Avec ces trois entretiens, nous constatons que les enseignants s'expriment en disant qu'ils ont mis très peu de choses en place, mais après mes observations et ce qu'ils m'ont rapportés durant les entretiens, on remarque qu'il y a eu de nombreux aménagements pour ces élèves. Bien que la majorité de mes sujets évoquent le fait qu'un élève atteint d'autisme demande plus d'encadrement qu'un élève qui fonctionne bien, ils expliquent que les aménagements évoluent en fonction du développement de l'enfant, c'est-à-dire que chaque aménagement dépend des particularités du spectre autistique de chaque enfant. Celles-ci sont explicitées dans la problématisation. En effet, on remarque dans le tableau 4 qu'un des élève à besoin des icônes pour la planification de la journée tandis qu'un autre n'en a pas besoin.

De surcroît, les enseignants s'expriment sur le fait que l'intégration de leur élève se déroule bien, c'est-à-dire que les enfants arrivent à suivre le cursus normal et que c'est pour cela qu'ils n'ont pas mis grand-chose en place.

Tableau 4: Adaptation de l'environnement et aménagements

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	Oui, on fait une adaptation par rapport au plan de classe. Ça veut dire qu'il y a certaines places qui lui correspondent mieux que d'autres. [...] vers la fenêtre c'est quelque chose qui n'est pas idéal pour l'élève que j'ai en classe, puisque la fenêtre [...] donne lieu à plus de divertissement qu'un mur et donc on est attentif à ça.	Adaptation du plan de classe Certaines places mieux que d'autres Pas vers la fenêtre Panneaux pour travaux écrits

	<p>Non, il n'y en a pas d'autres à part le plan de classe et le panneau des travaux écrits et le matériel qu'il y a pour lui, mais ça ce n'est pas moi qui procède à ces aménagements-là, c'est le soutien pédagogique.</p> <p>C'est vraiment son matériel à lui qui a été proposé par les parents, cette trousse avec les différentes couleurs de stylos, mais vraiment ce qui a été créé c'est ce petit classeur et puis après ça dépend, les outils évoluent aussi au fil du temps, au fil de ses progrès.</p> <p>Il a droit à du temps supplémentaire</p>	<p>Matériel fait par le SPS (scénario de l'attention)</p> <p>Trousse</p> <p>Classeur référence</p> <p>Évolution des outils</p> <p>Évaluation : temps supplémentaire</p>
Ens. 2	<p>L'avoir vers nous c'est obligatoire aussi. A côté d'un copain ou d'un enfant normalement calme. On a fait une photo de sa case pour l'aider à se structurer au niveau du rangement.</p> <p>En trois et quatrième Harnos tout un système d'étiquettes.</p> <p>Certains rituels, on doit toujours mettre ce que l'on va faire pour qu'il sache où on en est donc ça c'est obligatoire.</p> <p>Il faudrait du calme lors de moments de travail.</p> <p>Il a des scénarios. [...] ça c'est comment il doit réagir.</p> <p>[...] dans les regroupements [...] toujours le stimuler pour qu'il reste avec nous.</p> <p>Je sais qu'il a besoin de manipuler, donc moi j'ai des boîtes.</p> <p>[...] il a quand même besoin d'un autre encadrement qu'un élève qui fonctionne tout bien.</p>	<p>A côté d'un copain calme</p> <p>Vers l'enseignante</p> <p>Photo de sa case</p> <p>Étiquettes</p> <p>Rituels, planification de la journée</p> <p>Besoin de calme</p> <p>Scénarios pour les disputes</p> <p>Stimulation</p> <p>Manipulation</p> <p>Autre encadrement</p>
Ens. 3	<p>On essaye de mettre un enfant à côté pour qu'il puisse un peu le coacher.</p> <p>Fallait qu'on le mette à tel endroit dans la classe, qu'il n'y ait personne derrière. Puis maintenant qu'on a déplacé, malgré qu'il a quelqu'un derrière lui, [...] ça se passe bien.</p> <p>On l'a de nouveau mis dans un bord. On essaye de le mettre assez devant dans la classe pour qu'on l'ait sous la main.</p> <p>Une chose qu'on a faite, c'est qu'on a mis une grande feuille sous son sous-main, parce qu'il doit toujours être actif.</p> <p>On essaye de garder le même rythme de travail, car ça le sécurise. Donc ça, il a intégré.</p> <p>On essaye de faire des choses pas trop différentes non plus.</p> <p>Il n'a pas besoins d'icônes pour savoir ce qu'on fait à quel moment de la journée.</p> <p>On a mis très peu de choses en place.</p> <p>Il nous demande quand même un peu plus d'encadrement.</p>	<p>Mettre quelqu'un à côté de lui.</p> <p>Personne derrière</p> <p>Dans un bord</p> <p>Assez devant</p> <p>Grande feuille</p> <p>Même rythme de travail</p> <p>Pas trop différencier</p> <p>Pas d'icônes pour l'organisation de la journée</p> <p>Très peu de choses en place</p> <p>Plus d'encadrement</p>

11.4 L'individualisation du programme par les enseignants

Les trois professionnels déclarent mettre en place plutôt des aménagements ou adaptations de la tâche, mais il n'y a pas vraiment d'individualisation du programme scolaire pour ces trois élèves. L'enseignant 1 ne détaille pas du tout ce qu'il fait comme aménagements pour cet élève-là. En observant, j'ai vu qu'il demandait à un élève de l'aider, mais l'enfant fait les mêmes exercices que ses camarades. L'élève a toutefois du temps supplémentaire lors des évaluations. L'enseignant 2 dit « échelonner » plus les activités, c'est-à-dire qu'elles sont beaucoup plus décortiquées. Il préfère différencier la matière lorsque l'élève n'arrive pas, tout en restant dans la même thématique, mais en utilisant une autre méthode. Il insiste sur le fait que cet élève a les mêmes objectifs que les autres. Effectivement, les activités proposées, lors de mes observations, n'étaient pas différentes des autres élèves. L'enseignant 3, me dit qu'il prend l'élève à son bureau et lui donne des outils pour lui permettre de réaliser l'exercice seul. Il remarque, néanmoins, que l'élève a plus de difficultés qu'au début de l'année et qu'il faut lui donner les outils pour qu'il arrive à faire les exercices demandés. Il y a une différenciation en mathématiques pour cet élève-là. D'un autre côté, l'enseignant essaye de ne pas trop différencier, parce que l'élève ne veut pas faire des choses différentes. Au cours de mes observations, l'élève a fait les mêmes exercices que les autres, donc je ne peux pas dire s'il y a une différenciation pour les autres disciplines, mise à part de l'aide venant de l'enseignant.

