

Table des matières

Remerciements	4
1 Introduction	5
2 Cadre contextuel	8
2.1 Contexte mondial et européen	8
2.2 Contexte suisse	9
2.3 Contexte vaudois	11
3 Cadre théorique	14
3.1 L'intégration scolaire	14
3.2 Attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire	18
3.3 Les troubles du spectre autistique (TSA)	22
3.3.1 <i>Caractéristiques des personnes ayant un TSA</i>	22
3.3.2 <i>Evolution de la terminologie des TSA</i>	26
3.4 L'intégration scolaire de ces élèves dans le canton de Vaud	27
4 Méthode	34
4.1 Question de recherche et hypothèses	34
4.2 Instrument de mesure	36
4.2.1 <i>Modifications et adaptations</i>	37
4.2.2 <i>Pré-test du questionnaire</i>	40
4.3 Procédure d'échantillonnage et de récolte de données	42
4.4 Procédure de traitement des données	45
5 Résultats	47
5.1 Tendance générale des attitudes des enseignants	47
5.2 Questionnaire sociodémographique et socioprofessionnel	49
6 Discussion	54
6.1 Attitudes des enseignants : tendances générale et par dimension	54
6.2 Attitudes des enseignants : variables sociodémographiques et socioprofessionnelles	56
7 Conclusion	58
7.1 Synthèse de la recherche	58
7.2 Limites et forces de la recherche	60

8 Bibliographie	63
9 Annexes	73
Annexe 1 : Instrument de mesure : ORI-TSA	73
Annexe 2 : Questionnaire Pré-test	83
Annexe 3 : Courriel aux enseignants	86
Annexe 4: Demande d'autorisation à la Direction	87
Annexe 5 : Tableau récapitulatif des résultats (ORI-TSA)	88

Remerciements

En premier lieu, nous tenons à remercier tous les enseignants réguliers qui, en acceptant de répondre à notre questionnaire, ont permis la réalisation de ce mémoire professionnel.

De plus, nous remercions notre famille et nos amis qui ont contribué à la finalisation de ce travail, que ce soit par leur relecture ou leur soutien.

Nous remercions également Steve Birbaum, Léonie Liechti et Bernard Savoy pour leur disponibilité et leur intérêt porté à notre étude.

Enfin, nous souhaitons remercier tout particulièrement notre directrice de mémoire, Madame Valérie Benoit, pour ses précieux conseils ainsi que l'accompagnement dont nous avons bénéficié tout au long de l'élaboration de notre recherche.

1 Introduction

Suite à l'évolution de la politique sociale envers l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques, exprimée à travers différentes injonctions politico-légales, un réel et récent changement quant à l'importance accordée à *l'école pour tous* est présent. Alors que le canton de Vaud était en retrait il y a quelques années (Sermier Dessemontet, 2012), les récentes lois mises en vigueur dans ce canton indiquent qu'un changement au sein des écoles ordinaires est également en voie.

Cette transition vers une école plus intégrative est à prendre en compte puisqu'elle aura inmanquablement des conséquences sur la pratique des enseignants. En effet, l'intégration scolaire repose sur une pédagogie bien précise spécialement appelée « pédagogie de l'inclusion » (Vienneau, 2006, p.8). Cette pédagogie demande une collaboration entre les intervenants scolaires et les apprenants, une reconnaissance et une prise en compte de chaque élève en classe, une participation optimale, un développement de l'autonomie ainsi qu'une pédagogie favorisant la construction et l'intégration des savoirs (Vienneau, 2006). Ainsi, l'intégration scolaire requiert un investissement particulier de la part de l'enseignant ordinaire. D'ailleurs, ce dernier joue un rôle important dans cette intégration puisqu'il en est le principal artisan (Corriveau & Tousignant, 1996, p.5).

En bref, un important changement de posture de la part de l'enseignant ordinaire est nécessaire étant donné l'impact qu'aura l'intégration scolaire sur sa gestion de classe, sur ses méthodes d'enseignements ainsi que sur la collaboration avec les différents intervenants scolaires. Dès lors, « l'enseignement étant un milieu très conservateur » (Ialongo, 2007, p.7), ce changement de pratiques influencé par un contexte politique et social promouvant *l'école pour tous* peut entraîner une résistance au changement des enseignants réguliers.

En s'intéressant davantage aux enseignants et à leurs opinions relatives à l'intégration scolaire, nous avons relevé que les attitudes de ceux-ci à l'égard de l'intégration scolaire constituent un élément important dans cette démarche (Beattie, Anderson & Antonak, 1997; CSPS, 2011). Effectivement, leurs attitudes représentent un facteur de réussite (CSPS, 2010). À ce propos, plusieurs études se sont intéressées aux attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire. D'après certaines d'entre elles, les attitudes des enseignants pourraient

varier selon différentes variables. L'étude de Sermier Dessemonter, Benoit et Bless (2011) met effectivement en avant le fait que les élèves ayant des troubles du comportement externalisés seraient les moins bien perçus pour être intégrés dans une classe ordinaire. Ces élèves paraissent être un défi pour l'intégration scolaire. Ils seraient notamment une grande source de stress pour les enseignants réguliers (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000a, 2000b).

Les élèves ayant un TSA semblent faire partie des élèves représentant également un défi à l'intégration scolaire. En effet, ce trouble souvent lié à des lacunes en compétences sociales génère des troubles du comportement (Barthélémy, Fuentes, Howlin & Van der Gaag, 2008 ; CRAIF, 2003) qui pourraient perturber une classe. Ce choix motivé par nos expériences professionnelles et personnelles avec des enfants ayant des TSA intégrés en classe ordinaire s'est révélé particulièrement intéressant. En effet, d'après une réponse du Grand Conseil (2013) et un recensement établi en 2013 sur les élèves ayant différents troubles et déficiences intégrés en Suisse, il semble que le nombre d'élèves ayant des TSA dans le canton de Vaud ne soit pas négligeable. En outre, la littérature nous a permis de prendre conscience des avantages et des difficultés pour ces élèves à être scolairement intégrés. Enfin, les attitudes des enseignants réguliers envers l'intégration scolaire de ces élèves semblent être contrastées. Effectivement, les enseignants exprimeraient une certaine crainte dans la réussite de l'intégration scolaire liée au comportement des élèves ayant un TSA (McGregor & Campbell, 2001).

Compte tenu de la conjonction de ces différents éléments, nous avons été confrontées à la problématique suivante : Quelles sont les attitudes des enseignants réguliers envers l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA ? Ainsi, nous tenterons de déterminer quelles sont les attitudes des enseignants réguliers vaudois vis-à-vis de l'intégration scolaire d'un élève ayant un TSA.

Afin d'affiner notre problématique, nous commencerons par exposer le cadre mondial, européen, national et cantonal de l'intégration scolaire. Cette partie nous aidera à mieux comprendre dans quelles conditions nous effectuons notre recherche. Puis, afin d'avoir une meilleure compréhension des concepts, nous présenterons quelques points théoriques concernant l'intégration scolaire et la notion d'attitude. Nous ferons également le point sur les

troubles du spectre autistique (TSA). Cela nous permettra d'identifier les caractéristiques de ce trouble ainsi que les enjeux vis-à-vis de l'intégration scolaire de ces élèves.

Par la suite, nous mentionnerons dans notre méthode trois hypothèses en regard de notre question de recherche et présenterons notre instrument de mesure. Nous expliciterons en quoi les premiers items du questionnaire de Sermier Dessemontet et al. (2011) étaient les plus appropriés pour répondre à notre question de recherche. Les adaptations de notre outil de recherche effectuées en fonction de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA seront également exposées.

Enfin, nous détaillerons les résultats obtenus en lien avec les dimensions de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA et avec les variables sociodémographiques. À l'issue de cette description, nous discuterons des différences et des similitudes entre nos résultats et la littérature. Nous émettrons quelques hypothèses pour tenter de comprendre les attitudes positives ou négatives vis-à-vis de l'intégration des élèves ayant un TSA.

Pour conclure, nous ferons une synthèse de notre recherche. Celle-ci nous permettra d'avoir une vue globale sur les circonstances et les finalités de notre étude. En regard des limites et des forces de notre travail, nous proposerons finalement d'autres perspectives de recherche à propos des attitudes des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA.

2 Cadre contextuel

Depuis plusieurs années, l'intégration est un sujet qui fait débat. Par conséquent, il nous semble essentiel d'exposer comment l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs spécifiques est exprimée officiellement. Nous nous intéresserons spécifiquement aux injonctions politiques internationales et suisses. Celles-ci permettront de saisir le statut significatif que représente l'intégration scolaire au sein de l'école vaudoise.

2.1 Contexte mondial et européen

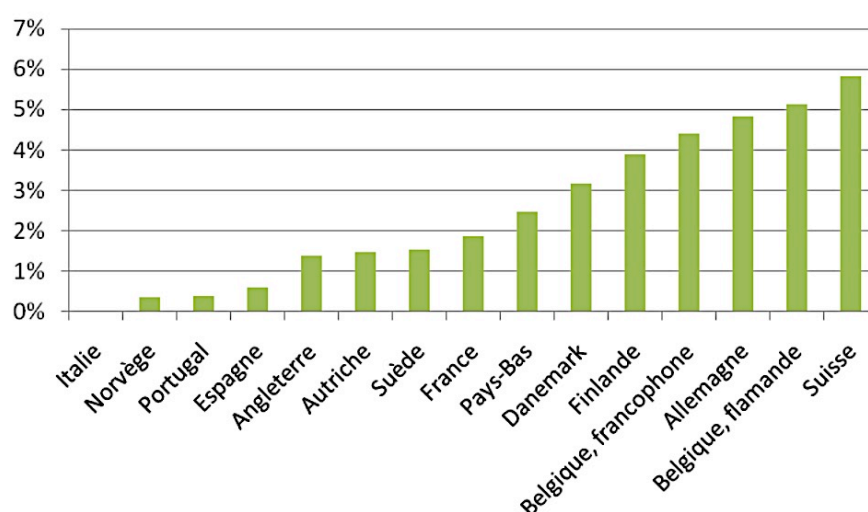
En juin 1994, lors de la conférence mondiale de Salamanque, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 92 gouvernements et 25 organisations internationales se sont réunis afin de s'engager à promouvoir des écoles intégratives. Cette déclaration est significative car elle démontre un engagement plus marquant par rapport à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de 1990. Effectivement, dans le cadre de cette déclaration, une visée intégrative au sein de l'école régulière concernant tous les enfants et plus particulièrement ceux aux besoins éducatifs particuliers est fortement présente. L'UNESCO (1994) suggère de repenser différemment notre vision de l'éducation spécialisée. De plus, cette conférence a pour but de donner des pistes d'action afin d'intégrer au mieux ces élèves. Elle se veut comme référence en terme d'intégration pour les pays qui l'adoptent. Elle prône ainsi des écoles intégratives en ne laissant aucun élève à besoins éducatifs spécifiques de côté. Selon Ainscow et César (2006, cités par Sermier Dessemontet, 2012), cette déclaration est majeure dans le domaine de l'éducation spécialisée.

En 2006, la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées met en place l'obligation des États signataires de donner l'accessibilité aux personnes handicapées dans tous les domaines, notamment celui de l'école régulière (ONU, 2006).

En définitif, nous constatons que depuis plusieurs années l'intégration scolaire est mondialement au centre des préoccupations. Quant à la Suisse, sa vision de l'école est également en changement depuis quelques temps.

2.2 Contexte suisse

Les statistiques relatives à l'application concrète de l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques dans différents pays d'Europe montrent que la Suisse se plaçait comme un pays qui en intègre le moins. En effet, Sermier Dessemontet (2012) présente dans sa thèse un récapitulatif des résultats de l'*European Agency for Special Needs and Inclusive Education* (EADSNE) de 2007 indiquant le taux d'élèves placés en classe spéciale et en école spécialisée. Le graphique de Sermier Dessemontet (2012), ci-après, présente la Suisse comme détenant le taux le plus élevé d'élèves en classe spéciale ou en école spécialisée, c'est-à-dire des élèves qui ne sont pas intégrés en classe régulière.



Graphique 1 : Pourcentage d'enfants, parmi la population scolaire, qui suivent leur scolarité obligatoire dans des structures séparées (classes spéciales et écoles spéciales) dans différents pays européens en 2007 (Sermier Dessemontet, 2012)

Malgré un constat plutôt pessimiste au cours de ces dernières années, l'EADSNE (2013) affirme que depuis 10 ans la Suisse a largement diminué le nombre d'élèves placés en classe spéciale.

Nous pouvons mettre brièvement en parallèle cette volonté d'intégrer les élèves à besoins spécifiques avec l'évolution historique de la notion de handicap. Ce concept vient du terme anglais « *hand in cap* » (main dans le chapeau). Durant le XVI^{ème} siècle, ce terme était utilisé dans le cadre d'un jeu d'échange venant de Grande-Bretagne. Il fut par la suite utilisé dans le cadre du sport hippique. En effet, on appelait une « course à handicap » lorsque les

chevaux des concurrents avaient une contrainte, comme un poids supplémentaire, pour égaliser le niveau de la course (Guidetti & Tourrette, 2014). L'idée que les personnes handicapées étaient en désavantage a longtemps été perpétuée. Le problème se situant alors essentiellement au niveau individuel, l'approche du modèle biomédical a été suivie. De plus, les nombreux conflits survenus au niveau mondial (Première et Seconde Guerre mondiale) ont contribué à renforcer l'idée qu'il faut *réadapter* les corps des personnes handicapées. Le modèle biomédical étant centré sur la personne et ne résolvant pas les problèmes liés aux conséquences sociales du handicap, s'est alors avéré insuffisant (Jamet, 2003).

En 2001, avec une nouvelle définition de la Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la Santé (CIF) adopté par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), le handicap est perçu comme un dysfonctionnement dans l'interaction entre le sujet et l'environnement. De plus, le changement de titre de classification, nommé avant « Classification internationale des handicaps: déficiences, incapacités et désavantages » est à présent appelé « Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé », témoigne d'un virement de point de vue concernant le handicap (Jamet, 2003). De ce fait, la vision des personnes en situation de handicap n'est plus uniquement centrée sur la personne en elle-même mais également comme un problème de société.

Par conséquent, un lien évident entre la volonté d'intégrer les personnes en situation de handicap et la vision de la conception du handicap à travers le temps se dessine. Effectivement, les changements des perceptions ont amené à considérer que c'est à notre société de s'adapter à ces personnes, et non l'inverse.

En bref, le parallélisme entre l'évolution historique du statut de personnes en situation de handicap et les différentes injonctions politiques relatives à l'intégration scolaire attestent que la société actuelle promeut l'équité. Elle tend à accorder les mêmes accès aux personnes en situation de handicap tant au niveau de son environnement qu'à son éducation (milieu scolaire).

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la Suisse semble être davantage favorable envers l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs spécifiques depuis quelques

années. Notre recherche se basant dans le canton de Vaud, il semble opportun de se focaliser sur notre environnement politique relatif à l'intégration scolaire.

2.3 Contexte vaudois

Dans un premier temps, nous présenterons les différentes mesures instaurées concernant l'intégration scolaire au niveau national et cantonal. Ensuite, ces injonctions politiques permettront de comprendre les démarches stipulées quant à l'intégration scolaire pour les élèves à besoins spécifiques. Enfin, ces législations suisses et vaudoises confirmeront la volonté d'intégration scolaire de ces élèves.

Il y a quelques temps, le canton de Vaud dressait un constat peu favorable envers l'intégration scolaire. Une étude menée par Bachmann Hunziker et Pulzer-Graf (2012) sur l'intégration scolaire vaudoise analysait des chiffres de l'Office fédérale de la statistique (OFS) concernant le pourcentage d'élèves en scolarité spécialisée. Ces données datant de l'année scolaire 2007-2008 montraient des disparités entre les cantons. En effet, le canton de Vaud se distinguait par 5,8% d'élèves placés hors classe régulière. Même si ce pourcentage correspondait à la moyenne nationale (5,7%), la plupart des autres cantons étaient en dessous. Concernant les années suivantes, il nous a été difficile de trouver d'autres chiffres.

Néanmoins, les nouvelles directives concernant le relevé des données relatives aux mesures de pédagogie spécialisée soulignent l'attention particulière de la Suisse à l'égard de ce domaine. En effet, le manuel technique pour le relevé des données demande le recensement des élèves en école spécialisée selon le type de handicap (OFS, 2014). Ces nouvelles directives semblent démontrer l'intérêt croissant de la Suisse pour ces élèves.

En outre, tout porte à croire que les statistiques vaudoises relatives au placement des élèves en école spécialisée signaleront une volonté progressant vers *une école pour tous*. Effectivement, plusieurs mesures favorisant l'intégration des élèves en situation de handicap ont été récemment mises en place au sein de l'enseignement. La terminologie couramment utilisée dans plusieurs cantons est celle d'« enfants ou de jeunes à besoins éducatifs particuliers » (CDIP, 2007a, Art.1. a.).

Cependant, la Constitution suisse ne stipule pas l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers. Or, la Loi sur l'égalité des handicapés (LHand) en vigueur depuis 2004 prescrit l'intégration des personnes en situation de handicap dans notre société. L'article 20 de la LHand précise que cette démarche doit être appliquée au sein de tous les cantons. (« Ils encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé »).

Le Grand Conseil vaudois a de surcroît récemment adhéré à l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Cette mesure devrait favoriser les élèves à être intégrés dans des classes dites normales. La Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a mis en place cet accord stipulant que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives (...) » (CDIP, 2007a, Art.2. b.). Ainsi, la plupart des élèves à besoins éducatifs particuliers du canton de Vaud sont en voie d'avoir une scolarité en classe ordinaire.

Suite à l'Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (CDIP, 2007b), le contexte scolaire vaudois a subi de récentes modifications quant à l'organisation de la scolarité obligatoire et aux perspectives à l'égard de l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques. En effet, le Grand Conseil vaudois a adopté le 7 juin 2011 la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire (LEO). Cette dernière, entrée en vigueur le 1^{er} août 2013, met en place un nouveau plan d'études et réorganise l'école obligatoire sur onze années (degrés primaire et secondaire réunis). Le degré primaire est composé de deux cycles. Le premier cycle primaire (cycle 1) regroupe les années 1P à 4P et le deuxième cycle primaire (cycle 2) inclue les années 5P à 8P. Enfin, le degré secondaire I (voie prégyrnasiale ou voie générale) comprend les années 9 à 11P.

En ce qui concerne l'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques, la LEO favorise une *école pour tous* au travers de la pédagogie différenciée (LEO, 2011, Art.98). En effet, tout comme la CDIP, elle privilégie des solutions intégratives et des mesures pédagogiques en termes d'accompagnements socio-éducatifs (LEO, 2011).

Enfin, la LEO prescrit également des lois concernant la pédagogie spécialisée (LEO, 2011, Art.100). Effectivement, « lorsque les appuis pédagogiques prévus à l'article 99 s'avèrent insuffisants pour prendre en compte ses besoins particuliers, l'élève est mis au bénéfice de mesures ordinaires ou renforcées d'enseignement spécialisé (...) » (LEO, 2011, Art.100).

