



**HAL**  
open science

# Les conditions favorables à l'inclusion en milieu ordinaire d'élèves atteints d'autisme scolarisés en ULIS

Alice Duprez

► **To cite this version:**

Alice Duprez. Les conditions favorables à l'inclusion en milieu ordinaire d'élèves atteints d'autisme scolarisés en ULIS. Education. 2013. dumas-00868853

**HAL Id: dumas-00868853**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868853>**

Submitted on 2 Oct 2013

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

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

**MASTER SMEEF  
SPECIALITE « PROFESSORAT DES ECOLES »  
DEUXIÈME ANNEE (M2)  
ANNEE 2012/2013**

**TITRE DU MEMOIRE**

**Les conditions favorables à l'inclusion en milieu ordinaire d'élèves atteints d'autisme scolarisés en ULIS.**

|   |                           |
|---|---------------------------|
| <b>NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE :</b> | <b>Mme Agnès DESBIENS</b> |
| <b>DISCIPLINE DE RECHERCHE :</b>                                | <b>Psychologie</b>        |
| <b>NOM ET PRENOM DE L'ETUDIANT :</b>                            | <b>DUPREZ Alice</b>       |
| <b>SITE DE FORMATION :</b>                                      | <b>Villeneuve d'Ascq</b>  |
| <b>SECTION :</b>  | <b>5</b>                  |

# Sommaire

---

|   |       |
|---|-------|
| I/ Introduction .....   | p. 2  |
| A) Définition du handicap .....   | p. 2  |
| B) La scolarisation des enfants handicapés .....                        | p. 3  |
| C) Pourquoi ce mémoire de recherches .....                              | p. 4  |
| D) Problématique et hypothèses .....                                    | p. 4  |
| II) Eléments théoriques .....   | p. 5  |
| A) Un peu d'histoire .....  | p. 5  |
| B) La population étudiée .....  | p. 6  |
| C) Les ULIS .....   | p. 8  |
| III) Méthodologie .....   | p. 10 |
| A) Les participants .....   | p. 10 |
| 1. Présentation des professeurs .....                                   | p. 10 |
| 2. Présentation des élèves .....  | p. 11 |
| B) Le matériel .....  | p. 13 |
| 1. Les questionnaires .....   | p. 13 |
| 2. La mesure d'auto-perception de l'enfant face à ses compétences ..... | p. 13 |
| 3. La grille d'observation .....  | p. 13 |
| C) Procédure .....  | p. 14 |
| D) Plan d'expérience .....  | p. 15 |
| E) Traitement statistiques .....  | p. 15 |
| 1. Traitement des informations recueillies par les questionnaires ..... | p. 15 |
| 2. Traitement des informations recueillies par le SPP de Harter .....   | p. 16 |
| 3. traitement des observations recueillies en classe .....              | p. 17 |
| 4. Traitement du Score d'Inclusion des Elèves .....                     | p. 17 |
| F) Hypothèses opérationnelles et statistiques .....                     | p. 18 |
| IV) Résultats .....   | p. 18 |
| A) Résultats concernant les questionnaires .....                        | p. 18 |
| 1. Résultats concernant les CPAI .....                                  | p. 18 |
| 2. Résultats concernant le SCAP .....                                   | p. 19 |
| B) Résultats concernant le SPP de Harter .....                          | p. 20 |
| C) Résultats des observations .....                                     | p. 20 |
| D) Résultats des SIE .....  | p. 22 |
| V) Discussions .....  | p. 23 |
| A) Interprétation des résultats .....                                   | p. 23 |
| B) Limites de l'étude .....   | p. 24 |
| VI) Conclusion .....  | p. 25 |
| Bibliographie .....   | p. 26 |
| Annexes .....   | p. 28 |
| Quatrième de couverture .....   | p. 36 |

# I) Introduction

---

## A) Définition du handicap

En 2010, le Ministère de la Santé a estimé à plus de cinq millions le nombre de personnes handicapées, dont près de 250 000 enfants et adolescents. Chacun peut avoir sa propre vision et sa propre définition du handicap, mais en France, c'est la Loi du 11 février 2005, pour l'égalité des droits et des chances et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, qui définit la notion de handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques [handicap moteur], sensorielles [handicap visuel et/ou auditif], mentales [handicap mental], cognitives ou psychiques [handicap psychique], d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant* ».