Lors des observations, j'ai pu remarquer que les enseignants 2 et 3 passaient beaucoup de temps vers les élèves atteints d'autisme pour les aider à avancer dans les activités. Bien qu'il n'y ait

pas d'individualisation complète du programme scolaire, ces enseignants mettent en place la différenciation. Par contre, lors des entretiens, ils affirment ne pas utiliser les programmes TEACCH, PECS et pour deux d'entre eux, n'en ont pas entendu parler.

Tableau 5: Individualisation du programme

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	Il a des difficultés en fait qui sont inhérentes à son trouble du spectre autistique [...] et pour lesquelles on développe certains aménagements, mais on cherche vraiment à tout lui faire faire.	Tout lui faire faire Pas d'individualisation Certains aménagements
Ens. 2	Actuellement pas tellement. Il s'en sort assez bien et puis il a envie de faire comme les autres. Si on voit qu'il y a une activité qui est trop dure, [...] en lecture, où il a pas mal de difficulté, alors moi j'aurais tendance à lui donner autre chose, des choses où je sais qu'il est à l'aise, mais toujours en lecture, mais par exemple une autre méthode de lecture où je sais qu'il connaît bien. On doit parfois échelonner plus et préparer plus les activités en échelons que pour les autres, mais sinon il fait les mêmes objectifs.	Pas tellement S'en sort bien Activité trop dure, on donne autre chose sur le même thème Échelonner plus Mêmes objectifs
Ens. 3	(il fait la même chose que les autres tout le temps ?) Alors la plupart du temps oui. [...], mais on voit que ça se complique [...] et ça devient un peu plus difficile. La trois dimension, il ne la voit pas, donc on essaye de mettre des choses en place par rapport à ça. Je le prends au bureau et lui donne des outils pour qu'il puisse manipuler et faire l'exercice. Il a besoin de manipuler, de vivre l'exercice comme les plus petits. On essaye de faire des choses pas trop différentes non plus.	Pas vraiment Activité dure, on va le prendre au bureau Donner des outils pour manipuler. Pas trop différencier

11.5 La socialisation

Le tableau 6 montre les différentes manières de faire au niveau de la socialisation.

Tous soulignent l'importance des pairs dans le processus de socialisation de l'élève atteint d'autisme. Néanmoins, toutes les classes n'ont pas reçu d'informations sur le trouble autistique.

En effet, lors des entretiens, j'ai remarqué que les enseignants 2 et 3 n'avaient pas clairement

expliqué que l'élève se comportant différemment, était autiste. Ils se justifient en disant que les autres élèves savent qu'il est différent, mais cela s'arrête là. Pour ces classes, les activités en lien avec l'intégration de ces 2 élèves se sont effectuées avec les enseignants précédents et les enseignants actuels n'ont pas eu besoin d'en faire plus. Pour l'enseignant 1, c'est la deuxième année qu'il a cet élève dans sa classe et il a dû, l'année d'avant, mettre en place des activités autour de la différence en général pour ensuite parler des difficultés de l'élève atteint d'autisme, mais sans le stigmatiser non plus.

Tous les enseignants ordinaires interviewés sont d'accord pour dire que leur élève atteint d'autisme est intégré au sein de la classe et accepté par ses pairs, ce que je n'ai pas forcément observé durant mes visites. En effet, ces trois élèves restaient à leur place et un ou deux élèves sont allés vers eux.

Tableau 6: Socialisation des élèves atteints d'autisme

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	Par rapport aux autres élèves, maintenant oui, on a une communication qui est constante. [...] on avait fait des choses en amont, au tout début de l'année précédente. On avait fait des activités, on avait expliqué certaines choses, mais on avait essayé de faire des activités assez globales pour que chacun puisse parler de ses difficultés et respecter plus la différence de manière globale [...] et expliquer quelles étaient, peut-être, ses difficultés personnelles. Les siennes. [...] un dialogue constant à chaque fois qu'on peut observer un problème. C'est un élève qui est tout-à-fait intégré.	Dialogue constant Activités sur la différence et les difficultés en général Explication de ses difficultés personnelles Tout-à-fait intégré
Ens. 2	Mais pas tellement. Ben, non pas tellement. Alors quand on fait des jeux, on aime bien qu'il participe. Mais il est très bien dans son monde et quand il cherche le contact, il va vers les autres et les autres l'accueillent à bras ouverts. Mais c'est lui qui va chercher [...] et moi c'est quelque chose que je respecte. Il est tout le temps avec quelqu'un [...] je trouve qu'il n'y a rien à sur stimuler.	Pas tellement Dans son monde, vient chercher le contact quand il veut. Accueillis par les autres Rien à stimuler

Ens. 3	<p>Ça avait déjà été fait avant.</p> <p>Ma collègue elle a fait beaucoup de choses pour l'intégrer.</p> <p>Pas du tout. On a juste réexpliqué une ou deux choses quand on a eu une nouvelle fille dans notre classe.</p> <p>[...] il est bien intégré, on ne va pas en rajouter. Il n'est pas seul. Il joue avec les autres.</p>	<p>Déjà fait avant</p> <p>Explication d'une ou deux choses</p> <p>Intégré, pas en rajouter</p>
--------	--	--