Par conséquent, les enseignants des classes ordinaires ont le droit à une aide à l'enseignant si l'enfant présente une maladie ou un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumentale (LES, 1977). À ce moment-là, le Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP) peut intervenir. En effet, le SESAP (2002) « dispense des mesures d'aide à l'intégration pour les élèves relevant de l'enseignement spécialisé intégré dans l'école publique, en relation avec la DGEO » (para. 3) et « subventionne les institutions qui dispensent du soutien pédagogique spécialisé aux élèves en difficulté intégrés dans les classes régulières » (para. 4).

Dans cette situation, un inspecteur de l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) décide de la prise en charge de l'élève en se basant sur un rapport pédagogique issu d'un rapport médical ou PPLS (psychologues, psychomotriciens et logopédistes en milieu scolaire). Si cette prise en charge est acceptée, des mesures dites « intégrées », telles que du soutien pédagogique spécialisé, du renfort pédagogique ou de l'aide à l'enseignant, sont mises à disposition dans les classes régulières (Bachman Hunziker & Pulzer-Graf, 2012).

Pour conclure, les dispositions prises au travers de la LEO relatives à l'intégration scolaire d'élèves à besoins spécifiques prouvent que le canton de Vaud est en accord avec le contexte international auquel la Suisse s'est engagée. Par conséquent, les démarches mises œuvres stipulées par ces injonctions politiques tendent vers le développement d'une *école pour tous*. Après avoir passé en revue le contexte historique et politique de l'intégration scolaire, il est nécessaire de définir ce concept. À cette occasion, nous expliciterons quelle vision nous avons de l'intégration scolaire.

3 Cadre théorique

Dans cette partie, nous présenterons la complexité des diverses perceptions de l'intégration scolaire ainsi que sa proximité conceptuelle avec l'inclusion scolaire. La terminologie utilisée dans le canton nous permettra de justifier le choix de ce terme. En outre, les attitudes des enseignants étant une variable importante dans la réussite d'une intégration scolaire (CSPS, 2011), nous explorerons cette thématique. La définition du concept d'attitude sera alors nécessaire. Afin d'avoir une représentation globale des écrits à ce sujet, différentes recherches menées sur les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire seront présentées.

Enfin, nous expliquerons le cheminement vers l'intérêt porté aux élèves ayant un TSA. Nous terminerons par détailler les caractéristiques de ce trouble ainsi que les enjeux liés à l'intégration scolaire avec ces élèves.

3.1 L'intégration scolaire

Le concept d'intégration est une notion vaste et « difficile à définir », puisqu'elle est « un des concepts généraux de la psychologie » (Fragnière & Girod, 2002, p.184). Ce terme désignant le placement d'élèves atteints de déficience intellectuelle ou de handicap au sein d'une classe ordinaire date de 1970 (Bless, 2004a). Initialement, ce concept est utilisé dans le domaine de la migration. En effet, Fragnière et Girod (2002) définissent l'intégration à un groupe ou à une société comme « le processus individuel d'incorporation à un groupe social » (p.184). Dans cette perspective, ces auteurs font référence aux étrangers intégrés dans la société d'accueil. Alors que le concept d'intégration scolaire est au départ utilisé pour évoquer la situation des personnes immigrées, il a été repris dans le domaine de l'enseignement afin de représenter l'intégration des élèves ayant des difficultés cognitives ou en situation de handicap.

Toutefois, sa conception peut prendre différents sens. Tout d'abord, lorsque sa mise en œuvre a un but précis, l'intégration se manifeste par l'insertion des personnes en situation de handicap ou « différentes » dans l'entité sociale. Cette intégration sociale leur donne la possibilité de participer à la vie en société (Bless, 2004a, p.17). En parallèle au contexte scolaire, le terme d'intégration représente donc la scolarisation commune en classe régulière

entre des personnes en situation de handicap et des personnes dites normales (Bless, 2004b, p.14). Dans cette perspective, un soutien pédagogique, thérapeutique ou sous forme de soins répondant aux besoins spécifiques de ces élèves est mis en place. En d'autres termes, l'intégration scolaire est perçue comme étant « un moyen pédagogique » favorisant l'intégration sociale des enfants à besoins éducatifs particuliers bénéficiant d'un soutien (Bless, 2004a, p. 17).

Cependant, plusieurs auteurs mettent en avant la polysémie de ce concept en le décrivant comme un système en cascade. En effet, Vienneau (2006) et Tremblay (2012) dépeignent l'intégration scolaire comme un système qui regroupe plusieurs niveaux d'intégration scolaire: au niveau d'une classe spécialisée, d'un groupe d'élèves, de l'élève en lui-même ou au niveau du système pédagogique. Vienneau (2006) reprend ces quatre niveaux d'intégration scolaire en y apportant une description plus précise. Le premier est l'intégration physique définissant le placement de la classe spéciale dans l'école ordinaire. Le second est l'intégration sociale correspondant à la classe spéciale séparée mais où un contact avec les autres élèves de la classe ordinaire est présent. L'intégration pédagogique, étant le troisième niveau, implique un enseignement individualisé dans la classe ordinaire. Enfin, le quatrième niveau dit intégration administrative représente la fusion entre le système régulier et celui spécialisé afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers de tous les élèves. Dans ce cas, les deux systèmes ont les mêmes lois scolaires. Ces différentes facettes nous permettent de mieux comprendre l'étendue du concept d'intégration. Effectivement, le premier et le dernier niveau d'intégration scolaire sont fortement contrastés.

De plus, la complexité du concept d'intégration scolaire apparaît également au travers de ses différentes modalités. Selon Fuster et Jeanne (2004), l'intégration scolaire serait « une démarche éducative destinée à permettre à des jeunes handicapés de vivre dans une école ordinaire et d'y suivre une scolarité de droit commun » (Fuster & Jeanne, 2004, p. 167). En revanche, ces auteurs relèvent certaines modalités pour une telle intégration. Effectivement, elle peut concerner qu'un seul enfant comme se référer à un groupe. De ce fait, l'intégration scolaire peut se réaliser de manière individuelle ou collective. En outre, sa « formule d'accueil » peut être « à temps plein ou à temps partiel » et « momentanée ou durable » (Fuster & Jeanne, 2004, p. 167). De cette façon, les différentes manières dont se réalise une intégration scolaire se rapportent autant à sa forme qu'à son application dans le temps.

Malgré ces différentes modalités, certaines conditions interviennent afin que l'intégration en milieu scolaire soit optimale. Effectivement, « une véritable démarche d'intégration » signifie que « l'enfant n'ait jamais quitté le milieu scolaire ordinaire et qu'on lui ait permis de coexister avec les autres enfants en lui apportant un soutien sur le lieu de vie » (Fuster & Jeanne, 2004, p. 167). De plus, il est également nécessaire que l'élève avec des besoins éducatifs particuliers poursuive son intégration à long terme et que sa socialisation avec les autres, ainsi qu'un accompagnement pédagogique soient mis en œuvre. Dans ce cas, nous pouvons prétendre à une réelle intégration scolaire. Sous cet angle, cette conception met à nouveau en avant la complexité de cette notion et montre sous quelles conditions nous pouvons véritablement parler d'intégration scolaire.

Sans ces dernières conditions et étant donné la globalité du concept, l'intégration scolaire peut alors être interprétée de manière négative. En effet, cette notion peut aussi se définir comme étant une demande à l'enfant en situation de handicap de s'adapter à la classe ordinaire (Fragnière & Girod, 2002; Vienneau, 2006; Tremblay, 2012). En d'autres termes, l'élève en situation de handicap doit s'adapter au système scolaire et non l'inverse. De plus, la classe ordinaire et son contexte représentent une normalité, un modèle et une limite auxquels il doit se conformer. Dans cette optique, l'intégration physique d'un élève à besoins spécifiques dans la classe ordinaire peut également dévoiler de l'exclusion. Vienneau (2006) et Tremblay (2012) soulignent effectivement qu'une intégration scolaire satisfaisant les besoins de l'élève en situation de handicap ne repose pas uniquement sur le fait que cet élève soit intégré physiquement dans la classe ordinaire. L'intégration physique doit également s'accompagner d'une intégration sociale et pédagogique (Tremblay, 2012, p.38).

Ainsi, suivant le sens et le contexte donné à l'intégration scolaire, il peut y avoir de l'exclusion. Afin d'éviter cette marginalisation et de répondre aux besoins des élèves en situation de handicap, la notion de soutien (pédagogique, thérapeutique, etc.) (Bless ; 2004a, 2004b ; Fuster & Jeanne, 2004 ; Vienneau, 2006 ; Tremblay, 2012) est essentielle lors d'une intégration scolaire en classe ordinaire.

Outre le concept d'intégration scolaire, celui d'inclusion scolaire est également utilisé pour définir le placement d'élèves à besoins spécifiques en classe ordinaire. Toutefois, le concept d'inclusion scolaire se révèle plus précis. En effet, l'inclusion scolaire, apparue plus tard dans

les années 1980, se définit par « une philosophie éducative qui exclut toute forme de rejet » (Vienneau, 2006, p.13). Dans cette perspective, le fait de répondre aux besoins éducatifs de chaque élève fait partie du devoir de l'école obligatoire (Vienneau, 2006). De ce fait, ce n'est plus à la charge de l'élève en situation de handicap de s'adapter à la classe ordinaire, mais l'inverse. En effet, le système éducatif et l'enseignant régulier doivent dans cet optique s'adapter à cet élève. Dès lors, ils répondent non seulement aux besoins de cet élève en particulier mais également aux besoins de tous les autres. C'est pourquoi, Tremblay (2012) et Vienneau (2006) appuient le fait que cette démarche d'inclusion scolaire est liée à une pédagogie. Ces auteurs justifient leurs propos en avançant que les pratiques d'enseignement nécessitent une transformation afin qu'une pédagogie de l'inclusion ait lieu. Sans cette dimension pédagogique, une version d'intégration scolaire avec exclusion est appliquée (Vienneau, 2006).

Ainsi, nous comprenons que ce concept d'inclusion scolaire fait partie de l'intégration scolaire en une forme et un sens plus précis et développé. Enfin, l'inclusion scolaire rejoint le quatrième niveau d'intégration scolaire, dite d'intégration administrative (Vienneau, 2006) ainsi que la notion de soutien (Bless, 2004a, 2004b ; Fuster & Jeanne, 2004 ; Vienneau, 2006 ; Tremblay, 2012) que nous avons expliquée précédemment.

Suite aux différentes définitions relevées auparavant, le terme et le sens donné au concept d'intégration scolaire soulèvent une ambiguïté que nous ne pouvons pas négliger. En effet, par ses différentes modalités et sa proximité avec le concept d'inclusion, l'intégration scolaire est une notion très nuancée dans sa forme et dans son sens. C'est pourquoi, une précision concernant notre conceptualisation de l'intégration scolaire est nécessaire. Il est de surcroît important de s'intéresser à l'utilisation de la terminologie dans le canton de Vaud.

Le concept d'inclusion scolaire rejoint davantage notre objet d'étude puisqu'il est particulièrement en lien avec la philosophie du contexte scolaire actuel. En effet, même si ce terme n'existe pas dans les différentes lois, cette intégration rejoint le sens d'*école pour tous*. En nous référant au contexte suisse, plusieurs termes définissant l'intégration scolaire d'un élève en situation de handicap sont mentionnés. La LHand (2002) utilise celui d'intégration des élèves handicapés alors que la SESAF (2002) parle de scolarisation intégrative. Enfin la LEO (2011) mentionne le terme de solutions intégratives. Le terme d'intégration revient à de

nombreuses reprises, c'est pourquoi il est judicieux d'utiliser ce même terme afin de se référer aux injonctions politiques suisses. Cependant, nous précisons que nous faisons référence à l'intégration pédagogique et administrative (Vienneau, 2006), et ainsi visons le niveau amélioré de l'intégration scolaire.

Par conséquent, son sens rejoint majoritairement celui de l'inclusion, où ce dernier prône une *école pour tous* et où les systèmes éducatifs s'adaptent et mettent en place des solutions pédagogiques intégratives. Dans cette perspective, la notion de soutien (pédagogique, thérapeutique, etc.) (Bless, 2004 ; Fuster & Jeanne, 2004 ; Vienneau ; 2006 ; Trembley, 2012) doit impérativement être prise en compte. En termes de modalités d'intégration scolaire, rejoignant le sens d'*école pour tous* et les injonctions politiques suisse, la « formule d'accueil » la plus optimale correspondrait à une intégration individuelle à temps plein et durable (Fuster & Jeanne, 2004). Toutefois, ces conditions varient en fonction des cas d'élèves en situation de handicap intégrés en classe ordinaire. De ce fait, le terme le plus approprié est celui d'intégration scolaire (Bless, 2004a, 2004b; Fuster & Jeanne, 2004; Vienneau, 2006; Trembley, 2012).

Au terme de l'exploration conceptuelle de l'intégration scolaire, nous rappelons qu'elle est au cœur de la politique scolaire. Il est donc essentiel de porter son intérêt sur un acteur important dans ce processus : l'enseignant régulier. Plusieurs études ont été menées sur le positionnement des enseignants réguliers quant à l'intégration scolaire.

3.2 Attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire

Le terme le plus couramment utilisé par les chercheurs pour désigner le positionnement, les opinions ou les représentations des enseignants est celui d'attitude. Plusieurs recherches, notamment celle de Beattie et al. (1997), démontrent que les attitudes positives à l'égard des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont des éléments faisant partie intégrante de la réussite de l'intégration scolaire. La Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisé (CSPS) met également en avant le fait que les attitudes des enseignants sont un facteur important dans la réussite de l'intégration scolaire (CSPS, 2011). De plus, le rapport émis par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (EADSNE) de 2003, confirme ces propos. En effet, la synthèse des résultats

mentionne que les attitudes des enseignants font parties des conditions importantes relatives à une intégration efficace.

En outre, ce rapport ajoute que des attitudes négatives peuvent engendrer « une ségrégation déguisée » (EADSNE, 2003). Effectivement, l'Agence décrit qu'un enseignant régulier ayant des attitudes plutôt négatives fait plus volontiers appel à un intervenant pour s'occuper de l'élève en question.

Avant d'exposer les recherches réalisées à ce sujet, il est important de définir le concept d'attitude. Une des premières définitions du terme *attitude* a été celle d'Allport (1935). Il le définit dans une perspective behavioriste en affirmant que l'attitude est « un état mental de préparation à l'action, organisé à travers l'expérience, exerçant une influence directive et dynamique sur le comportement » (cité par Raynal et Rieunier, 2009, p. 60). Dans cette conception, l'attitude influence directement le comportement. Depuis, plusieurs autres tentatives de conceptualisation ont été formulées.

Eagly et Chaiken (1993) définissent l'attitude comme étant « une tendance psychologique exprimée par l'évaluation d'une entité particulière selon un certain degré de faveur ou de défaveur » (p.1, traduction libre). Ainsi, ils mettent en avant le fait que l'attitude est considérée comme un positionnement négatif ou positif envers une entité. De plus, ils ajoutent que les individus se positionnent selon des biais internes conscients ou inconscients. L'attitude est alors produite par des réponses d'ordre cognitives, affectives ou comportementales. La définition de Shapiro (1999, cité par Bélanger, 2006) va également dans ce sens. Comme Eagly et Chaiken (1993), il met en avant que l'attitude se décompose en trois composantes : émotive (sentiments positifs ou négatifs), cognitive (les croyances) et comportementale (les agissements). Pour Shapiro (1999), ces composantes ne sont pas dissociables les unes des autres. En effet, les sentiments positifs et négatifs agissent sur les croyances et ces deux composantes ont une influence sur le comportement. Ainsi, contrairement à ce que concevait Allport, l'attitude est une des variables du comportement mais ne le détermine pas complètement.

En se référant à la définition de Shapiro, le comportement serait en lien avec l'attitude des individus à propos d'un objet. C'est pourquoi, nous nous intéressons aux attitudes des

enseignants dans l'hypothèse où celles-ci pourraient agir dans une certaine mesure sur leur comportement. Ces recherches prouvent que certaines variables influencent les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire.

En premier lieu, il semble que les enseignants ont des attitudes positives envers le principe d'intégration scolaire des élèves à besoins spécifiques (Avramidis & Norwich, 2002). Néanmoins, ils estiment ne pas avoir le temps, les compétences, la formation et les ressources nécessaires à cette intégration scolaire (Scruggs & Mastropieri, 1996).

Deuxièmement, une recherche menée par Vaughn et al. (1996, cité par Avramidis & Norwich, 2002) montre que les enseignants ne participant pas à des programmes inclusifs auraient des attitudes négatives quant à l'intégration scolaire. La recherche de Sermier Dessemontet et al. (2011) tire des conclusions qui vont dans le même sens. En effet, il en ressort que les enseignants expérimentés dans l'intégration scolaire ont des attitudes plus positives que ceux qui ne l'ont jamais vécue. Ainsi, le fait de vivre l'intégration scolaire serait un élément déterminant dans le positionnement des enseignants. Kunz, Luder et Moretti (2010) affirment cette hypothèse en démontrant que les enseignants ayant eu une expérience avec des élèves en intégration sont plus favorables à l'intégration des élèves à besoins spécifiques. Avramidis et al. (2000b) prouvent en outre que l'expérience de programmes inclusifs peut changer des attitudes neutres ou négatives des enseignants. En effet, leur étude montre que les enseignants mettant en œuvre des programmes inclusifs ont finalement des attitudes plus positives qu'auparavant.

En outre, l'étude menée par Sermier Dessemontet et al. (2011) relève que les jeunes enseignants seraient davantage favorables à l'intégration scolaire, comparativement à leurs pairs ayant plus de 20 ans d'expérience. Leur recherche montre également que les attitudes des enseignants sont influencées par le sentiment de compétence perçu à enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

De plus, les craintes des enseignants seraient également liées aux apprentissages scolaires. En effet, les enseignants seraient d'avis que des élèves avec des besoins particuliers retarderaient les apprentissages des autres élèves dans la classe. (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Kaufmann, 1993 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Peltier 1997 ; Ramel & Lonchampt, 2009,

cités par Doudin, 2009). Kunz et al. (2010) mettent en avant une autre crainte des enseignants : la surcharge de travail. Effectivement, les enseignants auraient des attitudes plutôt négatives à l'égard de l'intégration scolaire en raison du surplus de contacts avec des intervenants externes. Ramel (2008) met en évidence que cette crainte ne serait pas tout-à-fait réelle. Apparemment, le fait d'être face à de nouvelles contraintes « peut amener les enseignants à surévaluer la charge de travail supplémentaire liée à l'intégration » (p. 23).

Enfin, une variable déterminante dans l'influence des attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire serait le type de handicap que présente l'élève. En 1994, une étude de Ward, Center et Bochner (cité par Avramidis et al., 2000a) démontre que ces attitudes seraient influencées par le type de handicap présent chez l'élève intégré. Sermier Dessemontet et al. (2011) vont dans le même sens. En effet, ils ont démontré que les enseignants sont moins favorables à intégrer des élèves qui ont des troubles du comportement. Pour leur étude, ces chercheurs se sont basés sur l'échelle *Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (ATIES) de Wilcenski (1995) dont les items de la dimension « comportement » se rapportent à des élèves manifestant des comportements de type agressif, perturbateur ou encore extraverti. Clough et Lindsay (1991, cités par Gaudreau 2011) confirment ce constat en montrant que les enseignants réguliers considèrent les élèves avec des troubles du comportement comme étant les plus difficiles à intégrer. Avramidis et al. (2000a, 2000b) donnent plus de précisions quant à l'intégration scolaire de ces d'élèves. Ces auteurs précisent que les élèves ayant des troubles émotionnels et du comportement généreraient plus de stress chez les enseignants que les autres élèves à besoins éducatifs particuliers.