Jusqu'en 1997, c'est l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) qui définissait le handicap selon la trilogie de WOOD : le handicap consisterait donc à un désavantage ou une infirmité plaçant un individu en état d'infériorité et cela à plusieurs niveaux : la déficience, l'incapacité et le désavantage social. Mais face à la demande pressante de nombreux professionnels de la réadaptation et des milieux associatifs, le projet expérimental de l'OMS fut révisé et abouti en 2000, suite à la proposition d'un dispositif intermédiaire CIH-2, adopté en mai 2001 par l'Assemblée mondiale de l'OMS sous l'intitulé « Classification du fonctionnement, des handicaps et de la santé » (CIF). Il y a alors cinq niveaux, définis par cette dernière :

- « *Les **fonctions organiques** désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques)* »,
- « *Les **structures anatomiques** désignent les parties du corps humain, telles que les organes, les membres et leurs composantes* »,
- « *Une **activité** signifie l'exécution d'une tâche ou le fait pour une personne de faire quelque chose* »,
- « *La **participation** signifie l'implication dans une situation de la vie réelle.* »,
- « *Les **facteurs environnementaux** constituent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie* ».

Selon M. FARDEAU, directeur scientifique et médical de l'Institut de Myologie et président du Comité d'éthique en recherche médicale et en santé de l'INSERM, bien que cette théorie soit actuellement remise en question afin de trouver une alternative plus optimiste en y intégrant des « *facteurs contextuels et environnementaux* », le « *"handicap" n'en reste pas moins l'aboutissement d'un processus, désignant les limitations de la personne dans sa participation à la vie sociale* ».

## **B) La scolarisation des enfants handicapés**

La scolarisation des enfants porteurs de handicap fut longue à se mettre en place. Mais la loi de 2005, a largement contribué à l'évolution de la scolarisation de ces enfants. En effet, selon le rapport au Président de la République de 2010 de M. Paul BLANC, sénateur des Pyrénées-Orientales, le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers se serait accru de 33% entre 2005 et 2010, dont une part croissante d'élèves handicapés en milieu scolaire ordinaire, passant alors de 1,3 à 1,7% : en 2005, sur 11 842 604 élèves de tous niveaux scolaires, 151 523 avaient un handicap soit 1,3% de la population scolaire, tandis qu'en 2010 pour 12 031 984 d'enfants inscrits dans les écoles et dans tous les niveaux, 201 388 étaient handicapés, soit 1,7%.

Toujours selon le rapport de Paul BLANC, à la rentrée 2010, 272 900 élèves handicapés (en incluant ceux placés dans des établissements ou services spécialisés) étaient scolarisés (soit une hausse de 6,8 par rapport à la rentrée précédente), dont 74% scolarisés en milieu ordinaire et 26% en établissements spécialisés (médico-sociaux et hospitaliers). Aussi, en milieu ordinaire, les élèves peuvent être scolarisés soit de façon individuelle ; c'est-à-dire que l'enfant évolue au sein d'une classe ordinaire dans une école, un collège ou un lycée, avec une aide particulière ou des aménagements si l'élève en a besoin, mais sa scolarisation peut également être collective ; lorsque son handicap est incompatible avec la classe ordinaire. Dans ce cas, il intègrera une CLIS (Classe d'Inclusion Scolaire) pour le premier degré, ou une ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) pour le second degré. L'enfant sera encadré par un enseignant spécialisé qui adaptera alors son enseignement en fonction des besoins de l'élève et de son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).