11.6 Les intervenants et les enseignants ordinaires

Dans le tableau 7, on remarque qu'il y a un grand nombre de personnes gravitant autour de l'élève atteint d'autisme pour lui trouver les meilleures conditions à son intégration. Ces personnes sont regroupées dans ce que l'on appelle un réseau. Il y a plusieurs professionnels dont, à chaque fois, un enseignant spécialisé. Les enseignants spécialisés sont directement en contact avec les enseignants ordinaires et les enfants autistes; ce sont les seuls qui interviennent en classe, en tout cas pour ces trois cas. En effet, comme on le voit dans le tableau 8, les enseignants spécialisés sont en classe durant un nombre donné de périodes. Pour l'enseignant 1, le spécialiste vient quatre fois par semaine, mais ce n'est que pour ses leçons; par conséquent il n'a pas pu me renseigner sur les autres leçons. L'enseignant 3 reçoit du soutien deux fois par semaine, mais d'après lui, il serait envisageable de mettre plus de séances. L'enseignant 3 est celui qui accueille le plus de fois l'enseignant spécialisé, six fois par semaine ainsi qu'une fois seul avec l'élève autiste. Ce point n'a pas pu être noté lors de mes visites vu que j'ai décidé d'observer les enseignants seuls face à leur classe.

Tableau 7: Les acteurs intervenants auprès de l'élève autiste

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	[...] en classe, [...], c'est les enseignants et le soutien pédagogique spécialisé. Et de manière plus large, ben il y a tous les acteurs du réseau ; l'orthophoniste et tous les autres acteurs ; les parents, la direction, [...]	Enseignants Soutien pédagogique Réseau (Parents, direction, orthophoniste)
Ens. 2	Alors en classe, c'est l'enseignante spécialisée. Mais sinon il a de l'orthophonie, de l'ergothérapie et puis il a le CNPEA, donc une psy. Il a un assez grand réseau.	Enseignante spécialisée Orthophoniste Ergothérapie Psychologue Grand réseau
Ens. 3	(enseignant spécialisé ?) Oui. On communique pas mal (avec les parents) pour pouvoir construire avec eux. Par contre l'orthophoniste, on ne l'a vu qu'au réseau.	Enseignante spécialisée Parents Orthophoniste Réseau

Tableau 8: Nombre de périodes pour l'enseignant spécialisé

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	4 périodes. Deux de français et deux de MCC	4 périodes
Ens. 2	Elle a six périodes en classe plus une période où elle le prend en individuel, maintenant. Donc elle a sept périodes avec lui.	7 périodes Dont une individuellement
Ens. 3	Elle est venue quatre périodes par semaine jusqu'à Noël et puis comme ça se passe bien [...] elle ne vient plus que deux périodes par semaine, mais on pense que par la suite, on devra remettre un peu plus.	4 et maintenant 2 Plus tard remettre plus

Les tableaux ci-dessus, nous amènent à parler de la collaboration qu'il y a entre toutes ces personnes. En effet, le tableau 9 montre la collaboration lors de l'intégration d'un enfant atteint d'autisme en classe ordinaire. Tous les professionnels interrogés à ce sujet soulignent la nécessité de collaborer et de communiquer avec des personnes compétentes.

La collaboration évoquée par les enseignants ordinaires se place à deux niveaux, celui de la réunion entre tous les professionnels ainsi que les parents et celui de la collaboration entre

l'enseignant ordinaire et l'enseignant spécialisé. En ce qui concerne le premier niveau, les enseignants 1 et 2 mettent en avant la bonne collaboration et communication lors des réseaux.

L'enseignant 2 souligne que chacun fait son job dans son coin ce qui peut faire penser que la collaboration n'est pas optimale.

En ce qui concerne le second niveau les enseignants interviewés le considèrent comme l'élément principal. En effet, on remarque que les enseignants ordinaires se sentent rassurés lorsqu'une personne est présente pour les aider. La collaboration permet de trouver des aménagements pour que l'élève avec autisme puisse poursuivre sa scolarité.

Tableau 9: La collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	<p>Une collaboration qui est très bonne à mes yeux. Ça veut dire qu'il y a une très bonne communication.</p> <p>Une collaboration qui est évidemment plus ténue avec l'enseignante spécialisée que je rencontre régulièrement [...] avec qui on essaye vraiment de construire un certain nombre d'outils qui lui permettent de suivre au mieux.</p>	<p>Très bonne</p> <p>Très bonne communication</p> <p>Collaboration ténue avec l'enseignante spécialisée</p> <p>Rencontre régulière</p>
Ens. 2	<p>[...] on a eu un réseau mais qui s'est très bien passé et où chacun fait son job dans son coin.</p> <p>Sinon on a une très bonne coopération avec l'enseignante spécialisée. Alors ça c'est super, parce qu'elle nous donne des trucs.</p> <p>Elle va justement travailler les choses difficiles pour lui [...]. Donc toute cette partie, je ne vais pas m'en préoccuper. La partie dont je vais me préoccuper est comment l'intégrer au maximum dans mes activités et puis où je dois lui donner un coup de main différencié pour que lui se sente à sa place.</p> <p>C'est vraiment une collaboration totale.</p>	<p>Bonne coopération</p> <p>Super donne des trucs</p> <p>Travaille les choses difficiles</p> <p>Collaboration totale</p>
Ens. 3	<p>Alors elle s'est faite très bien. Hors du temps scolaire, on ne collabore pas.</p> <p>On la voit seulement quand elle vient dans la classe. Moi j'y demande, des fois, des reprendre certains exercices où j'ai tenté d'y expliquer des choses qu'il n'a pas bien intégrées.</p> <p>Elle reste en retrait, elle observe et quand elle voit qu'il a besoin d'aide, elle l'aide.</p>	<p>Très bien</p> <p>Reprend des exercices</p>

11.7 Les attentes des enseignants ordinaires

Dans le tableau 10, on note que les trois enseignants ont besoin d'outils pour pouvoir travailler avec ces enfants. On remarque très clairement la nécessité pour les enseignants d'être informés de ce qu'il faut mettre en place lors de l'intégration d'un enfant avec autisme. L'enseignant 3 souligne son impuissance lors de l'intégration du fait que c'est une toute nouvelle expérience et qu'il n'y a pas eu d'informations précises sur les méthodes à adopter avec de tels enfants.