Par conséquent, ces élèves paraissent représenter un défi pour les enseignants. En effet, l'enseignement des élèves ayant des troubles du comportement externalisés est considéré comme difficile (Clough & Lindsay, 1991, cité par Gaudreau, 2011). Ils peuvent en outre générer une plus grande source de stress que d'autres élèves à besoins particuliers (Avramidis et al., 2000a, 2000b). Brackenreed (2008) précise la raison de ce stress par la gestion des comportements inhabituels en classe et un manque de temps disponible pour les autres élèves. D'autres problématiques ont été soulevées concernant l'intégration scolaire des élèves ayant des troubles émotionnels et du comportement. En effet, le comportement de ces élèves pourraient interférer dans l'apprentissage des autres (Morin & Battalio, 2004). Ces troubles du comportement empêcheraient également la réalisation des tâches de l'élève concerné

(Morin & Battalio, 2004). Enfin, le faible sentiment d'efficacité personnelle face à la gestion de classe avec ces élèves aurait des conséquences sur l'épuisement professionnel (Brouwers & Tomic, 2000).

Pour résumé, nous avons montré à travers différentes recherches que l'intégration scolaire des élèves ayant des troubles du comportement peut être difficile. Par conséquent, nous avons fait le choix d'axer notre recherche sur un trouble auquel des troubles du comportement peuvent être associés : le trouble du spectre autistique (TSA). Comme nous l'expliquerons prochainement, les élèves ayant un TSA peuvent présenter des difficultés de comportement.

3.3 Les troubles du spectre autistique (TSA)

Plusieurs critères décisifs et déterminants quant à notre choix entrent en jeu : les recensements et statistiques du canton de Vaud ainsi que les enjeux d'une intégration scolaire avec des élèves ayant un TSA. Mais avant tout, il est important de définir ce qu'est une personne ayant un TSA afin de comprendre au mieux ces élèves.

3.3.1 Caractéristiques des personnes ayant un TSA

À l'heure actuelle, les TSA se définissent comme étant un trouble développemental d'origine biologique (Autisme suisse romande, 2014a, para.1) et affectant les fonctions cérébrales (Vaincre l'autisme, s.d., para.1). Selon l'OMS (2006), les TSA (regroupés dans les « troubles envahissants du développement ») perturbent chez toutes les personnes ayant ce handicap, trois catégories de fonctionnements distinctes : les interactions sociales réciproques, la communication ainsi que les comportements au caractère restreint, stéréotypés et répétitifs (para. 6). Ces trois catégories de troubles liées au fonctionnement sont présents chez les individus ayant un TSA. De ce fait, il est important d'explicitier les symptômes liés à ces catégories.

Dans le domaine des interactions sociales réciproques, les difficultés rencontrées par les personnes ayant un TSA sont conséquentes (Barthélémy et al., 2008, p.4 ; CRAIF, 2003, para.11). En effet, ces personnes reçoivent correctement les informations, au niveau des cinq sens, telles que les signaux sociaux ou émotionnels.

Toutefois, elles n'arrivent pas à les décoder correctement que ce soit au niveau de l'intonation de la voix de l'interlocuteur ou encore ses expressions faciales. L'empathie, étant la capacité de se mettre à la place de l'autre, est également problématique puisqu'elle est limitée. Effectivement, les personnes ayant un TSA ne parviennent pas à comprendre ou à ressentir les sentiments et les émotions d'autrui. Par conséquent, elles manifestent de sérieuses difficultés lors des interactions avec les autres ainsi quant à la compréhension du monde qui les entoure (convention et conduite sociale, notion d'empathie absente), leur rendant les situations de la vie quotidienne difficiles à gérer. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir des enfants ayant un TSA s'isoler parce qu'ils ne savent pas comment jouer avec les autres. De plus, il peut arriver qu'ils dévient le regard et que l'appel de leur prénom ne leur produise aucune réaction (CRAIF, 2003, para.11).

Concernant les symptômes liés au domaine de la communication, les personnes ayant un TSA présentent certaines particularités de la communication verbale et non verbale (CRAIF, 2003 ; Autisme suisse romande, 2014b). En effet, leur communication verbale est restreinte et concrète puisqu'elles expriment « un besoin de la vie quotidienne (nourriture, famille, toilette) » (CRAIF, 2003, para.12-14). La finalité du langage porte donc sur l'obtention d'un objet ou d'un comportement plutôt que sur l'intérêt d'interagir avec autrui. Le Centre de Ressources Autisme Ile-de-France (CRAIF) (2003) ajoute qu'une manière de s'exprimer sans inclure le « je », une intonation particulière ainsi qu'une voix peu modulée sont des caractéristiques propres aux individus ayant un TSA. Lors des communications non verbales, ils sont confrontés à certaines contraintes. En effet, selon les cas, les gestes sociaux, interactifs et d'imitation sont très peu utilisés voire inexistantes. Leurs interactions verbales ne sont donc que peu accompagnées par des gestes et des mimiques faciales. Le développement du langage chez ces personnes est de surcroît très variable. C'est pourquoi, certaines ne l'acquièrent jamais contrairement à d'autres qui maîtrisent le langage correctement (CRAIF, 2003, para. 11-14).

Cependant, comme évoqué précédemment, les personnes ayant un TSA qui maîtrisent le langage éprouvent des difficultés quant à la compréhension des interactions avec autrui (Barthélémy et al., 2008, p. 4). Effectivement, certaines particularités de la communication verbale et non verbale ne sont pas comprises par ces individus, telles que le ton de la voix, les métaphores, le sens figuré ou encore l'ironie. Ainsi, les échangés inadéquats d'un point de

vue social sont mis en évidence par une intonation monotone, des sujets d'intérêts restreints et un non-respect des codes sociaux (Autisme suisse romande, 2014b, para. 1).

Les symptômes propres au domaine des comportements restreints, stéréotypés et répétitifs engendrent certaines difficultés comportementales. En effet, selon Barthélémy et al. (2008), des schémas comportementaux répétitifs, stéréotypés et ritualisés interviennent dans les activités de l'enfant ayant un TSA. Effectivement, il manifeste des intérêts restreints ainsi qu'un attachement ou une fascination pour des objets inhabituels. De plus, ces auteurs précisent que des « mouvements stéréotypés et répétitifs sont également courants » (p.5).

Une autre caractéristique des personnes ayant un TSA est l'inadaptation aux changements engendrant parfois une forte résistance. Autisme suisse romande (2014b) explique cette réaction face aux changements par un déficit au niveau des fonctions exécutives comme la flexibilité (se désengager d'une tâche) et la planification (organisation des activités) (para. 10). C'est pourquoi, ils manifestent des routines et des comportements ritualisés afin de garder un environnement stable (Barthélémy et al., 2008, p. 5). Le CRAIF (2003) avance également que « les personnes autistes peuvent également présenter des comportements auto-agressifs et des automutilations » (para. 15). De ce fait, tous ces comportements ont un impact dans le quotidien de la personne ayant un TSA.

Par conséquent, nous pouvons supposer que ces comportements auront également un impact en classe ordinaire, que ce soit pour l'enseignant dans sa gestion de la classe, ou encore pour l'élève concerné dans ses apprentissages. Toutefois, ces comportements propres aux personnes ayant un TSA varient au fil du temps. En effet, ces derniers peuvent persister ou au contraire évoluer favorablement, mais aussi « être renforcés ou réapparaître à certaines périodes de la vie » (CRAIF, 2003, para. 15).

D'autres symptômes peuvent s'ajouter à ceux déjà traités précédemment. Effectivement, Barthélémy et al. (2008) et le CRAIF (2003) soulèvent des particularités quant aux perceptions sensorielles (ouïe, vision, odorat, toucher, vestibulaire ou sens de la position dans l'espace) chez les personnes ayant un TSA (para. 16). Elles se caractérisent par une hyper- ou hypo-sensibilité et par une recherche de stimulations sensorielles inhabituelles. Dans certains cas, une sensibilité aux sensations thermiques et/ou de douleur peut être présente. À ce

propos, l'association Autisme suisse romande (2014b) affirme que « l'hyper-sensibilité et l'hypo-sensibilité sont en effet extrêmement fréquentes » (para. 4).

Les symptômes du TSA peuvent également s'accompagner de retard mental dans une majorité des cas (environ 70%), incluant des degrés de sévérité variables (CRAIF, 2003, para. 17). Divers troubles semblent s'ajouter aux symptômes habituels, tels que les troubles anxieux (dans plus de 60% des cas). D'autres troubles psychiatriques interviennent également dans les TSA, comme les troubles de l'humeur (par exemple la dépression), les troubles obsessionnels-compulsifs, les tics ou encore la catatonie¹ (Barthélémy et al., 2008, p. 5). De plus, le CRAIF (2003) mentionne des troubles de la motricité et de la posture. Ceux-ci engendrent des difficultés de coordination corporelle, une raideur, une utilisation de la posture pour réguler les émotions, ou encore une atteinte de la motricité fine (para. 16).

Enfin, l'anxiété, les troubles du sommeil, les troubles du comportement alimentaire ainsi que de violents accès de colère peuvent apparaître chez les personnes ayant un TSA. Ces derniers sont spécifiés comme des « caractéristiques non spécifiques » (Barthélémy & al., 2008, p. 5). De plus, l'épilepsie touche environ 1/3 des personnes ayant un TSA (CRAIF, 2003, para. 17). Toutefois, en dépit des troubles et autres symptômes qui sont à l'origine des difficultés quotidiennes chez ces individus, il arrive que certaines d'entre elles présentent des compétences cognitives particulières, comme de très bonnes capacités visuo-spatiales et une mémoire significativement développée dans certains domaines (CRAIF, 2003, para. 16).

Finalement, les TSA incluent une hétérogénéité déterminée par les troubles associés, la sévérité des symptômes, leur âge d'apparition, leur évolution ou encore la présence d'une déficience intellectuelle (CRAIF, 2003). En outre, « les manifestations de l'autisme varient fortement non seulement d'une personne à l'autre mais aussi chez une même personne en fonction du temps » (Autisme suisse romande, 2014a, para. 5). Il est alors évident que nous ne pouvons pas faire de généralité concernant les personnes ayant un TSA, même si certains symptômes se manifestent chez la plupart d'entre elles.

¹ « La catatonie est une forme de schizophrénie caractérisée par des périodes de passivité et de négativisme

En connaissant désormais les multiples caractéristiques des individus ayant un TSA, nous pouvons présenter l’historique de la classification des troubles du spectre autistique. En effet, au regard de cette diversité, la terminologie de ce trouble a progressivement évolué au cours des années.

3.3.2 Evolution de la terminologie des TSA

C’est seulement en 1943, sous le terme d’autisme infantile, que la première définition des TSA est apparue. D’origine autrichienne, le psychiatre américain Leo Kranner mentionne des particularités quant au comportement de certains enfants (retard de langage, tendance à l’isolement). Il nomme ces caractéristiques « autisme infantile ». À partir des années 1950, l’autisme est rattaché aux psychoses infantiles jusqu’à ce que ce concept soit abandonné et remplacé par le terme de troubles envahissants du développement (TED).

Cette nouvelle terminologie apparaît dans la classification des maladies (CIM 9) (CRAIF, 2003, para. 3-5). Ainsi, depuis sa découverte en 1943, l’évolution de l’autisme a engendré plusieurs terminologies qui lui sont associées. Les termes d’autisme, de troubles autistiques, de spectre autistique, de TED (Troubles envahissants du développement), de TSA ou encore d’ASD (en anglais Autism Spectre Disorders) ont été utilisés (Vaincre l’autisme, s.d., para. 2). Cependant, l’association Autisme suisse romande (2014a) affirme que « depuis 2010, on remplace de plus en plus le terme TED par celui de TSA » (para. 3) et qu’« avec l’introduction en 2012 du DSM V, le terme TSA couvrira toute la variété des formes d’autismes, indépendamment du degré d’atteinte, ou de la présence ou non d’une déficience mentale associée » (para. 4). En effet, afin d’assurer un continuum, certains syndromes comme celui d’Asperger, d’autisme infantile, du syndrome de Rett, des TED-NS (Non Spécifiés) et d’autres syndromes associés aux TSA ne sont plus considérés comme entité à part entière. Certains symptômes de ces syndromes étant difficiles à diagnostiquer, tels que la déficience intellectuelle associée au langage chez les enfants en bas âge, justifient ce regroupement. Les distinctions entre deux syndromes peuvent en outre rencontrer des difficultés de différenciation et ainsi perturber le diagnostic, comme par exemple entre le syndrome d’Asperger et le TED-NS (Autisme suisse romande, 2014c).

Par conséquent, nous utilisons la terminologie actuelle de TSA. Elle est utilisée de manière générique afin de définir et de regrouper une multitude d’affections liées au développement, comprenant des intensités différentes (Autisme suisse romande, 2014a). À ce propos, la

Fédération Française Sésame Autisme (2003) relève que « l'autisme et les troubles qui lui sont apparentés constituent un ensemble de syndromes regroupé dans la classification internationale des maladies (CIM10) sous le terme de troubles envahissants du développement (TED) » (para. 2).

En fin de compte, cette brève présentation quant au remaniement récent de cette terminologie permet de comprendre à quel point ce trouble est d'actualité et en pleine reconceptualisation.

3.4 L'intégration scolaire de ces élèves dans le canton de Vaud

À l'heure actuelle, Statistique Vaud (2014) a recensé en 2013 sur 2'431 élèves de l'enseignement spécialisé (âgés entre 5 et 15 ans), un taux de 26,7 % d'élèves intégrés dans une classe ordinaire. Parmi ces 712 élèves intégrés, la majorité (80%) suit leur scolarité dans une classe primaire et 13% sont scolarisés dans une classe du secondaire 1. Ces données donnent un aperçu de l'application concrète quant à intégration scolaire vaudoise. Effectivement, les élèves à besoins particuliers intégrés en classe ordinaire ne bénéficiant pas d'un enseignement spécialisé n'ont pas pu faire l'objet d'une étude statistique précise.

Le Conseil d'Etat vaudois : Grand Conseil (2013) avance de surcroît qu'« on ne saurait ignorer un phénomène affectant 4 à 5 enfants sur 10'000 il y a encore vingt ans et qui, aujourd'hui, en touche 1 sur 130, dans les pays industrialisés, essentiellement en raison des progrès faits au niveau du diagnostic » (p.47). Selon Lavigne (2012), cette augmentation serait due à l'amélioration du diagnostic, la nouvelle classification DSM-5 et de meilleures connaissances par les spécialistes.

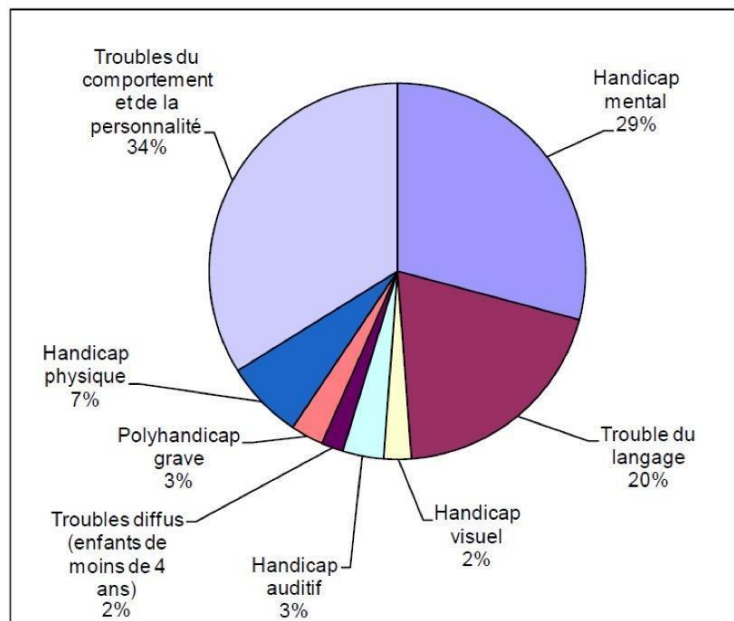
De plus, chaque année en Suisse, 3 à 4 enfants sur 1000 naissent avec un TSA. Actuellement, ce trouble semble être plus présent chez les garçons (moins d'1% d'entre eux naissent avec un autisme pur) que chez les filles (1 sur 4), selon Valérie Dessiex, spécialiste en psychologie clinique et psychothérapie à la Consultation multidisciplinaire du psycho-développement (CMPD) de l'Unité de guidance infantile des Hôpitaux universitaires de Genève (HUG) (cité par Lavigne, 2012).

Alors que la population de personnes ayant un TSA n'est pas négligeable, l'évocation de la proportion de ces élèves en intégration scolaire est primordiale. Florence Golaz, députée au Grand Conseil, et ses consorts se sont penchés sur cette question. La réponse du Conseil d'État à leur interpellation, datant de février 2013, nous donne des éventuelles indications quant au nombre d'élèves ayant un TSA intégrés. En effet, le Conseil fournit les informations suivantes : « le canton de Vaud scolarise également près de 800 enfants relevant de la loi sur l'enseignement spécialisé au sein des écoles régulières, à temps complet. Parmi ces enfants, 166 sont considérés comme ayant des troubles de la personnalité et c'est donc parmi ces 166 enfants que se dénombrent des enfants avec autisme, avec les réserves émises² en préambule. » (p.4).

Mise à part ces informations, nous n'avons pas accès à davantage de statistiques dans ce domaine, étant donné que les élèves intégrés en école régulière en fonction de leur handicap ne sont pas continuellement recensés. En effet, la CSPS (2010) précise qu'« il n'existe pas, à l'heure actuelle, de statistiques nationales sur le nombre d'élèves soutenus par des mesures de pédagogie renforcées en Suisse. L'Office Fédéral de la Statistique (OFS) n'est en effet pas encore en mesure de récolter et traiter de telles données, ceci en raison de la diversité des définitions et des pratiques d'intégration dans les divers cantons. Des solutions pour le recensement de telles données sont en cours de développement. » (p.7)

Néanmoins, en 2013, le Conseil d'État vaudois au Grand Conseil a déterminé le pourcentage d'élèves avec troubles et déficiences intégrés dans le canton de Vaud. Le graphique ci-après illustre cette statistique.

² « La communauté médicale peine à trouver un consensus autour du diagnostic de l'autisme. En effet, les trois systèmes de classifications en vigueur (CIM, DSM et CFTMEA), ainsi que leur compréhension, privent le canton de Vaud, à l'instar des cantons romands et des pays européens, de statistiques reconnues, fiables et standardisées. [...] Selon que l'on se réfère à l'une ou à l'autre des classifications, la morbidité peut varier de 0,5% à 6-8%. » (p.2)



Graphique 2: Répartition des troubles et déficiences des élèves intégrés dans les écoles régulières vaudoises (hormis les élèves bénéficiant de renfort pédagogiques) (Conseil d'Etat : Grand conseil, 2013)

En s'y référant, il est probable que les enfants ayant un TSA fassent partie des 34% d'enfants atteints de troubles du comportement et de la personnalité. Effectivement, le Conseil d'Etat vaudois (2013) précise que les enfants avec autisme sont recensés parmi les élèves ayant des troubles de la personnalité.