## C) Pourquoi ce mémoire de recherche

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, je m'attarderai principalement sur la scolarisation des élèves atteints de Troubles Envahissants du Développement, et plus précisément des autistes. En effet, ma mère étant, de son premier métier, éducatrice auprès d'adolescents handicapés mentaux, et actuellement AVS d'un jeune autiste scolarisé en ULIS au sein d'un collège, je me sens partiellement sensibilisée par cet aspect du handicap. De plus, en tant que future enseignante qui, par la loi du 11 février 2005, devra ouvrir ses portes aux élèves porteurs de handicap, je me dois d'avoir une première approche des difficultés que je suis susceptible de rencontrer, et de connaître les facteurs qui feront de cette inclusion en classe ordinaire une réussite. Cela me permettra d'appréhender différemment le handicap pour mieux adapter ma pédagogie face à l'hétérogénéité des élèves. Aussi, je souhaite par la suite me spécialiser pour pouvoir enseigner dans le secondaire auprès d'élèves à besoins éducatifs particuliers, et ainsi contribuer tant que possible à leur insertion sociale et participer à la poursuite de leur cursus scolaire dans les meilleures conditions. L'enjeu de cette recherche sera d'abord « *civique, citoyen et solidaire* » en montrant que cette forme de handicap n'est pas une fatalité pour ceux qui en sont atteints, puis l'enjeu sera éducatif puisqu'il s'agira alors de comprendre le dispositif ULIS, à mi-chemin entre la classe ordinaire et la classe spécialisée, destiné à inclure au mieux par une pédagogie différenciée d'inclusion, et enfin me rendre compte des conditions les plus favorables à l'inclusion des autistes scolarisés en ULIS.

## D) Problématique et hypothèses

Cette recherche a pour viser de mieux comprendre comment les élèves TED sont accueillis dans les classes ordinaires et quelles peuvent être les conditions favorables à cette inclusion.

Nous poserons alors l'hypothèse que :

- pour une bonne inclusion le professeur doit remplir

que l'inclusion des élèves atteints d'autisme en classe ordinaire est un fait du professeur non spécialisé, que la représentation du handicap de l'élève autiste par l'enseignant non spécialisé, sa motivation au travail et le caractère imposé ou choisi de l'inclusion interfèrent directement sur la bonne inclusion en classe ordinaire de l'élève atteint de TED,

soit : sur un nombre conséquent d'heures d'inclusion en classe ordinaire, une adaptation ou non des contenus et des consignes, une volonté de la part de l'élève d'être inclus dans telle ou telle matière et enfin sur le sentiment de compétence de l'élève.

## II) Éléments théoriques

---

### A) Un peu d'histoire

D'un point de vue historique, et jusqu'au XXème siècle, la représentation du handicap excluait les enfants handicapés mentaux des écoles ordinaires parce qu'il fallait « *préserver la vie scolaire normale* ». En plusieurs décennies, le changement de regard sur le handicap a permis l'évolution législative dans un souci de reconnaissance du droit à l'instruction et à l'inclusion des personnes handicapées et particulièrement celles atteintes d'autisme.

En 1879, Désiré Magloire Bourneville (médecin de l'hôpital de Bicêtre), qui a pour projet thérapeutique « *l'intégration* », remarque que l'hétérogénéité des groupes associée aux interactions organisées entre chacun d'entre eux entraînaient l'épanouissement des enfants confiés. Il découvre donc l'importance de l'école pour ces enfants, d'où sa demande de création de classes annexées aux écoles primaires publiques. En octobre 1904, il fait en sorte que les pouvoirs publics créent une commission interministérielle, « Commission Bourgeoise », qui s'intéresse désormais aux enfants « *arriérés* » éducatibles et les répertorie en plusieurs catégories d'anormaux : les « *sourds-muets* », les « *aveugles* », les « *anormaux médicaux* », les « *instables* », et les « *arriérés* ». Sur 5 015 416 enfants elle en recense 25 584 appartenant aux trois dernières catégories. La Commission ouvrit des classes spéciales avec une éducation spécifique. En 1907, Binet et Simon, psychologues français, définissent les critères d'orientation dans les classes de perfectionnement. Ce sont alors les premières tentatives scientifiques de repérage de la déficience intellectuelle. Sont créés alors par la loi du 15 avril 1909 les « *écoles et classes de perfectionnement pour enfants arriérés* » afin de mettre dans ces établissements spécialisés et sans contact avec les enfants « normaux » ceux qu'on croyait avant d'« *inéducatibles* » pour qu'ils puissent y recevoir une instruction. Cette loi constitue également le texte fondateur (aujourd'hui l'ASH, Adaptation Scolaire et Scolarisation des