Tableau 10: Les attentes envers les enseignants spécialisés

sujet	Paroles des sujets	Mots-clé
Ens. 1	<p>La personne qui intervient est vraiment là pour nous soutenir dans les différentes choses, dans la matière que l'on doit transmettre, [...] mettre en évidence des difficultés [...], nous apporter des outils pour que l'on puisse transformer ou minimiser ses difficultés.</p> <p>[...] une immense communication au sein du réseau, avec les parents, avec les différents acteurs.</p> <p>[...] informations sur les difficultés de l'élève et ça deviendrait aussi une de mes attentes qu'on m'explique, quelles sont les aménagements qu'on peut faire et quelles sont les difficultés de l'élève en question.</p>	<p>Soutien dans la matière</p> <p>Mettre en évidence les difficultés</p> <p>Apporter des outils</p> <p>Communication au sein du réseau</p> <p>Explication des aménagements qu'on peut mettre en place et les difficultés de l'élève en question.</p>
Ens. 2	<p>C'est des coups de main, c'est des astuces pour l'aider, c'est une autre approche, c'est des points de vue en disant là peut-être.</p> <p>On a déjà réfléchi à comment on pourrait l'amener, je lui ai montré ma façon de l'amener et elle m'a dit ah ouais ça pourrait être intéressant et puis peut-être qu'on pourrait insister pour « Y » comme ça.</p>	<p>Coups de main</p> <p>Astuces pour aider</p> <p>Une autre approche</p> <p>Points de vue</p> <p>Réfléchir comment amener quelque chose.</p> <p>Communiquer / collaborer</p>
Ens. 3	<p>J'ai des questions. Je lui pose des questions chaque fois qu'il y a une inconnue.</p> <p>Un peu d'aide au niveau scolaire ce qu'elle fait, mais elle ne connaît pas forcément bien les branches scolaires, donc je lui prépare ce qu'elle doit faire.</p> <p>Nous aiguiller : comment pouvoir aider un enfant avec trouble autistique. Nous, on est un peu démunis.</p> <p>J'aimerais bien qu'elle puisse le suivre.</p>	<p>Questions</p> <p>Aide scolaire</p> <p>Aiguiller sur la manière de faire</p> <p>Suivi de l'enfant</p>

11.8 Discussion

A partir de l'analyse des résultats ci-dessus, nous constatons que plusieurs éléments peuvent être discutés en lien avec la littérature.

Comme expliqué lors de ma problématique, le service de l'enseignement obligatoire (2009) met en avant un projet visant à intégrer les élèves avec autisme dans les classes ordinaires. Nous pouvons constater que les professionnels interviewés ont un avis partagé sur la question. En effet, bien que les enseignants montrent leur intérêt pour l'intégration, on remarque, qu'ils ont des craintes et des doutes face à celle-ci. Ceci s'explique du fait que les enseignants se basent sur leur vécu et les dire des autres collègues sur le sujet. De plus, un des enseignants expliquait pourquoi il n'était pas d'accord avec l'intégration à tout prix. En résumé, pour lui, le personnel des institutions ne fait pas le même métier et il ne veut pas intégrer un enfant avec autisme s'il ne peut pas répondre à ses besoins. Ceci met en avant le fait que les enfants atteints d'autisme représentent un groupe d'une grande hétérogénéité et que les décisions scolaires doivent être adaptées à chaque situation (l'Autisme Suisse Romand, 2015).

La position de cet enseignant face à l'intégration, nous conduit à la formation des enseignants ordinaires devant intégrer ces enfants. On peut effectivement se demander si les enseignants ont reçu des informations ou une formation avant l'intégration d'un élève autiste. Durant mes entretiens, j'ai pu constater que la majorité de mes interviewés n'avaient pas reçu de formation sur l'autisme que ce soit dans leur formation de base ou lors de l'intégration de leur élève. Du plus, ils affirment tous ne pas avoir été obligés de se former. On leur a proposé des conférences

ou lectures, mais c'est tout ce qui leur a été demandé. Certains se sont formés plus tard de leur propre chef, par intérêt et/ou ont acquis de l'expérience. Or, on remarque, dans ces entretiens, que la majorité des enseignants interrogés ont eu des peurs lors de l'intégration de leur élève, parce qu'ils manquaient d'informations sur l'autisme. De plus, un des enseignants dit que s'il faut intégrer tous les enfants, il leur faudra une autre formation. Les éléments présentés ci-dessus me font revenir au cadre théorique qui indique que la HEP-BEJUNE met en place, lors de la formation de base, des cours en pédagogie spécialisée. Elle offre également une formation supplémentaire dans l'enseignement spécialisé (Rodriguez Diaz, 2015). Néanmoins, à aucun moment, les enseignants n'ont l'obligation de suivre une quelconque formation lorsqu'ils intègrent un enfant autiste (Veillard, 2015). Les directions des établissements pourraient demander aux enseignants de se former, ce qui n'a pas été le cas pour mes interviewés. Il y a certes eu des incitations à se renseigner, des propositions de lectures faites par les enseignants spécialisés, mais on remarque que dans la réalité, les conférences mises en place ne donnent pas la priorité aux enseignants. Dans ce cas de figure, comment est-il possible de répondre à la demande des enseignants? Est-il nécessaire, d'obliger les enseignants à suivre une formation complémentaire pour connaître ce handicap?