D'ailleurs, ce pourcentage pourrait augmenter en comptabilisant les élèves ayant un TSA bénéficiant de renforts pédagogiques. De plus, une autre statistique du canton de Vaud (Statistique Vaud, 2014) a également publié le pourcentage d'élèves avec troubles et déficiences intégrés dans les classes ordinaires. Leurs données sont plus précises puisque Statistique Vaud (2014) dissocie les troubles du comportement des troubles de la personnalité. En effet, l'autisme, faisant à nouveau partie des troubles de la personnalité, affiche un taux d'intégration scolaire à 23% d'élèves (p.2). Parmi les handicaps les plus couramment intégrés, les troubles de la personnalité se placent en deuxième position après les troubles du langage (Statistique Vaud, 2014, p.1). Par conséquent, les élèves ayant un TSA seraient régulièrement intégrés dans les classes ordinaires du canton de Vaud.

Compte tenu du contexte actuel et de l'augmentation des chiffres, le TSA est un handicap d'actualité et en pleine évolution. En y associant d'ailleurs les statistiques montrant que les élèves ayant un TSA sont susceptibles d'être fréquemment intégrés dans le canton de Vaud, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un enseignant régulier vaudois vivra probablement ou a vécu une intégration scolaire avec un élève ayant un TSA. Ainsi, il nous paraît important de baser notre recherche sur ce handicap.

Mais y a-t-il réellement une plus-value à intégrer ce type d'élève ? Beaupied et al. (2009) relèvent que de nombreux travaux confirment qu'une scolarisation des élèves ayant un TSA dès le plus jeune âge leur permet de développer certaines capacités (langagières et sociales) (p.9). En effet, Bonnot Briey (2012), ayant un TSA et membre de la première association francophone pour les autistes, fait part des avantages au niveau social d'intégrer ces élèves. Elle relève qu'une telle intégration leur permet de décoder plusieurs codes sociaux observés et reproduits en classe. De plus, le fait d'apprendre en groupe développe chez eux des compétences d'adaptation et de savoir vivre avec les personnes qui les entourent (Bonnot Briey, 2012). L'étude qualitative d'Eldar et al. (2008) et celle de Boutot et Bryant (2005) vont dans le même sens. En effet, ces chercheurs notent que les élèves ayant un TSA sont, de manière générale, intégrés socialement avec leurs pairs. Néanmoins, Jones et Frederickson (2010) n'ont pas obtenu les mêmes résultats quant à l'intégration scolaire sociale avec les camarades de classe. En effet, les élèves ayant un TSA seraient ceux avec qui les élèves de classe régulière auraient le moins envie de travailler (Jones & Frederickson, 2010). Ils relèvent également que les élèves de classe régulières percevraient les enfants ayant un TSA comme des élèves étant peu coopératifs et timides.

Cependant, Bonnot Briey (2012) évoque d'autres avantages qui nous paraissent essentiels. Elle mentionne que l'intégration scolaire de ces élèves pourrait leur « donner le plus tôt possible les moyens de s'intégrer dans la société » et les « aider à se sentir utiles » » (p.6). En effet, comme vu précédemment, dans une société actuelle qui promeut l'équité, ces derniers points sont en totale adéquation.

En outre, l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA aurait également un avantage pour les enseignants concernant leurs démarches pédagogiques (Jordan & Powel, 1997). En effet, les enseignants qui intègrent ces élèves sont invités à adapter leurs pratiques d'enseignement.

Beaupied et al. (2009) leur conseille, par exemple, de travailler avec davantage de supports visuels, d'utiliser un langage simple, concret et répétitif ou encore d'aborder de nouvelles notions de manière progressive en terme de complexité. De cette manière, nous constatons que l'enseignant régulier doit se diversifier.

Néanmoins, une intégration scolaire avec un élève ayant des TSA est également liée à d'autres facteurs. Effectivement, Ninon Legendre (2012), mère d'un enfant ayant un TSA intégré et qui est elle-même enseignante, évoque trois éléments essentiels : « l'implication de la famille et la qualité du dialogue avec l'école ; l'importance des aides matérielles, techniques et humaines, apportés à l'enfant ; la nécessité d'un accompagnement adapté » (p.31).

Toutefois, l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA ne comporte pas seulement des avantages. Des chercheurs ont mis en avant certaines difficultés liées à celle-ci. En effet, le comportement d'un élève ayant un TSA paraît être un obstacle à l'intégration scolaire. Robertson et al. (2003) se sont notamment intéressés aux relations des enseignants avec les élèves ayant un TSA ainsi qu'au niveau des problèmes de comportement de ces élèves. Ces chercheurs ont mis en évidence une corrélation positive entre la perception des relations avec leurs élèves ayant un TSA qu'avaient les enseignants et le niveau des problèmes de comportement de ces élèves. Ainsi, les élèves ayant un TSA présentant des problèmes de comportements plus élevés au niveau de l'inattention, de l'impulsivité et de la défiance semblent avoir généré des rapports davantage conflictuels (Robertson & al., 2003).

En outre, dans leur étude qualitative faite en Israël, Eldar et al. (2008) relèvent que les élèves ayant un TSA intégrés en classe régulière ont parfois des comportements inappropriés voir extrêmes.

Enfin, le contexte de la classe semblerait être problématique. En effet, les instructions verbales données par les enseignants étant généralement rapides et courtes seraient difficiles à traiter pour les élèves ayant un TSA (Quill, 1997, cité Asburner & al, 2008). Les bruits de fond d'une classe normale nuiraient également à la compréhension chez les enfants ayant un TSA (Alcàntara & al., 2004).

Après avoir abordé les avantages et les difficultés de l'intégration scolaire pour ces élèves, il est important de s'intéresser aux perceptions des enseignants envers ce domaine. Sachant que les attitudes sont un gage de réussite dans une intégration scolaire (Beattie & al., 1997; CSPS, 2011, il s'agit de brièvement recenser les écrits quant à cette thématique afin de comprendre les enjeux liés à une telle intégration.

En tout premier lieu, l'étude menée par Park et Chitiyo (2011, in Garnier, 2013) met en évidence que les enseignants ont, de manière générale, des attitudes positives envers ces élèves. Ici, Garnier (2013) précise que la population étudiée est majoritairement composée d'enseignants ayant de l'expérience avec des élèves ayant des TSA. Néanmoins, il semblerait que les enseignants ne se sentent pas capables d'accueillir ces élèves dans leur classe (Symes et Humphrey, 2013), qu'ils manquent de connaissances concernant l'autisme et qu'ils ont des idées faussées les concernant (Segall, 2007).

McGregor et Campbell (2001) se sont intéressés au sentiment de capacité à faire face à certains comportements propres aux élèves ayant des TSA. Leur étude met en lien l'expérience des enseignants et ce sentiment de capacité. Effectivement, les enseignants qui ont de l'expérience avec ces élèves montrent plus de confiance dans la gestion de leur comportement que ceux qui n'en ont pas.

De plus, les résultats de la recherche de Barnes (2008) relèvent que la formation concernant l'autisme est en lien avec des attitudes négatives ou positives. En effet, il semble que les enseignants réguliers ayant reçu une formation sur l'autisme aient des attitudes plus positives que ceux n'en ayant pas reçu.

Précédemment, nous avons mentionné que les enseignants craignaient qu'il y ait un effet négatif au niveau des apprentissages sur les autres élèves dans le cadre d'une intégration scolaire d'élèves avec des besoins particuliers (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Kaufmann, 1993 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Peltier, 1997 ; Ramel & Lonchamp, 2009, cités par Doudin, 2009). McGregor et Campbell (2001) ont également relevé une crainte de la part des enseignants concernant l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA. Celle-ci serait, quant à elle, liée à l'impact du comportement d'un élève ayant un TSA sur les autres élèves. En effet, les éventuels problèmes soulevés par les enseignants relativement à cette intégration

scolaire sont l'agitation, l'imprévisibilité de la classe ainsi que les styles d'apprentissages différents nécessaires avec des élèves ayant un TSA (McGregor & Campbell, 2001). Il semblerait notamment que les élèves ayant un TSA soient perçus comme étant plus hyperactifs et ayant plus de problèmes émotionnels que d'autres élèves (Jones & Frederickson, 2010).

En bref, l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA paraît être relativement nuancée. En effet, même si elle comporte certains avantages au niveau du développement social et cognitif de ces élèves (Beaupied & al., 2009; Bonnot Briey, 2012) et au niveau pédagogique (Jordan & Powel, 1997 ; Beaupied & al., 2009), des éventuels obstacles surviennent envers cette intégration scolaire. Nous avons notamment mentionné des difficultés en rapport avec le comportement de ces élèves (Robertson & al, 2003; Eldar et al, 2008 ; Jones & Frederickson, 2010 ; McGregor & Campbell, 2001) et concernant le contexte de la classe normale (Quill, 1997, cité par Ashburner & al., 2008; Alcàntara & al., 2004). Du côté des enseignants, il semblerait qu'avoir de l'expérience et une formation à propos de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA permettrait de percevoir ces élèves de manière positive (McGregor & Campbell, 2001; Barnes, 2008).

En résumé, nous avons établi un constat sur la place de l'intégration scolaire au niveau mondial, national et cantonal. Celui-ci atteste que nous vivons dans une société promouvant l'équité scolaire. Puis, nous avons mis en évidence l'importance des attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers, et plus spécifiquement des perceptions négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant des troubles émotionnels et du comportement. Cette problématique d'intégration scolaire de ces élèves nous a amené à nous intéresser aux élèves ayant un TSA. Rappelons que ces élèves présentent des troubles du comportement que nous avons détaillés. En outre, il semble que cette population d'élèves intégrés est largement représentée dans le canton de Vaud. Enfin, la littérature montre que l'intégration scolaire de ces élèves comporterait des avantages ainsi que des difficultés tant au niveau de sa mise en place qu'au niveau des perceptions des enseignants.

4 Méthode

Cette partie consacrée à la méthode de notre recherche permettra de comprendre la manière dont nous avons mis en œuvre cette étude. Afin de répondre à notre questionnement, nous justifierons le choix de notre instrument de recherche et ses modifications. Nous détaillerons également la démarche de récoltes de données. Nous expliquerons en outre pourquoi notre population a été imposée et la décriront. Enfin, le traitement des réponses reçues sera explicité.

Avant tout, nous préciserons une question de recherche en regard de notre problématique et trois hypothèses qui en découleront.

4.1 Question de recherche et hypothèses

Précédemment, il a été mentionné que les attitudes des enseignants étaient une composante faisant partie de la réussite de l'intégration scolaire (Beattie et al., 1997; CSPS, 2011). Il semble que les élèves ayant des troubles du comportement soient les moins bien perçus comme devant être intégrés en classe ordinaire (Sermier Dessemontet et al., 2011). D'ailleurs, ces troubles du comportements peuvent apparaître chez les élèves ayant un TSA suite à leurs lacunes en compétences sociales et à leurs difficultés comportementales (Barthélémy et al., 2008; CRAIF, 2003)

De ce fait, ces élèves représentent un défi pour l'intégration scolaire. En outre, les études concernant l'intégration des élèves ayant un TSA semblent se faire rare dans le canton de Vaud.

C'est pourquoi le but de notre recherche est d'évaluer globalement les attitudes des enseignants réguliers face à l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA. Par conséquent, nous portons notre recherche sur la question suivante : Quelles sont les attitudes des enseignants réguliers de certains établissements vaudois, au niveau primaire et secondaire, vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant des TSA en classe régulière ?

En regard de la littérature, nous émettons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1:

- de manière générale, les enseignants réguliers ont des attitudes négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant des TSA.

Hypothèse 2:

- les enseignants réguliers ayant de l'expérience dans le domaine de l'intégration scolaire avec des élèves ayant des TSA ont des attitudes plus positives que ceux qui n'ont pas d'expérience dans ce domaine.

Hypothèse 3:

- les enseignants réguliers ayant reçu une formation dans le domaine de l'autisme ont des attitudes plus positives que ceux qui n'en ont pas reçue.

Afin d'y répondre, nous examinerons les opinions des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA en fonction de certaines variables sociodémographiques et socioprofessionnelles ainsi que par rapport à certaines dimensions de l'intégration scolaire.

Pour ce faire, une méthode quantitative nous semble être la plus adéquate. Cette méthode permettrait de décrire une réalité (Lamoureux, 2006). Elle a notamment comme but de « développer des connaissances qui sont généralisables » (Lamoureux, 2006, p.41). Nous pourrions ainsi avoir une vue d'ensemble des attitudes des enseignants des établissements choisis dans le canton de Vaud.

L'instrument de mesure quantitatif que nous utiliserons sera le questionnaire. Il permet de recueillir des informations sur les opinions et les attitudes (Lamoureux, 2006).

4.2 Instrument de mesure

Le type de questionnaire a son importance dans le cadre de notre recherche. En effet, ce dernier doit comporter une échelle de mesure des attitudes ainsi que des questions permettant de récolter des informations sociodémographiques. Une des échelles permettant de mesurer l'attitude qui est la plus fréquemment utilisée est celle de Likert (Myers & Hansen, 2003). Effectivement, cette échelle évalue l'opinion des participants au travers de degrés d'accords à des affirmations. Nous avons donc choisi un instrument de mesure comportant une échelle de Likert. Toutefois, un questionnaire ne peut pas être conçu à la légère dans le but de représenter et valider les attitudes des participants (Ganassali, 2014). C'est pourquoi, nous avons décidé d'utiliser un questionnaire évaluant les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire possédant de bonnes qualités psychométriques et pouvant être adapté plus précisément à l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA.

Après plusieurs recherches, nous avons sélectionné une partie des items du questionnaire utilisés par Sermier Dessemontet et al. (2011) dans leur étude concernant les attitudes des enseignants réguliers quant à l'intégration scolaire. Afin de mesurer ces attitudes, ces chercheurs utilisent un questionnaire composé de deux instruments de mesure reconnus pour leur validité psychométrique, l'ORI (Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities) d'Antonak et Larrivee (1995) et l'ATIES (Attitudes Toward Inclusive Education Scale) de Wilczenski (1992, 1995). Nous avons choisi de sélectionner l'ORI car cette échelle nous offre plusieurs avantages.

Tout d'abord, l'ORI permet de mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis des élèves ayant des besoins spécifiques de manière générale (Antonak & Larrivee, 1995), alors que l'ATIES permet de mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration des élèves ayant différents handicaps. En outre, l'ORI comporte quatre dimensions de l'attitude à l'égard de l'intégration scolaire qui semblent être au plus proches de la littérature concernant l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Ces dimensions sont: 1) les bénéfices de l'intégration (items 3, 11, 12, 14, 17, 18, 20, 24, 25), 2) la gestion de classe (items 4, 6, 8, 15, 16, 18, 22), 3) les progrès scolaires (items 1, 5, 7, 9, 13, 21) et 4) les habiletés perçues par les enseignants (items 2, 10, 19, 23).

Enfin, au vu du peu d'échelle de mesure des attitudes disponibles en langue française, cet instrument de mesure ORI était avantageux. Sermier Dessemontet et al. (2011) l'ayant traduit en français, nous nous le sommes procuré en demandant l'autorisation à l'une des auteurs.

4.2.1 Modifications et adaptations

Quelques modifications quant au contenu du questionnaire ORI employé par Sermier Dessemontet et al. (2011) ont été nécessaires afin qu'il soit adapté à notre question de recherche (voir Annexe 1).

Dans un premier temps, nous nous sommes préoccupé des termes spécifiques employés au sein de tous les items. Ainsi, le terme *élèves ayant des besoins particuliers* a été modifié en *élèves ayant un TSA*, afin que la signification des items corresponde à notre question de recherche. *Intégration d'élèves* s'est vue remplacée par *intégration scolaire des élèves*. Comme justifié dans les chapitres précédents, le terme d'intégration scolaire est davantage en adéquation au vu de la terminologie employée en Suisse et dans le canton de Vaud.

Puis, en tant qu'adaptations supplémentaires, nous avons supprimé le langage épïcène en précisant dans notre questionnaire que *les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes*. De ce fait, les écritures *enseignant-e-s régulier-ère-s*, *enseignant-e-s spécialisé-e-s* et *un-e élève* ont été adaptées en *enseignants réguliers*, *enseignants spécialisés* et *un élève*. Cette modification du langage avait pour but de rendre les items plus fluides à la lecture.

En outre, des modifications ont dû être réalisées quant à la formulation de certains items. L'analyse factorielle, transmise l'une des auteurs, invite à la suppression des items (9, 16, 24) qui saturaient faiblement certaines dimensions. Néanmoins, nous avons gardé ceux-ci car ils nous paraissaient essentiels afin de répondre à notre question de recherche. Par conséquent, nous avons retravaillé leurs traductions et leurs formulations.

Les modifications apportées à ces trois items ont été portées sur une reformulation plus précise de la version française ORI, tout en s'appuyant sur le questionnaire original d'Antonak et Larrivee (1995). Évidemment, les termes *d'intégration scolaire*, *d'élèves ayant un TSA* et le langage épïcène font partie des modifications. Ainsi, l'item 9 original de l'étude de Sermier

Dessemontet et al. (2011) *De plus grandes exigences en terme d'autonomie au sein de la classe ordinaire génèrent trop de confusion pour les élèves ayant des besoins particuliers* a été reformulé en *De plus grandes exigences en terme d'autonomie au sein de la classe ordinaire perturbent les élèves ayant un TSA*. L'item 24 *La séparation par la scolarisation dans une classe spéciale a des effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des élèves ayant un TSA* a été modifié par *La scolarisation en classe spéciale a des effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des élèves ayant un TSA*. Concernant l'item 16, nous l'avons reformulé en utilisant la forme positive : *Les élèves ayant un TSA vont monopoliser le temps de l'enseignant régulier*. Selon nous, ces modifications nous ont permis de rendre ces items plus précis et compréhensifs.

Enfin, l'échelle de Likert proposée dans le questionnaire ORI traduit en français convenait parfaitement. En effet, cet instrument de recherche comporte une échelle de 6 degrés d'accord. Comme le préconisent Antonak et Larrivee (1995), ce type d'échelle permet d'exclure la neutralité (*sans avis* ou *je ne sais pas*) et de souligner une réponse en désaccord ou en accord avec un objet. Le but de notre recherche était en accord avec cette démarche. Nous souhaitions pouvoir effectivement ressortir au mieux une tendance négative ou positive au sein des enseignants réguliers. De ce fait, nous avons repris l'échelle de Likert proposée avec les mêmes types de degré d'accords, en attribuant les accords suivants : *tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, un peu en désaccord, un peu d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord*.