Elèves Handicapés). Puis, c'est par la circulaire du 10 février 1944 que l'idée « d'intégration scolaire » germa, précisant que la commission examinerait « *les élèves de la classe de perfectionnement que leur maître signale comme capables d'être replacés dans une classe ordinaire* ». Entre 1950 et 1970, les structures médico-éducatives se multiplient dans un souci d'« *exclusion du handicap* ». Il faudra attendre la Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 pour que premièrement, le terme « handicap » succède à la notion « d'inadaptation » et deuxièmement pour faire de « l'intégration » sociale des handicapés une « *obligation nationale* » et ainsi donner « *l'accès du mineur et de l'adulte handicapés aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et leur maintien dans un cadre ordinaire de travail et de vie* ». En 1991 les CLIS, Classe pour l'Inclusion Scolaire se substituent aux classes de perfectionnement et devront, par une pédagogie différenciée, aider l'élève handicapé du premier degré à « s'intégrer », puis en 1995 la circulaire n°95-124 s'intéresse à l'« *Intégration scolaire des préadolescents et adolescents présentant des handicaps au collège et lycée* », ce qui permettra par la circulaire n°65-125 la création d'UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) et ainsi l'accueil différencié des élèves présentant un handicap mental, dans la continuité des CLIS. Les UPI deviendront des ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) en 2010. Ensuite, la loi du 11 décembre 1996 reconnaît l'autisme comme handicap à part entière. Enfin, la circulaire interministérielle du 8 mars 2005 relative aux personnes atteintes d'autisme précise en outre que « *les dispositions légales en matière de scolarisation des enfants handicapés, renforcées par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées, s'appliquent pleinement aux enfants atteints d'autisme ou de TED* ». La scolarisation en milieu ordinaire des autistes, comme pour tout enfant en situation de handicap, est donc devenue une priorité depuis la loi de 2005.

## **B) La population étudiée**

L'autisme, qui tire son origine du grec « autos » qui signifie « soi-même », est un handicap complexe et encore méconnu.

La Classification Internationale des Maladies (CIM-10) le place dans les Troubles Envahissants du Développement (TED) car il s'agit de troubles intellectuels et cognitifs (qui entrent alors dans la catégorie des déficiences intellectuelles), et PHILIP C. (2009) situe l'autisme parmi les « *troubles neurodéveloppementaux* ». Cette dernière, ainsi que



l'équipe de chercheurs d'EGRON (2010), déterminent l'autisme comme appartenant à une « *triade autistique* » qui implique : une altération des interactions sociales (communication non verbale), une altération du langage (communication verbale) et une restriction des intérêts, du comportement et des activités. Aussi, il n'existerait pas qu'une seule forme d'autisme, mais tout un « *spectre autistique* » qui regroupe les différents profils d'autisme. PHILIP (2003) parle d' « *extrémité haute* » et d' « *extrémité basse* ». Pour la première, il s'agit d'autisme de « haut niveau » qui peut correspondre au syndrome d'Asperger. D'abord découvert par Hans Asperger en 1943, puis repris par Lorna Wing dans les années 1980, il toucherait une « *population sensiblement différente, d'enfants et d'adolescents qui, certes ont des troubles de la communication, mais dont l'intelligence et le langage sont proches, voire parfois supérieurs à la normale* ». Les syndromes sont nombreux :

- Troubles de la communication non verbale : contact visuel absent ou de mauvaises qualités, mimiques pauvres
- Troubles des communications verbales : développement du langage normal voire précoce, sans troubles phonétiques et syntaxiques, mais présence de troubles sémantiques : difficulté à organiser la signification cohérente des propos.
- Troubles de l'interaction interpersonnelle
- Troubles psychomoteurs : gestualité, posture
- Niveau d'intelligence supérieure à la moyenne avec une fréquente originalité de la pensée sans être surdoués
- Vie émotionnelle émoussée.