Cela m'amène à faire le lien avec les stratégies éducatives que proposent les programmes TEACCH et PECS dans la littérature (Schloper et al. 2002, Masson, Gassler, Gerber, Rendal, 2006, UNC school of medicine, 2015 et l'Autisme Suisse Romand 2014). Durant les entretiens, les noms des programmes n'ont pas été évoqués, car les enseignants ne les connaissent pas. En

effet, lors des entretiens téléphoniques, les enseignants m'ont confié ne pas les utiliser et deux d'entre eux ne pas les connaître. La grande partie des enseignants interviewés s'accorde toutefois sur le fait qu'il est nécessaire de mettre en place un enseignement structuré et des repères visuels aidant l'élève, ce qui est pourtant le fondement du programme TEACCH. Si les enseignants parlent d'enseignement structuré, ils ne parlent pas d'individualisation du programme scolaire pour les élèves avec autisme (Rogé, 2015). Les enseignants disent faire de la pédagogie différenciée en fonction des difficultés et du rythme de travail, par exemple (Przesmycki, 1991). De plus, lorsqu'une pédagogie différenciée est mise en place, on remarque qu'il est important de travailler avec ses sens (Trachsel, 2015). De surcroît, dans deux classes intégratives, les enseignants savent que leur élève doit manipuler pour pouvoir comprendre certains exercices, surtout en mathématiques; ils mettent donc en place des aménagements pour répondre aux besoins des élèves concernés. Ils avouent aussi donner des choses plus simples mais toujours dans le même sujet, avec une méthode différente, ce qui revient à faire de la différenciation du matériel (Trachsel, 2015). Il est vrai que si les programmes scolaires étaient totalement individualisés, on pourrait se demander quel serait l'intérêt d'intégrer les élèves autistes en classe ordinaire, puisque qu'ils ne feraient pas les mêmes activités que les autres et par conséquent participeraient à ce que l'on appelle une insertion (Söder, 1980).

Cette différenciation nous amène à parler, des aménagements et adaptations que les enseignants ont réalisés pour l'élève avec autisme. En effet, même si les enseignants interviewés n'individualisent pas le programme scolaire, affirmant que l'élève s'en sort bien, ils ont quand

même dû adapter et aménager certains éléments pour lui permettre de s'y retrouver. Je peux constater d'après les observations et les entretiens effectués que ces adaptations et aménagements n'étaient pas propres à l'autisme, mais qu'ils dépendaient de chaque enfant porteur de ce trouble (Foudon, 2015). Les professionnels s'accordent sur le fait qu'il est important d'aménager l'environnement de la classe pour un élève avec autisme (ibid., 2015). Dans la littérature, je n'ai pas trouvé beaucoup d'explications sur le sujet. Néanmoins, j'ai pu constater que les enseignants spécialisés des classes interviewées avaient demandé aux enseignants de mettre en place certains aménagements propres à l'enfant. En effet, on retrouve dans les entretiens qu'il est préférable de placer ces enfants à l'avant de la salle de classe, à côté d'un camarade plutôt calme pour le coacher. Ces aménagements sont, encore une fois, propres à chaque spectre autistique (ibid., 2015). Outre l'adaptation de l'environnement, les enseignants n'ont instauré que peu de choses pour ces élèves-là. En effet, nous avons retrouvé dans les trois classes des scénarios sous forme d'images (Peeters, 2014) pour que les élèves puissent savoir comment se comporter dans une situation donnée. Ces scénarios sont une suite d'images permettant à l'élève de se situer lorsqu'il est perdu (reconcentrations, conflits). Pour un élève, l'enseignant avait décidé de photographier sa case pour qu'il retrouve ses affaires. En effet pour ces enfants chaque chose a sa place (ibid., 2014). Ils ont besoin de repères fixes (Ouss-Ryngaert, 2008) comme la mise en place d'un tableau pour la planification des travaux écrits ou encore l'emplacement des devoirs toujours au même endroit du tableau. Cela me fait penser au temps qu'il faut rendre visible pour ces élèves (Peeters, 2014). En effet, dans les classes visitées et

interviewées, on utilisait un planning journalier (ibid., 2014) pour expliquer à l'élève ce qu'il devait faire et à quel moment. Dans une autre, on donnait le programme de la matinée au début de la leçon et on réexpliquait si nécessaire, parce que l'enfant n'avait plus besoin de pictogrammes (Peeters, 2014 et SEO²⁷, 2009). Dans mes entretiens, les trois enseignants expliquent qu'il faut prévenir l'enfant de ce qui va se passer à l'aide de routines le rassurant (Foudon, 2015). Mes observations ont confirmé ce point de vue. Effectivement, les enseignants prenaient du temps pour expliquer le programme (on va commencer par ça, ensuite on fera ça) de la journée avec la voix et accompagné de gestes.

Plusieurs enfants sont intégrés pour se socialiser. Durant les observations et les entretiens, j'ai pu constater que les enseignants donnaient une grande place aux autres élèves pour l'intégrer. Ils n'ont pas dû mettre en place des activités pour intégrer socialement l'enfant dans la classe, mais ils m'expliquent qu'elles ont été mises en place les années précédentes (discussion de la différence en général pour parler des particularités de l'élève atteint d'autisme, des lectures). J'ai remarqué que les élèves atteints d'autisme ne cherchaient pas forcément le contact avec les autres (Peeters, 2014), mais ils sont très bien intégrés dans la classe. Les parents de ces élèves restent à l'entière disposition des enseignants pour venir expliquer le handicap de leur enfant, ce qui est prôné par Nadège Foudon (2015). L'enseignant spécialisé joue aussi un rôle important en informant les élèves de la classe, donnant des pistes à l'enseignant ordinaire.