Pour ce qui est du questionnaire sociodémographique (*informations générales*), nous avons récolté des données spécifiques aux répondants. Afin de préciser la population, nous leur avons demandé d'indiquer dans quel degré (Harmos) les enseignants exerçaient et quel était leur niveau de formation. Nous avons également demandé le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement étant donné que cela peut générer des attitudes négatives ou positives vis-à-vis de l'intégration scolaire (Sermier Dessemontet, et al. 2011). En outre, nous avons questionné les enseignants quant à leur expérience dans l'intégration scolaire avec des élèves ayant un TSA. Précédemment, nous avons mis en avant que le fait d'avoir déjà intégré un élève ayant un TSA dans sa classe pouvait influencer les attitudes des enseignants (McGregor & Campbell, 2001). Dans la même optique, nous avons interrogé les enseignants réguliers sur une éventuelle expérience personnelle avec des personnes ayant des TSA. Une question

concernant le type de formation reçue dans le domaine de l'autisme a également été posée. En effet, comme le soulève Barnes (2008), la formation est une variable dans les attitudes des enseignants. Enfin, nous avons demandé le sexe des répondants pour assurer la représentativité de la population accessible comparativement à la population cible.

Afin de favoriser la compréhension des items de notre questionnaire concernant les termes employés, nous avons spécifié les expressions *intégration scolaire* et *élève ayant un TSA*. Ces définitions se situaient au début du questionnaire afin d'assurer une compréhension commune.

L'intégration scolaire a été défini comme suit: *Nous entendons par « intégration scolaire », le placement d'enfants en situation de handicap au sein de la classe ordinaire, à temps plein. Cette intégration est non seulement physique, mais également à tous les autres niveaux de la classe (social et cognitif). Ce terme rejoint le sens d'« école pour tous ». Dans cette optique, c'est à l'école d'apporter le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique,...) afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.* Par cette définition nous avons cherché à éclaircir notre conception de l'intégration scolaire en mettant en avant d'une part le sens donné d'*école pour tous* et d'autre part les adaptations de l'école pour les besoins spécifiques des élèves à besoins éducatifs particuliers. De plus, nous avons inclus quelques modalités, telles que la formalité de travail à temps plein (Fuster et Jeanne, 2004) ainsi que la notion de soutien pédagogique et thérapeutique (Bless, 2004b).

Étant donné que le terme le plus couramment employé est celui d'autisme, le terme d'*élève ayant un TSA* a également été défini. Il nous était important de préciser cette notion afin que les enseignants réguliers comprennent le type de handicap évoqué. De ce fait, nous avons brièvement défini ce qu'est un élève ayant un TSA de la manière suivante: *Le terme communément utilisé est celui d'autisme. Ces élèves peuvent présenter des difficultés au niveau des interactions sociales, de la communication et de leur comportement. Nous parlons ici des élèves ayant un TSA de manière générale. Ainsi, ils peuvent, ou non, présenter une déficience intellectuelle.* Toutefois, nous l'avons approfondie et modifiée suite à notre pré-test du questionnaire car celle-ci n'était pas assez précise. Nous exposerons et expliciterons ces modifications ci-après.

4.2.2 Pré-test du questionnaire

Après avoir construit notre instrument de mesure en l'adaptant au contexte vaudois et en donnant plus de précision quant aux termes utilisés, nous nous sommes assuré de son bon fonctionnement en le testant. Nous l'avons fait passer à 5 étudiants de la Haute École Pédagogique à Lausanne en dernière année de formation à l'enseignement primaire (Bachelor en enseignement primaire). Nous avons fait le choix de sélectionner des étudiants prochainement diplômés afin d'être au plus près de notre population d'enseignants réguliers. En effet, ces étudiants sont destinés à l'enseignement régulier préscolaire et primaire. Nous avons envoyé, en plus du questionnaire en ligne, un questionnaire annexe (voir Annexe 2) afin de préciser les éléments du questionnaire en ligne à éventuellement améliorer. Ceux-ci portaient sur l'efficacité du courriel qui accompagne l'envoi du questionnaire aux enseignants réguliers, le contenu du questionnaire en ligne, sa mise en page, le temps accordé à sa réalisation et des éventuels problèmes informatiques rencontrés.

Le principal dysfonctionnement relevé lors du pré-test était en rapport avec le contenu du questionnaire concernant la définition des élèves ayant un TSA. En effet, 4 étudiants sur 5 ont mentionné que celle-ci n'était pas suffisamment précise. Ainsi, en regard de la littérature, nous avons spécifié cette définition en nous basant sur les principaux symptômes présents chez ces personnes. Tout d'abord, nous avons énuméré et regroupé les symptômes selon les trois catégories mentionnées par l'OMS (2006) qui sont : les interactions sociales réciproques, la communication ainsi que les comportements à caractère restreint, stéréotypé et répétitif. Puis, afin d'exemplifier ces trois domaines, nous avons sélectionné des symptômes significatifs pour chaque catégorie caractérisant les TSA.

En ce qui concerne les interactions sociales réciproques, nous avons choisi de mettre en avant les difficultés à décoder les signaux sociaux et émotionnels. Comme le précise Barthélémy et al. (2008), ces difficultés sont importantes.

Pour ce qui est de la communication, nous avons détaillé les symptômes suivants :

- un manque d'intérêt pour les interactions avec autrui. En effet, selon le CRAIF (2003) et l'association Autisme suisse romande (2014b) cette difficulté est conséquente.

Rapport-gratuit.com



LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

- des particularités dans la communication verbale et non verbale. L'intonation monotone, l'exclusion du « je » et les gestes sociaux inexistants (CRAIF, 2003; Autisme suisse romande, 2014b) nous ont permis d'exemplifier ce symptôme.
- des difficultés langagières. Selon le CRAIF (2003), le développement du langage chez les personnes ayant un TSA est très variable.

Concernant les comportements à caractère restreint, stéréotypé et répétitif, les caractéristiques suivantes ont été retenues :

- des inadaptations et résistances aux changements. Effectivement, celles-ci peuvent engendrer une forte résistance dans le quotidien (Autisme suisse romande, 2014b)
- des mouvements stéréotypés et répétitifs. D'après Barthélémy et al. (2008), ce symptôme est courant chez les personnes ayant des TSA.
- un attachement inhabituel pour des objets et des routines ritualisées (Barthélémy et al., 2008). Ces symptômes nous ont permis d'exemplifier les intérêts restreints.

Enfin, d'autres symptômes n'étant pas liés aux trois catégories peuvent être ajoutés. C'est pourquoi, nous avons évoqué certains d'entre eux :

- une hyper- ou hypo-sensibilité. Selon l'association Autisme suisse romande (2014b), ce trouble sensoriel est très fréquent.
- des troubles anxieux. En effet, 60 % des personnes ayant des TSA seraient sujettes à ce type de troubles (Barthélémy et al., 2008).
- une déficience intellectuelle. D'après le CRAIF (2003), 70 % des personnes ayant un TSA présenteraient une déficience intellectuelle.

Malgré une quantité relativement importante de symptômes, nous avons précisé au préalable que ceux-ci pouvaient être présents ou non chez des personnes ayant un TSA.

Pour conclure, cette nouvelle définition des élèves ayant un TSA permet d'avoir une image plus précise de ces élèves, de montrer la complexité de ce trouble et sa variabilité selon les individus.

4.3 Procédure d'échantillonnage et de récolte de données

Cette partie est destinée notamment à comprendre la sélection de notre population d'enseignants. En outre, nous présenterons les démarches réalisées afin d'avoir un questionnaire accessible par le biais d'une plateforme internet. Les procédures mises en place afin d'obtenir le plus de réponses possibles seront également expliquées. Enfin, nous décrirons au travers de variables sociodémographiques notre population d'enseignants.

Notre recherche s'intéressant aux attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA, notre population concernée est les enseignants réguliers. Effectivement, leurs attitudes sont au cœur de l'intégration scolaire (Anderson & Antonak, 1997). Étant rattachées au canton de Vaud, notre population cible est tous les enseignants réguliers de ce canton. Cependant, dans le cadre de notre mémoire professionnel, nous sommes soumises à la décision 102 de la Cheffe du Département de la formation et de la jeunesse du canton de Vaud (DFJC) relative à *l'Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche*. De ce fait, la population accessible d'enseignants nous a été imposée par nos différents lieux de stage. Afin de récolter le maximum de données, nous avons envoyé notre questionnaire à tous les enseignants réguliers, soit 156 enseignants, des établissements primaires et secondaires respectifs.

Pour des raisons pratiques et de confidentialité, la transmission du questionnaire s'est fait de manière informatique et en ligne. Le produit *Google Forms*, proposé par la société *Google*, nous a permis de mettre sur pied notre outil de recherche. Ce logiciel crée des enquêtes et des sondages à l'aide d'un formulaire. De plus, les réponses des répondants sont exportables dans un tableau Microsoft Excel. Par conséquent, cet outil nous a semblé efficace afin de récolter et traiter nos données.

Une fois le questionnaire adapté, mis sur pied et testé, nous l'avons envoyé aux enseignants réguliers par courriel (voir Annexe 3). Au préalable, une autorisation par courriel (voir Annexe 4) et orale auprès de nos directions respectives avait été demandée. Celle-ci nous a permis d'obtenir les adresses emails professionnels des enseignants et l'accord des établissements pour les envois.

Au cours de la fin du mois de mars 2015, nous avons envoyé un courriel aux enseignants les invitant à répondre à notre questionnaire. Un délai de deux semaines pour y participer avait été fixé (au 3 avril 2015). N'ayant reçu que peu de réponses, nous avons prolongé l'accès à notre questionnaire de trois semaines jusqu'au 27 avril 2015 (incluant les vacances scolaires de Pâques) et envoyé un courriel de rappel. De plus, nous avons été confronté à un problème informatique rendant notre questionnaire inaccessible durant quelques jours. Enfin, constatant que notre questionnaire n'avait pas le succès escompté, nous avons envoyé le 20 avril 2015 un dernier rappel rappelant la date butoir.

Sur les 156 enseignants auxquels nous avons transmis notre questionnaire, 38 réponses nous sont parvenues. Toutefois, quatre d'entre elles n'ont pas pu être prises en compte. En effet, ces répondants étaient des enseignants spécialisés et ne correspondaient donc pas à la population visée pour notre recherche. Par conséquent, 34 enseignants réguliers ont été retenus. Le tableau 1, ci-après, permet d'avoir une vue d'ensemble de notre échantillon.

Notre population est composée de 85.5 % de femmes contre 14.7% d'hommes. Pour ce qui est des degrés d'enseignement, notre échantillon comporte 52.9 % d'enseignants du cycle 1 (1-4H), 26.5 % du cycle 2 (5-8H) et 20.6% du secondaire (9-11H). 47 % des enseignants interrogés ont obtenu un brevet d'enseignement primaire, 20.6% sont diplômés d'un Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire, 29.4 % ont reçu un Master en enseignement secondaire 1 et 3% n'ont pas eu de formation dans le domaine de l'enseignement. En outre, notre échantillon est composé de 5.9 % d'enseignants ayant moins de 3 ans d'expérience, 8.8 % entre 4 à 6 ans, 55.9 % entre 7 à 25 ans d'expérience, 23.5 % de 26 à 35 ans et 5.9 % d'enseignants ayant de 35 à 40 ans d'expérience. Quant aux années d'expérience avec un élève ayant un TSA intégré dans une classe ordinaire, 32.4 % des enseignants n'ont eu aucune expérience dans le domaine contre 67.5 % d'enseignants réguliers ayant eu 1 à 5 ans d'expérience. De plus, 29.4 % des individus interrogés n'ont reçu aucune formation dans le domaine de l'autisme contrairement à 70.6 % qui ont déjà reçu une quelconque formation sur ce handicap. Enfin, 61.8 % de notre population n'ont pas eu d'expérience personnelle avec une personne ayant des TSA à l'opposé des 38.2 % qui ont en déjà eu une.

Tableau 1: Échantillon de la population d'enseignants réguliers

Nb're d'enseignants total		N=	%
		34	100
Sexe	Femme	29	85.3
	Homme	5	14.7
Degrés d'enseignement	Cycle 1 (1-4H)	18	52.9
	Cycle 2 (5-8H)	9	26.5
	Secondaire (9-11H)	7	20.6
Degré de formation	Brevet d'enseignement primaire	16	47
	Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire	7	20.6
	Master en enseignement secondaire I	10	29.4
	Autre	1	3
Années d'expérience dans l'enseignement ³	Moins de 3 ans	2	5.9
	4 à 6 ans	3	8.8
	7 à 25 ans	19	55.9
	26 à 35 ans	8	23.5
	35 à 40 ans	2	5.9
Années d'expérience avec un élève ayant un TSA intégré dans la classe	Aucune	11	32.4
	1 à 5 ans	23	67.6
Formation dans le domaine de l'autisme	Aucune	10	29.4
	Tous types de formation ⁴	24	70.6
Expériences personnelles avec une personne ayant un TSA	Aucune	21	61.8
	Avec	13	38.2

³ selon Hubermann (1989, cité par Ferry 1991)

⁴ Formation personnelle (lecture, documentation, e-learning,...), apprentissage informel (échanges et/ou observations avec des enseignants spécialisés ou autre spécialistes, parents, collègues,...), conférence, cours de formation continue (par ex. à la Hep ou autre), formation supérieur (Master, Université, Haute école,...) ou autre.

4.4 Procédure de traitement des données

Après avoir détaillé notre échantillon et présenter nos démarches concernant la récolte des données, nous présenterons la manière dont nous les avons traitées. En regard des informations sur notre population, des dimensions de l'échelle ORI (les bénéfices de l'intégration, la gestion de classe, les progrès scolaires, les habiletés perçues) et de nos hypothèses, nous expliciterons comment nous avons établi les résultats.

L'utilisation du logiciel *Google Forms* a permis de traiter les données de manière aisée. En effet, une de ses fonctionnalités est d'importer toutes les réponses des participants dans un tableau Microsoft Excel. Suite à l'importation des données, l'attribution des points aux réponses a été une étape importante. En premier lieu, cette étape est passée par le classement des items positifs et négatifs à l'intégration des élèves ayant un TSA. L'attribution des réponses sous forme de points a permis de chiffrer les réponses et d'établir une moyenne. Ainsi, le *tout à fait d'accord* a été modifié en 6, *plutôt d'accord* en 5, *un peu d'accord* en 4, *un peu en désaccord* en 3, *plutôt en désaccord* en 2 et *tout à fait en désaccord* en 1. Afin que les réponses des participants soient représentatives vis-à-vis de leurs attitudes à l'égard de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA, nous avons inversé les scores pour les items négatifs.

Les réponses des participants étant converties, nous avons calculé les moyennes des scores par le biais d'une formule sur le logiciel Microsoft Excel ((=MOYENNE(nombre1; nombre2))). En prenant toutes les réponses des enseignants, nous avons calculé une moyenne ORI totale des participants. Cette moyenne a permis d'obtenir un score général des attitudes envers l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Cette tendance générale a répondu à notre première hypothèse. En classant les items par dimension et en calculant leur score moyen, nous avons obtenu une tendance générale pour chacune d'entre elles. Ces résultats nous ont amené à détecter où les attitudes étaient négatives ou positives selon différents aspects (dimensions) de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Enfin, procédant de manière identique, nous avons calculé une moyenne des réponses pour chaque information sociodémographique et socioprofessionnelle. Au vu des résultats, nous avons tenté de confirmer ou d'infirmer certaines de nos hypothèses.

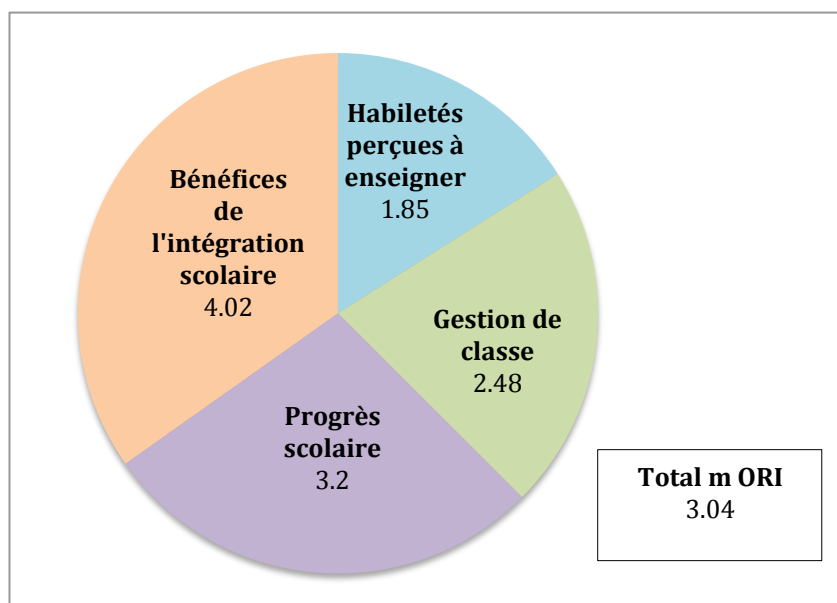
Enfin, des statistiques inférentielles nous auraient permis de déceler des différences significatives entre des groupes. N'ayant ni les moyens ni les connaissances nécessaires pour les effectuer, nous nous en tiendrons à des résultats uniquement descriptifs.

5 Résultats

À présent, nous décrivons les résultats obtenus suite aux réponses des participants à notre questionnaire (*Opinions des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire d'un élève ayant un TSA* (ORI-TSA) et questionnaire sociodémographique) (voir Annexe 5). Nous présenterons les scores moyens à l'échelle ORI-TSA (score moyen global et score moyen de chaque dimension) afin de déterminer la tendance générale des attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Les résultats relatifs aux questions sociodémographiques et socioprofessionnelles des enseignants seront également exposés. Par la même occasion, nous comparerons les résultats obtenus en regard de nos hypothèses afin de tenter de les infirmer ou les confirmer.

5.1 Tendance générale des attitudes des enseignants

Concernant la tendance générale des attitudes des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA, le graphique 3, ci-dessous, expose les scores moyens obtenus. Le score global moyen s'élève à 3.04. En convertissant cette valeur à l'échelle de Likert, le résultat de moyenne générale montre que les enseignants réguliers sont *un peu en désaccord* en regard de l'intégration de ces élèves.



Graphique 3: Score global moyen à l'échelle ORI-TSA et scores moyens relatifs aux dimensions de cette échelle.

Ce même graphique indique les scores moyens des quatre dimensions de l'échelle ORI-TSA. La dimension « bénéfices de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA » obtient le score moyen le plus élevé, soit 4.02. En d'autres termes, cela signifie que les enseignants interrogés sont *un peu d'accord* sur le fait que l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA comporte des bénéfices, tant pour ces élèves que pour les autres élèves de la classe. À l'opposé, avec une moyenne de 1.85, la dimension des habiletés perçues à enseigner à des élèves ayant un TSA obtient le score le plus faible. Autrement dit, les enseignants réguliers sont *plutôt en désaccord* avec le fait qu'ils possèdent les habiletés à enseigner à ces élèves.

En outre, la dimension « progrès scolaires » obtient un score moyen moins négatif comparativement à la dimension « gestion de classe » ($M_{\text{progrès}} = 3.2 > M_{\text{gestion}} = 2.48$). En d'autres termes, les enseignants sont *un peu en désaccord* avec d'éventuels progrès scolaires des élèves ayant un TSA intégrés dans une classe ordinaire. Ils ont de surcroît des attitudes plutôt négatives à l'égard d'une gestion de classe adéquate lors d'une intégration scolaire d'un élève ayant un TSA.