L'autre extrémité de ce spectre concerne les autistes les plus lourdement atteints. C'est Kanner qui découvre en 1943 cette forme autistique, avec pour caractéristiques premières des troubles du langage et un retard mental. Cette dernière touche environ 80% des personnes atteints d'autisme (les 20% restants concerne alors les autistes de haut niveau).

La scolarisation des autistes rencontre néanmoins des difficultés. En effet, on considère souvent, à tort, les autistes comme des « malades mentaux » ou atteints de « troubles psychiatriques et psychiques ». Ils sont alors envoyés dans des hôpitaux et pris en main par des médecins. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré que les porteurs de ce handicap sont capables d'apprendre; si les enfants autistes bénéficient d'un apprentissage spécifique et précoce, leurs symptômes peuvent diminuer, voire se résorber. De plus, le n° 396 d'avril 2005 de la revue *Etudes et Résultats* de la DREES (Direction de

la Recherche des Etudes de l'Evaluation et de la Statistiques) publié par le Ministère de la Santé, montre qu'en 2001, sur environ 12 000 jeunes autistes ou ayant un syndrome apparenté, 4 500 d'entre eux étaient placés dans des établissements et des services spécialisés et dans cette part d'enfants : « 64% d'entre eux n'ont accès à aucune forme d'apprentissage scolaire (contre 22% pour le reste de la clientèle des établissements et services pour enfants handicapés). [...] Y compris au sein des classes d'âges soumises à l'obligation scolaire (6-16 ans), les enfants non scolarisés sont proportionnellement trois fois plus nombreux quand ils sont atteints d'autisme (ou de syndrome apparenté) que quand ils ne le sont pas (59% dans le premier cas et 17% dans le second). [...] Seuls 10% des enfants d'âge scolaire bénéficient d'une intégration scolaire ou d'une formation professionnelle en milieu ordinaire contre 28% pour les enfants handicapés du même âge ne présentant pas d'autisme ».

Christine PHILIP (2009) explique dans son chapitre « *L'enfant avec autisme a-t-il sa place à l'école ?* » que ces derniers ont le droit à la scolarisation pour acquérir les compétences qui mènent à l'autonomie, afin de réussir leur insertion sociale et professionnelle.

## **C) Les Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS)**

Jusqu'à la mise en service de la circulaire n°2010-088 du 118 juin 2010, les Unités Localisées d'Inclusion Scolaire (ULIS) étaient des Unités Pédagogiques d'Intégration (UPI). FUSTER et JEANNE (1996) relatent qu'elles avaient alors pour vocation « *d'embrasse[r] les dimensions scolaire et sociale de toute intégration en tentant : "d'une part, de scolariser ces élèves, même très partiellement, dans des classes ordinaires (intégration scolaire), et d'autre part de les faire participer à la vie de la communauté scolaire (intégration scolaire)."* ». Ils rappellent également les « *trois dimensions de l'intégration* » : l'« *intégration physique* » qui consiste à être capable de se tenir dans les mêmes lieux que d'autres personnes, l'« *intégration fonctionnelle* », c'est-à-dire pouvoir effectuer les tâches du quotidien comme les personnes ordinaires, et enfin l'« *intégration sociale* » qui permet la mise en place de relations sociales positives avec les pairs.