²⁷ SEO : service de l'enseignement obligatoire

Lors de l'intégration d'un enfant atteint d'autisme, j'ai pu constater qu'il y avait un nombre important de personnes pour l'accompagner. La collaboration entre tous ces professionnels et les parents est considérée comme indispensable selon le service de l'enseignement (2009), Nadège Foudon (2015) et la CNDP (2009). Les résultats de la recherche ont confirmé cette affirmation. Les professionnels collaborent tous ensemble lors des réseaux. On remarque, néanmoins, qu'il y a une collaboration plus étroite avec les enseignants spécialisés. Dans cette perspective, la collaboration tend à la coopération et au co-enseignement entre les enseignants ordinaires et spécialisés (Ramel & Angelucci, 2010). Ceci nous montre que l'enseignant n'est plus seul face à la situation imposée, mais qu'il est entouré de professionnels lui apportant de l'aide au niveau du matériel, de la gestion des comportements ou encore pour reprendre une notion en particulier ou adapter le travail (Foudon, 2015). Néanmoins, une chose diffère dans ces trois classes. En effet, en discutant avec un enseignant spécialisé, on remarque qu'il est attendu dans les classes au minimum quatre à six périodes par semaine. Cependant durant les entretiens, j'ai constaté que ce nombre de périodes varient selon le spectre autistique de l'élève. Cela montre, une fois encore, l'hétérogénéité de ce trouble, mais aussi le niveau d'implication des professionnels pour favoriser et maintenir cette intégration en classe régulière.

En discutant avec les enseignants, nous avons parlé des attentes qu'ils auraient à formuler envers les enseignants spécialisés. Ce qui ressort le plus fréquemment c'est la demande d'informations : comment intégrer au mieux mon élève atteint d'autisme dans ma classe? Les enseignants réclament des explications pour savoir ce qu'ils doivent mettre en place pour ces

élèves-là. Ils veulent aussi que les enseignants spécialisés les aident, leur donnent des coups de main ou des astuces pour encore mieux répondre aux besoins des élèves. Ils évoquent aussi la communication fort appréciée au sein du réseau ainsi qu'avec les enseignants spécialisés. Lors des entretiens téléphoniques, j'ai appris que tous les enseignants sont présents durant les réseaux. Ils s'expriment sur les observations faites de l'enfant et essayent, avec les professionnels, de trouver des pistes d'action, de planifier la suite, de mettre à jour les éventuelles difficultés. Les éléments mis en évidence ci-dessus montrent que même si les enseignants se sentent rassurés par le fait que l'intégration d'un élève autiste se déroule bien (suit le programme scolaire sans trop de difficultés), ils se sentent quand même démunis au niveau de la formation et de l'expérience qu'ils ont face à ces élèves-là. La question qui se pose maintenant c'est : que doivent faire les directions ou plus loin que doit mettre en place le canton pour répondre aux besoins des enseignants et donc aller vers plus d'intégrations pour les enfants avec autisme?

Conclusion

Le chapitre précédent présentait les résultats en rapport avec mes hypothèses pour me permettre de répondre à ma question de recherche. Effectivement, mon travail a montré que les enseignants interviewés ne connaissaient pas le guide (annexe 1) aidant à l'intégration.

La première et la troisième hypothèse se rejoignent et démontrent les doutes et les craintes des enseignants. Suite à l'analyse, la majorité des enseignants interviewés n'ont pas reçu d'informations ou de formations concernant l'autisme et la manière dont ils devaient intégrer les enfants dans leur classe. On remarque que le premier enseignant a reçu des cours pendant sa formation générale et qu'il a poursuivi, avec une formation supplémentaire en apprenant qu'il devait intégrer un enfant atteint d'autisme. Incontestablement, les trois enseignants n'ont pas reçu de la part de leur direction ou du canton une quelconque obligation de se former ou de participer à des conférences sur l'autisme. Cela confirme les propos de Madame Veillard et Monsieur Maillard qui affirment qu'il n'y a aucune obligation, juste des propositions et que les enseignants ordinaires apprennent « sur le tas ». En conséquence, la majorité des enseignants interviewés se retrouvent démunis au début de l'année, ne sachant pas comment faire avec ces élèves par manque de connaissances. Ce phénomène tend à diminuer lorsqu'ils comprennent qu'ils ne sont pas seuls avec cet élève (réseau et enseignants spécialisés) et que ces élèves arrivent à suivre le programme ordinaire sans trop de difficultés. Cependant ils ne disparaissent pas totalement, car les enseignants ont toujours des interrogations sur les particularités du spectre autistique de leur élève. Malgré cela, ils essayent d'intégrer au mieux ces enfants. Je ne

peux pas affirmer que le manque de formation peut péjorer une intégration, mais je pense que les enseignants seraient plus à l'aise pour aider ces enfants en ayant eu une formation sur le sujet, comme j'ai d'ailleurs pu l'observer chez l'enseignant 1. La troisième hypothèse tend à se confirmer au vu des commentaires reçus au niveau de l'intégration. En effet, on remarque que les enseignants ont des craintes et des doutes quant à l'intégration de ces élèves. Le fait que les enseignants ne connaissent pas le guide pour un projet d'intégration revient à confirmer le manque de communication entre les acteurs.

La quatrième hypothèse revient sur l'aide extérieure. On constate que les enfants sont tous suivis, mais de manières différentes, selon leur spectre autistique. On remarque que les enseignants spécialisés interviennent plus que ce que nous dit la théorie (quatre périodes par semaine). L'hypothèse émise se voit donc infirmée.

En conclusion et pour répondre à ma question de recherche qui est de savoir si le cadre des écoles neuchâteloises est bénéfique aux élèves avec autisme, je ne pense pas qu'il est des plus bénéfique. Le cadre devrait prendre en compte les demandes des enseignants. Comme cité précédemment, les enseignants ont encore beaucoup de doutes et de craintes par manque de connaissance qui tend alors d'une formation complémentaire ou lors du soutien apporté par l'enseignant spécialisé, mais ce n'est pas le cas pour tous. De plus, il est important de constater que l'un des enfants a suivi une scolarité entre école ordinaire et institution. Si le cadre était bénéfique, je ne pense pas que ce phénomène se produirait. Il serait aussi intéressant d'avoir le point de vue de la direction face à l'intégration de ces élèves, pour élargir le champ sur cette

thématique. Pour approfondir le sujet, il aurait été intéressant de m'entretenir avec les trois enseignants spécialisés de ces enfants et pourquoi pas, avoir avec les parents de chacun. En retravaillant ma problématique, j'ai remarqué que je n'avais pas parlé de la collaboration entre les différents acteurs alors que lors de mes entretiens cela m'a paru évident de l'intégrer dans ma recherche.