Suite à ces résultats, nous pouvons tenter de répondre à notre première hypothèse. Nous supposons que de manière générale les enseignants réguliers ont des attitudes négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant des TSA. Au vu du score moyen obtenu quant à la tendance générale ($M_G = 3.04$), il semble que cette hypothèse soit confirmée. En effet, cette moyenne se rapproche d'un *un peu en désaccord* sur l'échelle de Likert. De plus, en se référant aux résultats des quatre dimensions, nous constatons que seule la dimension des bénéfices de l'intégration scolaire révèle des attitudes positives de la part des enseignants réguliers. Par conséquent, la majorité des dimensions de l'intégration scolaire sont négatives.

Après s'être intéressé aux scores des attitudes générales des enseignants interrogés vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA, nous exposons les résultats en regard du questionnaire sociodémographique et socioprofessionnel.

5.2 Questionnaire sociodémographique et socioprofessionnel

Un résumé de ces résultats est présenté dans le tableau 2 ci-après.

Tableau 2: Moyennes à l'échelle ORI-TSA en fonction des données sociodémographiques et socioprofessionnelles

		m ORI
Sexe	Femme	3
	Homme	3.28
Degrés d'enseignement	Cycle 1 (1-4H)	2.89
	Cycle 2 (5-8H)	2.99
	Secondaire (9-11H)	3.52
Degré de formation	Brevet d'enseignement primaire	2.94
	Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire	2.97
	Master en enseignement secondaire I	3.25
	Autre	3.2
Années d'expérience dans l'enseignement	Moins de 3 ans	2.6
	4 à 6 ans	3.49
	7 à 25 ans	3.02
	26 à 35 ans	3.01
	35 à 40 ans	3.2
Années d'expérience avec un élève ayant un TSA intégré dans la classe	Aucune	2.93
	1 à 5 ans	3.1
Formation dans le domaine de l'autisme	Aucune	2.98
	Tous types de formation	3.07
Expériences personnelles avec une personne ayant un TSA ⁵	Aucune	3.18
	Avec	2.82

Dans un premier temps, il semble que les femmes aient des attitudes légèrement plus négatives que les hommes à l'égard de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA ($M_f = 3 < M_h = 3.28$).

⁵ Dans la famille proche, le quartier/voisinage, l'entourage amical, les connaissances, les camarades de classe (scolarité, études) ou autres.

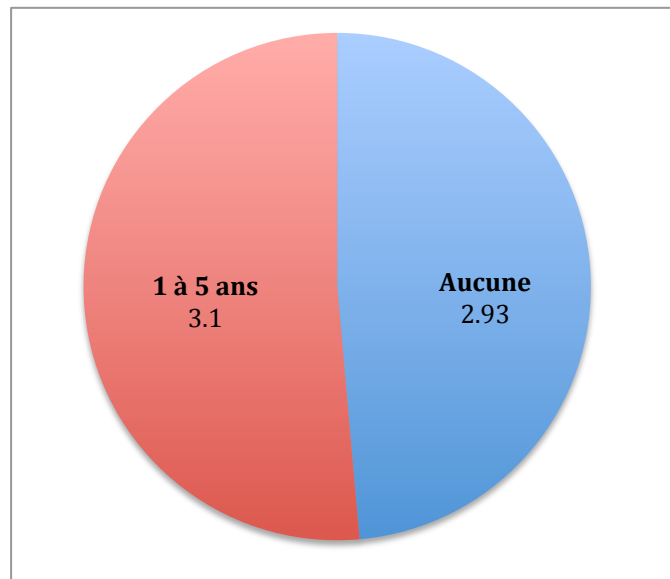
Ensuite, les résultats indiquent que les enseignants du niveau primaire ont des attitudes plus négatives que les enseignants du secondaire I. En effet, si les enseignants des cycles I ($M = 2.89$) et II ($M = 2.99$) obtiennent un score global moyen similaire, leur score moyen est inférieur à celui des enseignants du secondaire I ($M = 3.52$).

Du côté du degré de formation des enseignants réguliers, les attitudes de ceux possédant un Brevet d'enseignement primaire ou un Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire sont quasiment identiques ($M_{\text{Bachelor}} = 2.97 \approx M_{\text{Brevet}} = 2.94$). Elles sont néanmoins plus négatives que les enseignants ayant un Master en enseignement secondaire I ($M = 3.25$) ou ceux ayant un autre titre de formation ($M = 3.2$).

En se penchant sur le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, les résultats montrent que les enseignants ayant 4 à 6 ans d'expérience ont un score global moyen supérieur à celui des enseignants ayant moins de 3 ans d'expérience ($M_{4-6} = 3.49 > M_{1-3} = 2.6$). Entre ces deux scores, les enseignants ayant entre 7 à 40 années d'expérience ($M_{7-25} = 3.02$, $M_{25-35} = 3.01$, $M_{35-40} = 3.2$) présentent des attitudes plutôt négatives vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA.

En regard des années d'expérience en intégration scolaire avec un élève ayant un TSA, le score des enseignants ayant jusqu'à 5 ans d'expérience est légèrement supérieur à celui des enseignants n'ayant aucune expérience avec ces élèves ($M_{\text{exp.TSA}} = 3.1 > M_{\text{aucune}} = 2.93$).

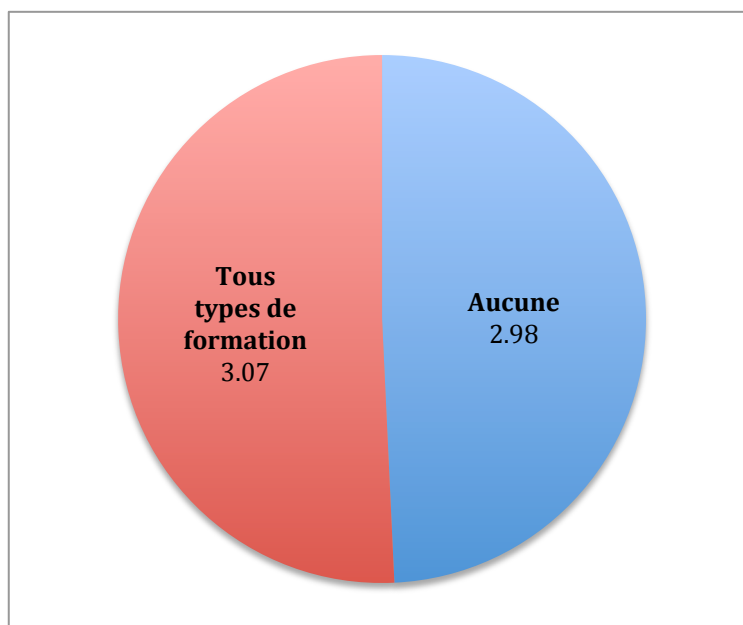
À l'issue de ces résultats, une tentative de réponse quant à notre deuxième hypothèse est envisageable. Nous présumons que les enseignants réguliers ayant de l'expérience dans le domaine de l'intégration scolaire avec des élèves ayant des TSA auraient des attitudes plus positives que ceux qui en n'ont pas. En comparant les valeurs moyennes obtenues pour ces deux catégories (voir graphique 2, ci-après), nous nous apercevons qu'elles ont toutes deux des attitudes un peu négatives envers l'intégration scolaire d'élèves ayant un TSA. Les moyennes étant très proches, il n'est pas possible de déterminer si les attitudes des premiers sont plus positives que celles des seconds.



Graphique 4 : Résultats relatifs au nombre d'années d'expérience en intégration scolaire avec un élève ayant un TSA

Concernant les enseignants ayant reçu une formation dans le domaine de l'autisme, ils semblent avoir des attitudes sensiblement moins négatives que ceux n'en ayant pas reçu ($M_{\text{form.autisme}} = 3.07 > M_{\text{aucune form.}} = 2.98$). Au vu des résultats présentés quant à la formation des enseignants dans ce domaine, nous pouvons également tenter de répondre à notre troisième hypothèse. Cette dernière présumait que les enseignants réguliers ayant reçu une formation dans le domaine de l'autisme ont des attitudes plus positives que ceux qui n'en ont pas reçue. En comparant ces deux catégories (voir graphique 5), nous constatons que les attitudes des enseignants réguliers ayant ou non une formation dans le domaine de l'autisme sont quasiment identiques. Ayant respectivement une moyenne de 3.07 et 2.98, ils se positionnent tous deux sur un *un peu en désaccord* envers l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Par conséquent, il n'est à ce stade pas possible d'affirmer que les enseignants ayant une formation ont des attitudes plus positives que les seconds.

Enfin, les enseignants ayant déjà eu une expérience personnelle avec une personne ayant un TSA ont des attitudes plus négatives ($M = 2.82$) que les autres enseignants qui n'ont jamais côtoyé ces personnes en dehors du cadre professionnel ($M = 3.18$).



Graphique 5 : Résultats quant à la formation reçue dans le domaine de l'autisme

Suite aux résultats des différentes catégories du questionnaire sociodémographique et socioprofessionnel, nous constatons que la majorité des scores moyens se rapproche d'un score global de 3 (*un peu en désaccord*). Leurs attitudes sont un peu négatives. Seules les catégories des enseignants exerçant au secondaire et ceux ayant entre 4 à 6 ans d'expérience dans leur métier se démarquent. En obtenant respectivement une moyenne de 3.52 et 3.49, ils se positionnent avec les attitudes les moins négatives envers l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. À contrario, les enseignants ayant moins de 3 années d'expérience dans l'enseignement affichent le score le plus négatif ($M = 2.6$) des résultats sociodémographiques et socioprofessionnels.

En résumé, nous constatons que la tendance générale des attitudes des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration semble être un peu négative ($M_G = 3.04$). Les moyennes des scores des dimensions de cette intégration scolaire relèvent certaines différences. Les perceptions des habiletés à enseigner à ces élèves sont les plus négatives alors que celles à l'égard des bénéfices de cette intégration scolaire sont les plus positives ($M_{\text{habiletés perçues}} = 1.8 < M_{\text{bénéfices d'int.}} = 4.02$). Les variables sociodémographiques et socioprofessionnelles obtiennent des scores moyens sensiblement identiques. Les résultats ne permettent pas de dégager des tendances selon lesquelles certaines variables pourraient influencer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration d'élèves ayant un TSA. Les attitudes selon ces variables s'approchent toute d'une moyenne de 3, c'est-à-dire d'un *un peu en désaccord*. De plus, la catégorie des

enseignants exerçant dans le secondaire I ($M = 3.52$) et celle des enseignants ayant moins de 9 ans d'expérience dans le métier ($M = 3.48$) se détachent puisque ces derniers ont des attitudes « neutres » (entre *un peu en désaccord* et *un peu d'accord* selon l'échelle de Likert). Le score des enseignants avec moins de 3 ans d'expérience dans l'enseignement se démarque négativement ($M = 2.6$).

À l'issue de ces résultats, l'hypothèse supposant que les attitudes générales des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA seraient négatives a semblablement pu être confirmée. À l'opposé, la deuxième hypothèse relative aux attitudes des enseignants ayant déjà eu ou non une expérience dans l'intégration scolaire avec ces élèves et la troisième concernant la formation des enseignants dans le domaine de l'autisme paraissent être infirmées. En effet, les scores respectifs globaux étant quasiment identiques, nous ne pouvions pas affirmer ces deux hypothèses.

Au terme de la présentation descriptive de nos résultats, nous tenterons de les expliciter. Il est désormais essentiel de comprendre en quoi nos résultats correspondent à la littérature dans le domaine des attitudes envers l'intégration scolaire des élèves à besoins particuliers et de ceux ayant un TSA.

6 Discussion

En lien avec le cadre théorique, nous mettrons en évidence certaines différences et similitudes avec nos résultats. Cette partie nous permettra également de réfléchir quant à la validité de notre échantillon. Dans un premier temps, nous analyserons les résultats obtenus concernant les attitudes générales des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Puis, nous nous focaliserons sur les attitudes des enseignants réguliers concernant les différentes dimensions de l'intégration scolaire de ces élèves. Enfin, en regard des scores obtenus vis-à-vis du questionnaire sociodémographique, nous mettrons en évidence les différences avec la littérature.

6.1 Attitudes des enseignants : tendances générale et par dimension

Premièrement, notre première hypothèse concernait les attitudes générales des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration des élèves ayant un TSA. Le résultat obtenu quant à la tendance générale des attitudes semble confirmer notre hypothèse ($M_G = 3.04$). À contrario, l'étude de Park et Chitiyo (in Garnier, 2013) démontre que les enseignants réguliers ont des attitudes positives envers l'intégration scolaire avec ces élèves. Le type d'enseignants interrogés n'est probablement pas en cause dans cette différence. Comme cité précédemment, la population de cette étude est composée principalement d'enseignants ayant de l'expérience dans ce domaine, tout comme la nôtre (61,8%). Néanmoins, notre score d'environ 3 correspond à *un peu en désaccord* sur l'échelle de Likert, ce qui pourrait aussi être associé à des attitudes à tendance « neutres ».

Deuxièmement, nous avons constaté que les attitudes sont les plus négatives pour la dimension « habiletés perçues à enseigner » ($M = 1.84$). Les recherches montrent également que les enseignants se sentent peu capables d'enseigner à des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (Scruggs & Mastropieri, 1996) et à des élèves ayant un TSA (Symes & Humphrey, 2013). Par conséquent, nos résultats semblent corroborer avec la littérature.

En outre, même si les attitudes des enseignants sont plutôt négatives quant à leurs habiletés perçues à enseigner à ces élèves, ils ont des attitudes positives quant aux bénéfices de cette intégration scolaire ($M = 4.02$). En d'autres termes, les enseignants réguliers ne se sentiraient pas capables d'enseigner à des élèves ayant un TSA mais considèrent cette intégration scolaire comme positive. Cette interprétation fait d'ailleurs écho à la littérature. Effectivement, il est reconnu que les enseignants réguliers ont des attitudes positives sur le principe de l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002) mais que celles-ci sont plus nuancées concernant sa mise en pratique (Scruggs & Mastropieri, 1996). En vue d'une correspondance significative avec la littérature, nous pouvons considérer que ces résultats sont à prendre en compte.

Concernant la gestion de classe des élèves ayant un TSA, il semble que les enseignants ont des attitudes plutôt négatives ($M = 2.48$). Comme vu précédemment, les élèves ayant un TSA peuvent présenter des problèmes de comportement. De plus, les enseignants les perçoivent comme étant hyperactifs et avec des problèmes émotionnels (Jones & Frederickson, 2010). De ce fait, ces attitudes négatives vis-à-vis de la gestion de classe avec un élève ayant des TSA intégré pourraient hypothétiquement être liées à ses difficultés de comportement. En effet, les relations entre l'enseignant et l'élève ayant un TSA sont davantage conflictuelles lorsque cet élève présente des problèmes de comportement élevés (Robertson et al., 2003). Il est éventuellement probable que ces comportements influencent la perception des difficultés à gérer une classe avec un élève ayant un TSA intégré. Ces attitudes négatives pourraient en outre faire référence à une crainte déjà citée précédemment. Effectivement, il semblerait que les enseignants réguliers craignent les problèmes de comportements de ces élèves (McGregor & Campbell, 2001).

Enfin, le score moyen de la dimension « progrès scolaires des élèves ayant un TSA intégré en classe ordinaire » ($M = 3.2$) laisse penser que les enseignants sont peu favorables à cette éventualité. En effet, les enseignants semblent être *un peu en désaccord* avec le principe que les élèves ayant un TSA puissent faire des progrès scolaires en classe ordinaire. Néanmoins, nous avons mis en évidence que l'intégration scolaire de ces élèves comportait des avantages au niveau du développement de leur capacité langagière et sociale (Beaupied et al., 2009). Ces attitudes plutôt négatives pourraient être expliquées par une crainte éprouvée de certains enseignants basée sur la croyance que les élèves à besoins éducatifs particuliers retarderaient

les apprentissages des autres élèves (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000 ; Kaufmann, 1993 ; Scruggs & Mastropieri, 1996 ; Peltier 1997 ; Ramel & Lonchamp, 2009, cités par Doudin, 2009). Or, ces résultats sont à prendre avec précaution pour deux raisons. En premier, ce score est sensiblement proche d'un score positif et reflète des attitudes tendancielllement neutres. Deuxièmement, le nombre de répondant étant peu élevé, nous soupçonnons que notre échantillon ne soit pas représentatif.

6.2 Attitudes des enseignants : variables sociodémographiques et socioprofessionnelles

Si nous nous intéressons désormais aux résultats récoltés vis-à-vis du questionnaire sociodémographique, nous relevons des différences avec la littérature. Il semble que les enseignants étant dans une phase de tâtonnement, soit ceux ayant moins de 3 ans d'expérience, aient des attitudes plus négatives que ceux qui sont en phase de stabilisation. En d'autres termes, avoir de l'expérience dans l'enseignement pourrait influencer les attitudes envers l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Ces résultats pourraient corroborer avec la littérature. Pour rappel, l'étude de Sermierhi Dessmontet et al. (2011) indique que les enseignants réguliers ayant plus de 20 ans d'expérience ont des attitudes significativement plus négatives que les plus jeunes. Cependant, les résultats concernant les catégories d'enseignants de 7 à 40 ans sont en contradiction. En effet, ils semblent avoir des attitudes plutôt négatives. Comme évoqué précédemment, il est possible que ces résultats soient dus à un taux de réponses peu élevé (21%).

Les scores obtenus concernant les années d'expérience en intégration scolaire avec un élève ayant un TSA ont également été peu nuancés. Ceux-ci montrent que les enseignants réguliers qui ont eu de l'expérience dans le domaine et ceux qui n'en ont eu aucune ont des attitudes plutôt négatives ($M_{avec} = 2.92 \cong M_{aucune} = 3.09$). La littérature s'oppose à ce constat. Elle démontre effectivement que les enseignants ayant une expérience dans l'intégration scolaire sont plus favorables à cette intégration (Kunz et al., 2010). En outre, il semble que les enseignants ayant expérimenté l'intégration scolaire avec des élèves ayant un TSA se sentiraient plus capables de gérer ces élèves (McGregor & Campbell, 2001). Ce sentiment positif de capacité pourrait de surcroît générer des attitudes plus positives envers l'intégration

scolaire de ces élèves. De nouveau, au vu du nombre de répondants, nous pensons que ces résultats sont peu concluants.

Enfin, notre troisième hypothèse concernant l'influence de la formation dans le domaine de l'autisme sur les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire semble être infirmée. Les attitudes des enseignants ayant ou non reçu une formation sur l'autisme sont tous deux plutôt négatives ($M_{\text{aucune}} = 2.97 \cong M_{\text{form.autisme}} = 3.07$). Néanmoins, une étude citée précédemment montre que les enseignants ayant reçu une formation dans le domaine de l'autisme ont des attitudes plus positives que ceux qui n'en ont pas reçu (Barnes, 2008). Cette recherche mesure la formation dans le domaine de l'autisme en terme d'heures. Or, la formation reçue pour notre population d'enseignants a été mesurée en terme de type de formation (*aucune, formation personnelle, apprentissage informel, cours de formation continue, formation supérieure*). Ainsi, il est possible que la nature des informations récoltées pour notre recherche explique cette différence. En outre, nous émettons encore l'hypothèse que la quantité de données joue un rôle en défaveur des résultats.