PHILIP, MAGEROTTE et ADRIEN (2012) expliquent dans leur ouvrage qu'aujourd'hui, il n'est plus question d'« *intégration* » mais d'« *inclusion* ». En effet, l'intégration scolaire, qui s'est développée dans les années 1970 et 1980, consistait alors à accueillir un temps donné et en milieu ordinaire, certains enfants handicapés seulement et les plus lourdement atteints étaient la plupart du temps lésés, d'où une implicite exclusion de ces

derniers. C'est dans les années 1990 que s'impose la « *pédagogie d'inclusion* » qui a pour but d'éliminer « *toute forme d'exclusion* » en scolarisant les enfants atteints de handicap car « *l'école doit répondre aux besoins éducatifs de "tous" les élèves, quels que soient leurs profils* ». VIENNEAU (2006) pense que l'inclusion est bénéfique pour tous, même pour les élèves ordinaires car « *l'inclusion scolaire repose sur l'idée que chaque apprenant étant unique, les écoles et le processus d'enseignement-apprentissage doivent être structurés de manière à ce que chaque élève reçoive une éducation adaptée à ses besoins particuliers* ».

Ainsi, les ULIS n'ont plus pour objectif d'intégrer mais d'inclure les élèves. La différence est notable puisque l'*intégration scolaire* désigne le fait qu'on place un élève ayant des besoins particuliers dans un environnement scolaire adapté à ses besoins, par exemple une classe spéciale dans une école régulière, quant à l'*inclusion scolaire*, elle réfère plutôt au fait qu'on place cet élève, quelles que soient ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier.

Il s'agit donc d'un dispositif de scolarisation collective qui accueille, dans des établissements ordinaires, les enfants handicapés mentaux ou psychiques, dont les autistes, et qui les aide dans leur scolarité. Selon M-C. MEGE-COURTEIX (1999), elles sont importantes pour l'adolescent handicapé, tant pour son inclusion, puisqu'elles « *élargissent et assouplissent considérablement les formes d'intégration* » que pour l'acceptation de sa « *différence* ». EGRON (dir, 2010), dans son ouvrage, présente cette unité. Tout d'abord, c'est la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) qui, en accord avec les parents et par l'affectation de l'inspecteur d'académie, décide de l'orientation en ULIS de l'élève concerné. Ensuite, la mission de cette unité est de permettre la continuité dans les modes de scolarisation des élèves handicapés en mettant en place des objectifs dans le Projet Personnalisé de Scolarisation, tout en développant les apprentissages scolaires, professionnels, culturels et sociaux, et en améliorant l'autonomie de l'élève à besoins particuliers. L'ULIS n'est donc pas une classe, ce qui implique un temps de scolarisation nécessaire dans « *des classes ou division correspondant à son PPS selon ses possibilités et ses besoins* ». Le PPS, évalué tous les ans, doit « *assurer la cohérence de toutes les actions (pédagogiques, éducatives, thérapeutiques, sociales)* ».

Les statistiques de l'Education Nationale indiquent qu'à la rentrée 2011, 20 200 élèves étaient scolarisés en ULIS et le rapport sur la scolarisation des enfants handicapés du sénateur BLANC, révèle que suite à la loi de 2005, le développement des UPI puis des ULIS a largement progressé. En effet, à la rentrée 2006 il y avait 1 009 UPI, puis, grâce

aux instructions du recteur, de nouvelles unités ont vu le jour, notamment en lycées professionnels. En 2011, on comptait alors 2 297 ULIS. Les effectifs ont donc augmenté de plus de 237 % en six ans, permettant la poursuite de la scolarisation de nombreux élèves jusqu'à un baccalauréat.