Néanmoins, le travail que j'ai réalisé a ses limites. Tout d'abord, il est issu d'une comparaison; ce qui signifie que mes trois populations ne sont pas exactement identiques. En effet, il est important de rappeler qu'à l'intérieur des trois classes se trouve un enfant avec autisme. Cela étant mis en avant, il est nécessaire de préciser que ces personnes forment un groupe très hétérogène et que les mesures prises sont spécifiques pour chaque enfant ce qui a pour conséquence une prise en charge adaptée à chacun. De plus, je n'ai filmé aucune de mes observations et, n'étant qu'un être humain, j'ai pu manquer l'apparition de certains comportements et/ou accentuer ou minimiser leur effet, bien que je me sois imposée de rester attentive et objective. Cependant, comme mentionné dans ma méthodologie, j'ai pris cette décision en toute connaissance des limites, car elle m'apportait un gain de temps et m'évitait une demande d'autorisation envers les parents et la direction de l'établissement. De plus, je n'ai mené que deux observations dans chacune des trois classes, regroupées sur une même journée. Cela ne m'a pas forcément permis de récolter beaucoup de données. En outre, les observations étaient suivies par les entretiens. J'avais choisi ce système pour satisfaire tout le monde. Néanmoins, je pense que ce n'était pas la meilleure. En effet, j'aurais probablement dû répartir

ces observations sur plusieurs semaines pour récolter, peut-être, d'autres comportements de la part des enseignants et des élèves atteints d'autisme. D'autre part, je ferais peut-être les entretiens avant les observations pour ne pas influencer le comportement des enseignants.

La principale difficulté est venue de mon oubli quant à l'existence des deux types d'intégrations (mixte ou intégrée avec SPS) existant dans le canton et par conséquent, je me suis retrouvée sans interlocuteur. C'est à ce moment-là que j'ai contacté les différents cercles scolaires du canton pour trouver des enseignants répondant à mes critères, mais seul un cercle scolaire a répondu présent. En attendant la réponse des autres cercles, j'ai contacté la maîtresse principale du soutien pédagogique spécialisé pour le canton de Neuchâtel qui m'a répondu directement.

Les prises de contact ont été compliquées vu les fêtes de fin d'année, mais trois enseignants ont répondu affirmativement à mes appels et étaient très ouverts à me faire part de leurs expériences.

Après ce constat, je pense que cette recherche m'a permis de me forger ma propre opinion sur la thématique traitée. En effet, ce travail m'a plongé dans un monde que je ne connaissais pas, le monde de l'autisme. Cette recherche m'a permis de me rendre compte qu'il était important de s'informer sur le sujet et pourquoi pas de suivre une formation complémentaire. De plus, j'ai découvert quelques pistes d'actions qui ne sont pas forcément applicables pour tous les enfants, mais adaptables. Les expériences retenues me donnent envie d'accueillir un enfant avec autisme.

Il serait intéressant de prolonger en suivant ces trois élèves sur un plus long terme. Les élèves et les enseignants seraient suivis durant une année ou plus pour pouvoir récolter d'autres comportements et comparer cela avec les entretiens du début. Cela permettrait de voir des changements entre le début, le milieu et la fin d'une année scolaire et de voir comment l'enseignant se débrouille et comment les élèves arrivent ou non à terminer l'année scolaire.

Rapport-Gratuit.com

Bibliographie

American Psychiatric Association. (2003). *DSM IV. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 4ème édition, texte révisé.* (J.-D Guelfi, trad.). Paris : Masson.

Association autisme Neuchâtel. (2016). *Scolarisation.* En ligne http://www.autisme-neuchatel.ch/New/?page_id=62, consulté le 17 août 2015.

Autisme suisse. (2013). Qu'est-ce que l'autisme ? En ligne http://www.autismusschweiz.ch/?page_id=450&lang=fr, consulté le 17 août 2015.

Autisme suisse romande. (2016). *Scolarisation.* En ligne <http://www.autisme.ch/autisme/autisme-pratique/scolarisation>, consulté le 18 août 2015.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2014). *L'entretien.* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.

Bless, G. (2004). *Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse.* In M. De Carlo Bonvin, *Au seuil d'une école pour tous* (pp.13-26). Lucerne : Edition SZH/CSPS.

Bless, G. (2001). Résultats de recherche sur l'intégration scolaire d'enfants handicapés. In I. Panchaud Mingrone et H. Lauper (Eds), *Intégration : l'école en changement.* Berne : Haupt.

Centre National de Documentation Pédagogique. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement.* *Repère handicap.* doi : CNDP, octobre 2009.

Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée. (s.d.). Qu'est-ce que l'intégration scolaire ?. En ligne <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-spcialise-en-Suisse/page33738.aspx>, consulté le 23 juillet 2015.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée : brève information*. Berne : CDIP.

De Clercq, H. (2013). *L'autisme vu de l'intérieur : guide pratique*. Mougins : AFD.

Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en science humaine*. Paris : méthode en science humaine.

Desruisseux Rouillard, F. (s.d.). *L'observation*. En ligne <http://www.unipsed.net/ressource/observation/>, consulté le 19 octobre 2015.

Dumez H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ?. *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4), 47-58.

Duquette, C. (2014). *Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers*. Québec : Chenelière Education.

Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2011). Intégration scolaire. En ligne <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-specialise-en-Suisse/Pdagogie-specialise-scolaire/Intgration-scolaire/page34008.aspx>, consulté le 16 juillet 2015.