Pour résumer, il est intéressant de noter que certains de nos résultats corroborent avec la littérature parcourue. Les moyennes correspondant significativement avec les écrits sont celles des deux dimensions « bénéfiques d'intégration » et « habiletés perçues ». En effet, les enseignants réguliers semblent être en accord avec une politique d'intégration scolaire des élèves ayant un TSA mais ils semblent plus réticents lors de sa mise en pratique. Nous émettons en outre quelques hypothèses concernant les attitudes vis-à-vis de deux dimensions de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA en classe ordinaire. Les attitudes plutôt négatives envers la gestion de classe pourraient être liées aux problèmes de comportement de ces élèves. De plus, les opinions des enseignants plutôt défavorables aux éventuels progrès scolaires de ces élèves pourraient être l'origine d'une crainte ressentie par les enseignants réguliers. Enfin, tous nos résultats relatifs aux variables sociodémographiques et socioprofessionnelles ne corroborent pas avec les résultats de la littérature. Le taux de retour étant de 21%, nous soupçonnons que notre échantillon ne soit pas représentatif.

Au terme de ce travail, il est nécessaire d'avoir une vue d'ensemble des finalités et des aboutissements de notre recherche. Nous aborderons également au travers de ce dernier chapitre nos limites et nos forces de notre recherche.

7 Conclusion

En guise de conclusion, nous synthétiserons l'ensemble de notre recherche. Ce résumé permettra de se remémorer dans quel contexte nous avons traité la problématique des attitudes des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. Un rappel des points forts de nos résultats sera également exposé. Enfin, à l'issue de cette recherche nous expliquerons les raisons qui nous poussent à envisager une étude à plus grande échelle et qualitative.

7.1 Synthèse de la recherche

Dans un contexte scolaire en changement, il est pertinent de s'intéresser à l'intégration scolaire. Alors que le canton de Vaud avait un constat peu favorable à l'intégration scolaire, les mesures prises récemment témoignent d'une tendance vers *une école pour tous*. En effet, la LEO (2013) impose désormais l'intégration scolaire de tous les élèves ayant des besoins particuliers. Par ces nouvelles directives, le concept d'intégration scolaire se place au cœur de l'actualité scolaire vaudoise. Ainsi, il était nécessaire que nous le définissions. Nous avons décidé de considérer l'intégration scolaire dans une visée d'inclusion scolaire. Les attitudes étant une variable dans la réussite d'intégration scolaire (Beattie et al., 1997; CSPA, 2011) nous nous y sommes intéressées. Nous avons défini le concept d'attitude comme étant associé à trois composantes (Eagly & Chaiken, 1993) et précisé son rôle comme variable sur le comportement (Shapiro, 1999, cité par Bélanger, 2006).

Suite à l'état actuel des recherches sur les attitudes des enseignants envers l'intégration scolaire d'élèves à besoins spécifiques, différentes études nous avaient interpellées quant au type de handicap présent chez ces élèves. Effectivement, plusieurs chercheurs ont montré que les élèves ayant des troubles du comportement externalisés sont considérés comme les plus difficiles à intégrer et qu'ils génèrent des attitudes négatives ainsi que du stress chez les enseignants réguliers (Sermier Dessemontet et al., 2011, Clough et Lindsay, 1991, cité par Gaudreau, 2011 ; Avramidis et al., 2000a, 2000b). Le fait d'axer notre recherche sur un trouble spécifique nous a alors semblé essentiel.

L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA représenterait un défi, dû au fait que ce trouble peut générer des troubles du comportement. Nous avons donc choisi de s'intéresser à ce trouble. De plus, le nombre de ces élèves potentiellement intégrés en classe ordinaire ne semble pas être négligeable (Grand Conseil, 2013). Au travers de la littérature, certains avantages et difficultés à intégrer les élèves ayant un TSA ont été relevés. Enfin, nous avons démontré que les attitudes des enseignants sont sensiblement contrastées envers l'intégration scolaire de ces élèves.

Au terme de ces constatations, nous avons formulé la question de recherche suivante : Quelles sont les attitudes des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA ? Afin d'y répondre, notre questionnaire ORI-TSA a été envoyé aux enseignants réguliers de deux établissements vaudois. Son élaboration est passée par l'adaptation de l'échelle ORI (Sermier Dessemontet et al., 2011) et par la réalisation d'un questionnaire sociodémographique.

À l'issue du traitement des résultats, nous avons pu relever que les enseignants réguliers auraient des attitudes un peu négatives vis-à-vis de l'intégration des élèves ayant un TSA. Ainsi, notre première hypothèse semble s'être confirmée. Lors de la discussion, nous avons tissé des liens forts avec la littérature en vue des scores obtenus quant à deux dimensions. En effet, la dimension des habiletés perçues à enseigner a obtenu un score plutôt faible, contrairement à celui de la dimension des bénéfices d'une telle intégration scolaire qui s'est révélé plutôt positif. D'ailleurs, la littérature reconnaît que les enseignants réguliers sont en accord avec la philosophie de l'intégration scolaire (Avramidis & Norwich, 2002), mais qu'ils sont plus réticents quant à sa mise en pratique (Scruggs & Mastropieri, 1996).

En comparant les variables sociodémographiques et socioprofessionnelles, quasiment toutes ont révélé des attitudes plutôt négatives. Toutefois, les attitudes des enseignants étaient plutôt neutres pour les variables « degré d'enseignement » et « années d'expérience dans le métier ». Les résultats relatifs à notre deuxième et troisième hypothèse n'ont pas montré de différences significatives. Ils n'ont donc pas corroboré avec la littérature.

Enfin, comme obstacle principal à notre recherche, un éventuel manque de données a été supposé. C'est pourquoi, il est à présent intéressant de mettre en avant les limites et forces de notre recherche.

7.2 Limites et forces de la recherche

Afin de clôturer notre recherche, nous expliquerons comment certaines variables ont pu influencer le taux de participation ainsi que le contenu des réponses. Nous mettrons également en avant les points forts de notre recherche. Enfin, nous proposerons un prolongement à notre étude.

Premièrement, nous avons été confrontée à un taux faible de participation (21%). L'association d'un questionnaire papier aurait pu augmenter ce taux de retours (Fraze & al., 2003 ; Mertler, 2003). Or, certains enseignants nous ont expliqué qu'ils n'ont pas participé au questionnaire ORI-TSA car ils ne pouvaient pas répondre *ne sait pas* à certains items. Rappelons que nous avons fait ce choix afin de mettre en évidence des attitudes contrastées, c'est-à-dire uniquement négatives et positives (Antonak & Larrivee, 1995). Enfin, certaines variables que nous ne pouvions pas maîtriser pourraient expliquer ce faible taux de retours. En effet, la passation du questionnaire s'est déroulée en partie lors des vacances scolaires et avant les épreuves cantonales de références (ECR). Il est probable que ces conditions n'aient pas été favorables à notre recherche.

Secondement, nous avons mis en exergue les différences entre nos résultats et la littérature. Il est possible que le principe de désirabilité sociale ait pu biaiser nos résultats. Ce principe veut que les individus rendent une image plus positive que leurs réelles opinions (Lamoureux, 2006). Ainsi, nous nous demandons si les enseignants ont involontairement émis des attitudes plus positives à l'égard de l'intégration des élèves ayant un TSA. Cette variable aurait pu faire obstacle aux contrastes des attitudes des enseignants attendues. En outre, notre population étant imposée, nous n'avons pas procédé par un échantillonnage probabiliste. Cette procédure permet effectivement d'avoir une population représentative (Lamoureux, 2006).

Malgré cela, nos résultats ont permis de mettre en évidence un fossé entre deux pôles, celui des « habiletés perçues à enseigner à des élèves ayant un TSA » et celui des « bénéfices d'intégration des élèves ayant un TSA ». En concordance avec les écrits, il semble que les enseignants soient favorables au principe d'intégration scolaire des élèves ayant un TSA, mais qu'ils ne se sentent pas capables d'enseigner à ces élèves dans ce contexte.

Même si Scruggs et Mastropieri (1996) prouvent que les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire ne changent pas avec le temps, il serait intéressant de mener notre étude dans quelques années et à plus grande échelle. En effet, en considérant que les injonctions politico-légales influencent le nombre d'élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire, il est probable que les enseignants vivent plus régulièrement ce type d'intégration scolaire. Ainsi, la variable des années d'expérience dans ce domaine pouvant influencer le sentiment de capacité à enseigner à ces élèves (McGregor & Campbell, 2001), il serait intéressant de vérifier dans le futur si la dimension des « habiletés perçues à enseigner à des élèves ayant des TSA » est plus positive.

Une prochaine étude pourrait être réalisée avec notre instrument de mesure. En effet, cet outil constitue une des forces principales de notre recherche. Étant au préalable validé et traduit par des chercheurs, notre questionnaire ORI-TSA est adapté pour mesurer les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA.

Au-delà de vérifier cette hypothèse, une étude qualitative pourrait mettre en avant les raisons qui renforcent positivement ces habiletés à enseigner aux élèves ayant un TSA. En se référant à l'étude de Barnes (2008), nous émettons l'hypothèse que la formation des enseignants dans le domaine de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA pourrait être une variable significative.

Enfin, notre recherche nous questionne quant aux raisons d'une tendance généralement négative à l'égard de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA et quant à des attitudes négatives vis-à-vis de la gestion de classe. Norwich et Avramidis (2002) relèvent de manière importante un manque de soutien physique et humain dans le cadre d'une intégration scolaire. En vue d'une suite de recherches, une étude qualitative serait pertinente afin de vérifier si ces attitudes plutôt négatives sont dues à ce manquement. Celle-ci pourrait être saillante afin

d'éventuellement améliorer les infrastructures scolaires dans le cadre des intégrations scolaires des élèves ayant un TSA en classe ordinaire.

Pour conclure, nous considérons notre étude comme une recherche préliminaire des attitudes des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. L'essentiel réside, selon nous, dans la continuité d'une recherche plus approfondie.

8 Bibliographie

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (EADSNE). (2003). *Intégration scolaire et pratiques pédagogiques, rapport de synthèse*. Repéré à http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroom-practices_iecp-fr.pdf

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (EADSNE). (2013). Switzerland - Special needs education within the education system. Repéré à <http://www.european-agency.org/country-information/switzerland/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

Alcàntara, J. I., Weisblatt, E. J.L., Moore, B. C.J., & Bolton, P. F. (2004). Speech-in-noise perception in high-functioning individuals with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1107–1114.

Antonak, R. F., & Larrivee, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the Opinions Relative to Mainstreaming scale. *Exceptional Children*, 62(2), 139–149.

Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 564–573.

Autisme suisse romande. (2014a). L'autisme en 10 questions. Repéré à <http://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions>

Autisme suisse romande. (2014b). Les aspects cognitifs de l'autisme. Repéré à <http://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/aspects-cognitifs-de-lautisme>

Autisme suisse romande. (2014c). DSM-5 : Une seule catégorie pour l'autisme: le TSA. Repéré à <http://www.autisme.ch/autisme/diagnostic-et-evaluation/diagnostic/dsm-5#une-seule-cat%C3%A9gorie-diagnostique-pour-l-autisme-le-tsa>

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. doi: 10.1080/08856250210129056
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000a). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000b). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. doi:10.1080/713663717
- Bachman Hunziker, K., & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière : Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises*. Repéré à <http://edudoc.ch/record/107280/files/zu13050.pdf>
- Barnes, K. (2008). *The attitudes of regular education teachers regarding inclusion for students with autism* (Thèse de doctorat, Walden University, USA).
- Barthélémy, C., Fuentes, J., Howlin, P., & Van der Gaag, R. (2008). *Les personnes atteintes d'autismes : Identification, Compréhension, Intervention*. Repéré à <http://www.autismeurope.org/files/files/ajouts/autism-pwasd.pdf>
- Beattie, J. R., Anderson, R. J., & Antonak, R. F. (1997). Modifying Attitudes of Prospective Educators Toward Students With Disabilities and Their Integration Into Regular Classrooms. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 131(3), 245–259. doi:10.1080/00223989709603512
- Beaupied, M., Bourgoïn, T., Dutillieux, G., Jacquet, D., Payen, P., Perrin, F., ... Woimant, A. (2009). *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. Futuroscope Cedex : Centre national de documentation pédagogique.

- Bélangier, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire : attitudes des enseignantes du primaire. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir.), *Transformations des pratiques éducatives* (p.63–90). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bless, G. (2004a). Intégration scolaire – aspects critiques de sa réalisation dans les systèmes scolaires suisse (résumé). *Pédagogie spécialisée, Février*(1), 17–19. Lucerne, Suisse: Ed. SZH/CSPS.
- Bless, G. (2004b). Intégration scolaire : Aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. Dans M. De Carlo-Bonvin (dir.), *Au seuil d'une école pour tous* (p.13–26). Lucerne, Suisse : Ed. SZH/CSPS.
- Bonnot Briey, S. (2012). Point de vue d'une personne TED sur la scolarisation des élèves avec autisme. Dans C. Philip, G. Magerotte, & J.-L. Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 3-12). Paris, France : Dunod.
- Boutot, E. A., & Bryant, D. P. (2005). Social integration of students with autism in inclusive settings. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*(1), 14–23.
- Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education: Identifying Teachers' Perceived Stressors in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada, 18*(3), 131–147.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education, 16*(2), 239–54.
- Centre de ressources Autisme Ile-de-France (CRAIF). (2003). Qu'est-ce que l'autisme ?. Repéré à <http://www.craif.org/6-generalites.html>
- Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). (2012). Catatonie. Dans *TLFi (Le Trésor de la Langue Française informatisée)*. Repéré à <http://www.cnrtl.fr/definition/catatonie>

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2010). *FAQ Intégration*. Repéré à file:///Users/gilles/Desktop/FAQ_Integration.pdf

Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2011). Intégration scolaire. Repéré à <http://www.szh.ch/fr/Plateforme-dinformation-pour-la-pdagogie-specialise-en-Suisse/Pdagogie-specialise-scolaire/Intgration-scolaire/page34008.aspx>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007a). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007*. Repéré à http://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007b). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Repéré à http://edudoc.ch/record/24710/files/HarmoS_f.pdf

Conseil d'Etat : Grand Conseil. (2013). *Exposé des motifs et projet de loi sur la pédagogie spécialisée (LPS) du 18.12.2013: rapport de la commission du 4.11.2014*. Repéré à http://edudoc.ch/record/110890/files/VD_Paedspec.pdf?version=1

Conseil d'Etat du canton de Vaud. (2013). *RÉPONSE DU CONSEIL D'ETAT : à l'interpellation Florence Golaz et consorts - Spectre autistique : importance d'un diagnostic et d'une prise en charge précoces et d'une pluralité des approches thé.* Repéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/12_INT_006_Texte_CE.pdf

Corriveau, L., & Tousignant, J. L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement: Comprendre pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5–18. Repéré à http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/CORRIVEAU_v7.pdf

Doudin, P.-A. (2009). *Inclure ou séparer ? Que dit les recherches ?*. Répéré à http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/ECES_formation_continue/ECES-presentation_Doudin.pdf

- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf Zukerman, T. (2010). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 97–114.
- Fédération Française Sésame Autisme. (2003). L'autisme et les TED. Repéré à <http://www.sesame-autisme.com/autisme.html>
- Ferry, G. (1991). Huberman (Michaël) et al. — La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. *Revue française de pédagogie*, 97(97), 127–128.
- Fragnière, J.-P., & Girod, R. (2002). Intégration. Dans *Dictionnaire suisse de politique sociale* (Vol.1, p.184). Lausanne, Suisse: Editions Réalités Sociales.
- Fraze, S. D., Hardin, K. K., Brashears, T. M., Haygood, J. L., & Smith, J. H. (2003). The effects of delivery mode upon survey response rate perceived attitudes of Texas agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 44(2), 27–37.
- Fuster, P., & Jeanne, P. (2004). Intégration scolaire. Dans *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés* (Vol.1, p.167-169). Paris: Bordas/SEJER.
- Ganassali, S. (2014). *Enquêtes et analyse de données avec Sphinx*. Montreuil, France: Pearson Education France.
- Garnier, P. (2013). *Enseigner à des élèves avec autisme dans un paradigme inclusif : quels dilemmes, quels savoirs-se-transformer ?* (Thèse de Doctorat, Université Paris 8, Vincennes – Saint Denis, France). Repéré à http://1.static.e-corpus.org/download/notice_file/2523719/GARNIER.pdf
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 122–144.

- Guidetti, M., & Tourrette, C. (2014). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*. Repéré à <https://books.google.ch/books?id=E-amAwAAQBAJ&pg=PT11&dq=évolution+du+terme+handicap&hl=fr&sa=X&ei=9wdvVf68OsKrsAHqxIeYCg&ved=0CDgQ6AEwBQ#v=onepage&q=évolution%20du%20terme%20handicap&f=false>
- Humphrey, N., & Symes, W. (2013). Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: teacher attitudes, experience and knowledge. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 32–46. Repéré à http://www.researchgate.net/profile/Wendy_Symes/publication/233065784_Inclusive_education_for_pupils_with_autistic_spectrum_disorders_in_secondary_mainstream_schools_teacher_attitudes_experience_and_knowledge/links/02e7e524eb9b1f01bc000000.pdf
- Ialongo, A.-G. (2007). *Conditions pour réussir l'intégration scolaire* (Travail présenté pour satisfaire aux exigences du cours ETA6966, Université de Montréal, Québec). Repéré à <http://comprof.ca/communications/ehdaa%20ialongo.pdf>
- Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *Nouvelle revue de l' AIS*, 2 (22), 162-172.
- Jones, A., & Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-1103. doi : 10.1007/s10803-010-0957-3
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung Von Einstellungen (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 83–94.
- Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Montréal, Québec : Groupe Beauchemin.

Lavigne, E. (2012). L'autisme: un trouble complexe et encore mal compris. *Mag Santé*. Repéré à <http://www.planetesante.ch/Mag-sante/Grossesse-Enfants/L-autisme-un-trouble-complexe-et-encore-mal-compris>

Legendre, N. (2012). Parcours scolaire de Titouan. Dans C. Philip, G. Magerotte, & J.-L. Adrien (dir.), *Scolariser des élèves avec autisme et TED* (p. 29-40). Paris, France : Dunod.

Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (LHand) ; RS 151.3. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20002658/201307010000/151.3.pdf>

LOI sur l'enseignement spécialisé du 25 mai 1977 (LES) ; RS/VD 417.31. Repéré à http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=5180&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=8&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

LOI sur l'enseignement obligatoire du 7 juin 2012 (LEO) ; RS/VD 400.02. Repéré à http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=870673&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=0&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJL=true&outformat=pdf&isModifiante=false

McGregor, E., & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 5(2), 189–207.

Mertler, C. A. (2003). Patterns of response and nonresponse from teachers to traditional and web surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(22), 1–17. Repéré à <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=22>

Morin, J., & Battalio, R. (2004). Construing Misbehavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 251–254.