Frith, U. (1996). *L'énigme de l'autisme*. Paris : Odile Jacob.

Germion, L., & Paratte, M. (2009) Intégration scolaire : de quoi parle-t-on au juste ? Une étude de cas dans un collège. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N°9, 159-176.

Insieme. (s.d.) *Intégration et loi*. En ligne <http://insieme.ch/fr/vie-quotidienne/scolarite-ecole/integration-et-loi/>, consulté le 28 juillet 2015.

Kanner L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. En ligne [http://scholar.google.ch/scholar?q=Autistic+disturbances+of+affective+contact&hl=fr&as_sdt=0&as_vis=1 &oi=scholart](http://scholar.google.ch/scholar?q=Autistic+disturbances+of+affective+contact&hl=fr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart), consulté le 8 septembre 2015.

Lambert, J.L. (1986). *Handicap mental et société*. Cousset : Delval.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Québec : éditions études vivantes.

Le Grand Conseil de la République et le Canton de Neuchâtel. (1984). *Loi sur l'organisation scolaire (LOS)*.

Lepemp V. (2015). La Méthode TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) - Conseil Soutien Educatif, *Conseil Soutien Educatif (CSE) - Spécialiste Autisme et TED*. En ligne <http://www.soutien-educatif.fr/quest-ce-que-lautisme/7-teacch.html>, consulté le 2 août 2015.

Les autorités fédérales de la Confédération suisse, 101 Constitution fédérale de la Confédération suisse, du 18 avril 1999. En ligne <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>, consulté le 20 juillet 2015.

Massé, L. (2012). *Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive*. In : *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Piste d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presses de l'Université.

Masson, C., Gassler, V., Gerber, A. & Rendall, K. (2006) *Et si on regardait par la fenêtre...* Immersion en communauté sur l'autisme. Genève : Université de Genève, Faculté de médecine.

Mazet, P., Lebovici, S. (1990). *L'autisme et psychoses de l'enfant*. Paris : psychiatrie de l'enfant.

Mineau, S., & coll. (2013). *L'enfant autiste, stratégies d'interventions psychoéducatives*. Montréal : CHU Sainte-Justine.

Moulin J-P. (2000), La non-exclusion des enfants différents, ultime étape vers une école démocratique, in *Éducateur Magazine*, 6/2000, 6-9.

NE.CH, république et canton de Neuchâtel. (s.d.). Service de l'enseignement obligatoire. En ligne <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/Pages/accueil.aspx>, consulté le 14 juillet 2015.

NE.CH., République et canton de Neuchâtel. (s.d.). Office de l'Enseignement spécialisé. En ligne <http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/organisation/Pages/OES.aspx>, consulté le 14 juillet 2015.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.

Organisation mondiale de la santé. (1980). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*. Genève: OMS.

Ouss-Ryngaert L. (2008). *L'enfant autiste*. Editions John Libbey Eurotext : Montrouge.

Peeters T. (2014). *L'autisme- De la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.

Plate-forme Internet pour l'intégration et l'école. (s.d.). *Intégration et école*. En ligne http://www.integrationundschule.ch/fr/?page_id=10, consulté le 25 juillet 2015

Perraudau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris : Armand Colin.

Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

- Ramel, S., & Angelucci, V. (2010). Le soutien pédagogique intégré, la réponse d'un établissement primaire à la question de l'école inclusive. *Newsletter du CSPS (mai 2010)*, 1-8.
- Rhein, C. (2002/3). Intégration sociale, intégration spatiale. *L'Espace géographique*, 31, 193-207.
- Rivat, M. & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un trouble envahissant du développement en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *Pratiques psychologiques*, 12, 271-295.
- Rogé, B. (2015). *Autisme, comprendre et agir* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Rousseau, N. (Ed.). (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Schopler, E., Rechler, R.J. & Lansing, M. (2002). *Stratégies éducatives de l'autisme et des autres troubles du développement*. Trad. Catherine Milcent. Paris : Masson.
- Sermier, R. (2006). L'intégration des élèves en situation de handicap dans l'enseignement ordinaire. *Agile-handicap et politique*, 4, 3-7.
- Service de l'Enseignement Obligatoire. (2009). *Guide et directives pour les projets d'intégration d'élèves en situation de handicap mental ou connaissant un trouble envahissant du développement, au bénéfice de mesures de formation scolaire spéciale de l'OES, dans les classes de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel*.
- Sigman, M., Capps, L. (2001). *L'enfant autiste et son développement*. Paris : Retz.
- Tammet, D. (2009). *Je suis né un jour bleu*. Paris : j'ai Lu.
- Trachsel, N. (2012). *Domaines, niveaux et modèles d'intégration*. Cours N°9 de pédagogie spécialisée. HEP-BEJUNE : La Chaux-de-Fonds.

UNC school of medicine. (2015). *TEACCH Autism Program*. En ligne <https://www.teacch.com/> consulté le 28 août 2015.

Van der Maren J.-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e éd.). Bruxelles : De Boek Université.

Vermeulen P. (2005). *Comment pense une personne autiste*, Paris : Dunod.

Vilatte, J.-C. (2007). L'entretien comme outil d'évaluation. *Formation « évaluation »*.

Vinneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondement, définition, défis et perspectives. *Education et francophonie, volume xxx : 2*.

Von Den Heuvel, G. (2008). *L'intégration sociale des enfants et jeunes adultes sourds en milieu scolaire : apports théoriques et état de la situation dans le canton de Genève*. Mémoire de fin d'études, Haute Ecole de Travail Social, Genève.

Von Der Mühl, G. (2010). *Les attitudes de parents d'élèves tout venant vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : étude de cas dans le canton de Vaud*. Mémoire de maîtrise en éducation spéciale, Université de Genève : Genève.

Wentzel, B. (2013). Guide d'entretien. Atelier de recherche. HEP-BEJUNE : La Chaux-de-Fonds.

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière*. Montréal : Chenelière Education.