Myers, A., & Hansen, C. H. (2003). *Psychologie expérimentale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Office fédérale de la statistique (OFS). (2014). *Élèves et étudiants (SDL) : manuel technique pour le relevé 2014/15*. Repéré à http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/infothek/erhebungen_quellen/blank/blank/sdl/03.html

Organisation des Nations Unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Repéré à <http://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20122488/index.html>

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2000). *Classification internationale du fonctionnement du handicap et de la santé : project final, version complète*. Repéré à <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>

Organisation mondiale de la santé (OMS). (2006). *Classification internationale des maladies : (F80-F89) Troubles du développement psychologique* (Publication no V2B004/2006). Repéré à <http://www.icd10.ch/index.asp?lang=FR&consulter=oui>

Ramel, S. (2008). Intégrer les élèves ayant des besoins particuliers : Quel impact sur l'identité professionnelles des enseignantes et les enseignants de classes ordinaires? *Prismes*, 9, 22–25.

Raynal, F., & Rieunier, A. (2009). Attitude. Dans *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés* (p. 60). Paris, France : ESF.

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General Education Teachers' Relationships with Included Students with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 123–130.



- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59–74.
- Segall, M. J. (2007). *Inclusion of students with autism spectrum disorder: Educator experience, knowledge, and attitudes* (Master of Arts, Université de Georgie, Athens, Georgie).
- Sermier Dessemontet, R. (2012). *Les effets de l'intégration scolaire sur les apprentissages d'enfants ayant une déficience intellectuelle. Une étude comparative* (Thèse de doctorat, Fribourg, Suisse).
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung - Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, (4), 291–307.
- Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation (SESAP). (2002). Missions de l'office de l'enseignement spécialisé. Repéré à <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/oes/missions/>
- Statistique Vaud. (2014). Enseignement spécialisé : des prestations en réponse à des besoins particuliers. *Numerus*, septembre 2014(4), 1–3.
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Repéré à <http://www.handicap-international.fr/bibliographie-handicap/4PolitiqueHandicap/thematique/Education/salamancaFr.pdf>
- Vaincre l'autisme. (s.d.). Qu'est-ce que l'autisme ? Définition. Repéré à <http://www.vaincrelautisme.org/content/definition>

Vienneau, R. (2006). De l'intégration à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7–32.). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.

Wilczenski, F. L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 291-299.

Annexe 1 : Instrument de mesure : ORI-TSA



Opinions des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble du spectre autistique (TSA)

***Obligatoire**

Terminologie:

Les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.

" Intégration scolaire "

Nous entendons par « intégration scolaire », le placement d'enfants en situation de handicap au sein de la classe ordinaire, à temps plein. Cette intégration est non seulement physique, mais également à tous les autres niveaux de la classe (social et cognitif). Ce terme rejoint le sens d'« école pour tous ». Dans cet optique, c'est à l'école d'apporter le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique,...) afin de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

" Élève ayant un TSA "

Le terme TSA signifie Troubles du Spectre Autistique et regroupe toutes les formes d'autisme.

Les élèves ayant un TSA ont un dysfonctionnement au niveau des interactions sociales réciproques, de la communication ainsi que des comportements, des intérêts et des activités à caractère restreint, stéréotypé et répétitif.

De ce fait, ces élèves peuvent présenter, ou non, et à des niveaux de sévérité variables :

- des difficultés à décoder les signaux sociaux et émotionnels
- un manque d'intérêt pour les interactions avec autrui
- des particularités dans la communication verbale et non verbale (intonation monotone, exclusion du "je", gestes sociaux inexistant)
- des difficultés langagières
- des inadaptations et résistances aux changements
- des mouvements stéréotypés et répétitifs
- un attachement inhabituel pour des objets
- des routines ritualisées
- une hyper ou hypo sensibilité
- des troubles anxieux
- une déficience intellectuelle

De plus, certains élèves ayant un TSA manifestent des compétences cognitives particulières (visio-spatiales, mémoire).

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les énoncés suivants?

Veuillez s'il vous plaît répondre selon votre premier sentiment.

Pour cela, effectuez le questionnaire rapidement, mais tout en prenant le temps de bien lire les affirmations.

Il n'y a pas de réponses justes ou fausses. Les plus honnêtes seront les plus utiles pour notre recherche.

Merci de répondre à toutes les affirmations!

1. La plupart des élèves ayant un TSA vont tenter au mieux de réaliser leurs tâches.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA va nécessiter une formation supplémentaire approfondie des enseignants réguliers.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA offre des interactions de groupe mixte qui vont favoriser la compréhension et l'acceptation des différences parmi les élèves.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Il est probable que l'élève ayant un TSA manifeste des problèmes de comportement dans une classe ordinaire.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

5. Les classes ordinaires offrent la meilleure prise en charge pour les élèves ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

6. L'attention supplémentaire devant être accordée aux élèves ayant un TSA le sera au détriment des autres élèves.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Le défi consistant à être scolarisé dans une classe ordinaire va favoriser la progression scolaire de l'élève ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA va exiger des changements significatifs dans l'organisation de la classe.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

9. De plus grandes exigences en terme d'autonomie au sein de la classe ordinaire perturbent les élèves ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

10. Les enseignants réguliers ont les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. La présence d'élèves ayant un TSA ne va pas favoriser l'acceptation des différences de la part des autres élèves de la classe.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

12. Le comportement des élèves ayant un TSA donnera un mauvais exemple aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Continuer »

 Terminé à 33 %

Opinions des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble du spectre autistique (TSA)

*Obligatoire

13. L'élève ayant un TSA va probablement développer des compétences scolaires plus rapidement dans une classe régulière que dans une classe spéciale.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. L'intégration scolaire de l'élève ayant un TSA ne va pas favoriser son indépendance sociale.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

15. Il n'est pas plus difficile de maintenir l'ordre dans une classe ordinaire qui compte un élève ayant un TSA que dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Les élèves ayant un TSA vont monopoliser le temps de l'enseignant régulier.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

17. L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA peut être bénéfique pour les élèves n'ayant pas de besoins particuliers.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Il est probable que les élèves ayant un TSA créent de la confusion dans la classe ordinaire.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

19. Les enseignants réguliers sont suffisamment formés pour enseigner aux élèves ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

20. L'intégration scolaire va probablement avoir un effet négatif sur le développement émotionnel des élèves ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Les élèves ayant un TSA devraient se voir donner toutes les opportunités possibles d'être scolarisés en classe ordinaire.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

22. Le comportement d'un élève ayant un TSA en classe ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe des élèves n'ayant pas de besoins particuliers.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

23. L'enseignement à des élèves ayant un TSA est mieux dispensé par des enseignants spécialisés que par des enseignants réguliers.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

24. La scolarisation en classe spéciale a des effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des élèves ayant un TSA.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. L'élève ayant un TSA ne sera pas isolé socialement dans la classe ordinaire.*

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Un peu en désaccord.	Un peu d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
☐	☐	☐	☐	☐	☐

« Retour »

Continuer »

Terminé à 66 %

Opinions des enseignants réguliers vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble du spectre autistique (TSA)

*Obligatoire

Informations générales

Ces informations nous serviront à affiner l'analyse des données.

Veuillez indiquer ce qui correspond à votre profil.

Sexe*

- ☐ Féminin
☐ Masculin

Degré d'enseignement actuel principal (en Harmos)*

- ☐ 1-2H
☐ 3H
☐ 4H
☐ 3-4H
☐ 5H
☐ 5-6H
☐ 6H
☐ 7H
☐ 7-8H
☐ 8H
☐ 9H
☐ 10H
☐ 11H
☐ Autre :



Degré de formation*

Veillez indiquer le ou les diplôme-s obtenu-s

- ☐ Brevet d'enseignement primaire
- ☐ Bachelor of Arts en enseignement préscolaire et primaire
- ☐ Master en enseignement secondaire I
- ☐ Diplôme d'enseignement spécialisé
- ☐ Master of Arts en enseignement spécialisé
- ☐ Autre :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement*

Nombre d'années d'expérience en intégration scolaire avec un élève ayant un TSA intégré dans votre classe?*

Quel type de formation avez-vous reçu dans le domaine de l'autisme?*

(Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Aucune
- ☐ Apprentissage informel (échanges et/ou observations avec des enseignants spécialisés ou autre spécialistes, parents, collègues,...)
- ☐ Formation personnelle (lectures, documentations, e-learning,...)
- ☐ Conférence
- ☐ Cours de formation continue (par ex. à la Hep ou autre)
- ☐ Formation supérieure (Master, Université, Haute école,...)
- ☐ Autre :

En dehors de votre contexte professionnel, avez-vous ou avez-vous eu une expérience personnelle avec une personne ayant un TSA?*

(Plusieurs réponses possibles)

- ☐ Aucune
- ☐ dans votre famille proche
- ☐ dans votre quartier/voisinage
- ☐ dans votre entourage amical
- ☐ parmi vos connaissances
- ☐ parmi vos camarades de classes (scolarité/études)
- ☐ Autre :

Commentaires :

Nous vous remercions infiniment pour votre collaboration !

Veuillez cliquer sur "envoyer" pour valider vos réponses!

« Retour

Envoyer

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

100 % : vous avez réussi.

Annexe 2 : Questionnaire Pré-test

HEP - Mémoire professionnel

Maillyss Poirer & Aurélie Vuillermoz

Pré-test du questionnaire « Opinions des enseignants réguliers face à l'intégration scolaire des élèves ayant un trouble du spectre autistique (TSA) ».

Nom et prénom (en cas de précision) :

Veuillez cocher les réponses de la manière suivante : [x]

Mail pour le questionnaire

Chères enseignantes, chers enseignants,

Nous nous permettons de vous contacter car nous menons une recherche dans le cadre de notre formation à la Hep-Vaud.

Le but de notre mémoire de recherche est de récolter les opinions des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un Trouble du Spectre Autistique (TSA).

En tant qu'enseignant-e-s régulier-ière-s, vous êtes – ou serez des acteurs importants dans ce processus ! Par conséquent, votre avis est essentiel !

Pour cela, nous vous invitons à remplir notre **questionnaire en ligne (maximum 15 minutes)** en cliquant sur le lien suivant :

Bien évidemment, vos réponses resteront anonymes et strictement confidentielles. Nous vous remercions de répondre d'ici **au 3 avril 2015**.

Nous restons à votre disposition pour tout renseignement complémentaire

([REDACTED])

Merci d'avance pour votre collaboration et meilleures salutations,

Maillyss Poirer et Aurélie Vuillermoz

1. Est-il adapté ? (précis, donne envie, longueur, infos données...) OUI [] NON []

Si non, pourquoi ?

Contenu du questionnaire

1. Définitions :

- « Intégration scolaire » : Est-elle assez claire et précise pour vous ?

OUI [] NON []

Si non, pourquoi ?

- « Elèves ayant un TSA » : Est-elle assez claire et précise pour vous ?

OUI [] NON []

Si non, pourquoi ?

2. Les questions sont-elles clairement formulées ? OUI [] NON []

Si non, quels sont les items qui vous ont posé problème et pourquoi ?

Items à problèmes :

Mise en page

1. Est-ce qu'il y a trop d'items par page ? OUI [] NON []

Si oui, combien d'items par page seraient convenables?

2. La lisibilité est-elle adéquate? OUI [] NON []

Si non, pourquoi ?

Temps

Combien de temps avez-vous mis pour faire le questionnaire ? _____ min.

Informatique

1. Pour réaliser le questionnaire, avez-vous utilisé : Un MAC [☐] Un PC [☐]

2. Avez-vous rencontré des problèmes pour ouvrir le questionnaire en ligne ?

OUI [☐] NON [☐]

Si oui, lesquels ?

3. Avez-vous rencontré des problèmes informatiques durant le questionnaire ?

OUI [☐] NON [☐]

Si oui, lesquels ?

4. Avez-vous réussi à valider vos réponses sans problème ?

OUI [☐] NON [☐]

Si non, quel était le problème ?

Merci pour votre collaboration ☺ !

Maïlyss Poirer & Aurélie Vuillermoz

Annexe 3 : Courriel aux enseignants

Chères enseignantes, chers enseignants,

Nous nous permettons de vous contacter car nous menons une recherche dans le cadre de notre formation à la Hep-Vaud.

Le but de notre mémoire de recherche est de récolter les opinions des enseignants vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un Trouble du Spectre Autistique (TSA).

En tant qu'enseignant-e-s régulier-ière-s, vous êtes – ou serez des acteurs importants dans ce processus ! Par conséquent, votre avis est essentiel !

Pour cela, nous vous invitons à remplir notre QUESTIONNAIRE EN LIGNE (MAXIMUM 10 MINUTES) en cliquant sur le lien suivant :

----- <http://goo.gl/forms/dZauYzHUVs> -----

Bien évidemment, vos réponses resteront anonymes et strictement confidentielles. Nous vous remercions de répondre d'ici au 3 AVRIL 2015.

Nous restons à votre disposition pour tout renseignement complémentaire

([REDACTED])

Merci d'avance pour votre collaboration et meilleures salutations,

Maïlyss Poiret ([REDACTED]) & Aurélie Vuillermoz ([REDACTED])

Annexe 4: Demande d'autorisation à la Direction

Monsieur le Directeur,

Dans le cadre de ma formation à la HEP, je réalise actuellement mon mémoire de Bachelor en enseignement préscolaire et primaire, en collaboration avec une autre étudiante. Au travers de ce dernier, nous nous intéressons aux attitudes des enseignants vaudois du cycle 1 et 2, face à l'intégration des élèves ayant des TSA (troubles du spectre autistique).

Dans le but d'aboutir à nos recherches et de récolter suffisamment de données, je souhaiterais envoyer par mail, d'ici à début mars, notre questionnaire aux enseignants concernés de votre établissement.

C'est pourquoi, je vous demande votre autorisation concernant l'envoi par mail de notre questionnaire à tous les enseignants des degrés 1P à 8P du [REDACTED], notamment en récupérant leurs adresses mails dans le classeur d'adresses Educenet2 ou au secrétariat.

En vous remerciant d'avance pour votre collaboration, je vous prie d'agréer, Monsieur le Directeur, mes salutations distinguées.

Aurélie Vuillermoz, en collaboration avec Maïlyss Poiret.

Annexe 5 : Tableau récapitulatif des résultats (ORI-TSA)

N°	Items 1 (positifs)	Items 2 (négatifs)	Bénéfices de l'intégration scolaire	Gestion de classe	Habiletés perçues à enseigner	Progrès scolaire
1	La plupart des élèves ayant un TSA vont tenter au mieux de réaliser leurs tâches.					3.68
2		L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA va nécessiter une formation supplémentaire approfondie des enseignants réguliers.			2.09	
3	L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA offre des interactions de groupe mixte qui vont favoriser la compréhension et l'acceptation des différences parmi les élèves.		4.38			
4		Il est probable que l'élève ayant un TSA manifeste des problèmes de comportement dans une classe ordinaire.		1.76		
5	Les classes ordinaires offrent la meilleure prise en charge pour les élèves ayant un TSA.					2.24
6		L'attention supplémentaire devant être accordée aux élèves ayant un TSA le sera au détriment des autres élèves.		2.59		
7	Le défi consistant à être scolarisé dans une classe ordinaire va favoriser la progression scolaire de l'élève ayant un TSA.					3.85
8		L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA va exiger des changements significatifs dans l'organisation de la classe.		2.09		
9		De plus grandes exigences en terme d'autonomie au sein de la classe ordinaire perturbent les élèves ayant un TSA.				2.32
10	Les enseignants réguliers ont les compétences nécessaires pour travailler avec des élèves ayant un TSA.				2.06	
11		La présence d'élèves ayant un TSA ne va pas favoriser l'acceptation des différences de la part des autres élèves de la classe.	4.41			
12		Le comportement des élèves ayant un TSA donnera un mauvais exemple aux élèves n'ayant pas de besoins particuliers.	5.06			
13	L'élève ayant un TSA va probablement développer des compétences scolaires plus rapidement dans une classe régulière que dans une classe spéciale.					3.56

14		L'intégration scolaire de l'élève ayant un TSA ne va pas favoriser son indépendance sociale.	3.88			
15	Il n'est pas plus difficile de maintenir l'ordre dans une classe ordinaire qui compte un élève ayant un TSA que dans une classe où il n'y a pas d'élève ayant un TSA.			3.09		
16		Les élèves ayant un TSA vont monopoliser le temps de l'enseignant régulier.		2.29		
17	L'intégration scolaire des élèves ayant un TSA peut être bénéfique pour les élèves n'ayant pas de besoin particulier.		3.79			
18		Il est probable que les élèves ayant un TSA créent de la confusion dans la classe ordinaire.		3.32		
19	Les enseignants réguliers sont suffisamment formés pour enseigner aux élèves ayant un TSA.				1.65	
20		L'intégration scolaire va probablement avoir un effet négatif sur le développement émotionnel des élèves ayant un TSA.	4.47			
21	Les élèves ayant un TSA devraient se voir donner toutes les opportunités possibles d'être scolarisés en classe ordinaire.					3.56
22	Le comportement d'un élève ayant un TSA en classe ne requiert généralement pas plus de patience de la part de l'enseignant que le comportement en classe des élèves n'ayant pas de besoins particuliers.			2.24		
23		L'enseignement à des élèves ayant un TSA est mieux dispensé par des enseignants spécialisés que par des enseignants réguliers.			1.59	
24		La scolarisation en classe spéciale a des effets bénéfiques sur le développement social et émotionnel des élèves ayant un TSA.	2.76			
25		L'élève ayant un TSA ne sera pas isolé socialement dans la classe ordinaire.	3.35			
Score m (dimensions)			4.01	2.48	1.85	3.2
Score m Total			3.04			

Résumé

Depuis de nombreuses années l'intégration scolaire est un sujet de controverse. Dans un contexte vaudois en évolution vers une *école pour tous*, nous nous sommes interrogées sur les attitudes des enseignants face à ce changement. En effet, celles-ci sont un gage de réussite dans l'intégration scolaire d'élèves à besoins spécifiques. De plus, il semble que les élèves ayant un TSA sont régulièrement intégrés en classe ordinaire. Or, ces élèves semblent être un défi à l'intégration scolaire en vue de leurs difficultés comportementales et sociales. C'est pourquoi, nous nous sommes questionnées sur les attitudes des enseignants réguliers vaudois vis-à-vis de l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA.

Dans le but d'évaluer globalement leurs attitudes à l'égard d'une telle intégration scolaire, nous avons élaboré un questionnaire ORI-TSA. Celui-ci comporte une adaptation des items ORI de Sermier Dessemontet, Benoit et Bless (2011), ainsi qu'un questionnaire sociodémographique. Par la suite, nous l'avons transmis à tous les enseignants réguliers de deux établissements vaudois.

À l'issue des résultats, nous avons pu décrire des attitudes plutôt négatives envers l'intégration scolaire des élèves ayant un TSA. En outre, il semble que les enseignants réguliers soient plutôt en accord avec le principe d'intégration scolaire de ces élèves, mais moins concernant sa mise en pratique.

Pour conclure, nous estimons qu'une étude similaire à plus grande échelle serait pertinente en vue de notre faible taux de participation. En outre, nous nous interrogeons sur les raisons de ces attitudes plutôt négatives à l'égard de l'intégration scolaire de ces élèves. La perspective d'un prolongement de notre recherche semble donc nécessaire.

Mots clés:

Intégration scolaire – Inclusion scolaire – Attitudes – Enseignants réguliers – Élève ayant un Trouble du Spectre Autistique (TSA) – Classe régulière