Cependant, l'inclusion des enfants autistes ne se fait pas sans l'adhésion à quatre principes mentionnés par FUSTER et JEANNE (1996): « *la réceptivité du milieu d'accueil* », c'est-à-dire que l'établissement d'accueil devra se modifier en fonction des besoins des élèves et la formation de l'enseignant qui sera alors spécialisé est plus que nécessaire afin d'adapter ses pratiques pédagogiques et de comprendre au mieux les besoins des enfants atteints d'autisme. Le deuxième principe est « *la perfectibilité de la personne handicapée* », c'est donc prendre conscience que les élèves qui sont accueillis en ULIS sont capables d'apprendre, de s'instruire et de s'éduquer. Puis « *la participation des familles* » est très importante car ces dernières sont des partenaires essentiels et jouent un rôle prépondérant dans l'inclusion de leurs enfants. Il faudra alors les informer de l'évolution de l'enfant ainsi que prendre en compte leurs points de vue et les intégrer au PPS du jeune. Enfin, « *la capacité à communiquer* » est le dernier principe primordial à une bonne inclusion. Il s'agit là de la communication et de la collaboration des différents partenaires de l'inclusion, ainsi que des capacités de communication et d'expression de l'élève qui suscitera ou non une « *reconnaissance sociale* ».

## III) Méthodologie

---

### A) Les participants

Il s'agira de faire participer les professeurs accueillants dans leur classe les élèves TED, ceux ne les accueillants pas et les élèves TED eux-mêmes qui seront sollicités lors de ce mémoire de recherche.

#### *1. Présentation des professeurs :*

Depuis l'emploi du temps de chaque élève, j'ai listé les professeurs accueillant les TED dans leur classe. Ils sont au total 16 et enseignent différentes matières : SVT (x2), EPS

(x4), histoire-géographie (x2), anglais (x2), technologie (x2), musique, chinois, arts plastiques et physique-chimie.

## *2. Présentation des élèves :*

Afin de mieux connaître les enfants qui participent à la recherche, j'ai interrogé leurs AVS qui ont une relation privilégiée avec les eux.

### **Damien :**

Il est un élève de 5<sup>ème</sup> qui est inclus dans les cours suivants : arts plastiques, musique, SVT, anglais, EPS, technologie et histoire-géo. Ces matières ont d'abord été imposées en fonction de leur PPS, mais au fur et à mesure de l'année, si des problèmes perdurent, ils quittent l'inclusion de cette matière pour retourner en ULIS (ceci vaut pour tous les élèves).

D'un point de vue scolaire, Damien a des résultats en dents de scie, ce qui est une spécificité des TED.

Il entretient cependant d'excellentes relations avec ses camarades de classe, notamment avec Kylian qui s'occupe beaucoup de lui lorsque son AVS est absente. Il a de nombreux amis et est parfaitement inclus au sein de la classe.

Malgré tout, Damien est discret en classe, il ne parle pas fort et doit d'abord être en confiance avec le professeur pour pouvoir l'interpeller, ce qui est d'ailleurs un travail de longue haleine pour l'AVS.

En EPS, il a besoin d'être stimulé car ce n'est pas une matière qu'il affectionne particulièrement, et il en est parfois de même en cours sous peine de le « perdre » dans sa bulle.

### **Dylan :**

Il est en 6<sup>ème</sup> et est inclus en anglais, en histoire-géographie, en chinois, en technologie, en arts plastiques, en EPS ainsi qu'en SVT.

Depuis quelques mois il est en décrochage scolaire alors qu'il avait de bons résultats l'année précédente. Il est aussi très lent à l'écrit. Cela est particulièrement dû à des absences répétées acceptées par ses parents.

Il a des amis, mais qui parfois ne tolèrent pas le comportement de Dylan qui a tendance à être « beau parleur (« Oh que vous avez de jolies yeux mademoiselle », par exemple) et même hypocondriaque.

### **Romuald :**

Il est en 5<sup>ème</sup> et suit les cours suivants : histoire-géographie, sciences physiques, anglais, musique, SVT.

D'un point de vue scolaire, il a des bons résultats, voire excellents parfois. Mais il souffre d'un cruel manque de confiance en lui, il est pessimiste, ne supporte pas l'échec ni les erreurs, surtout lorsqu'elles sont commises par un tiers. Aussi, il exige généralement du professeur qu'il l'interroge quand il a la bonne réponse sous peine de se mettre en crise.

Romuald est un enfant maniéré, qui fait beaucoup de grimaces et de cris. Il lui arrive parfois de parler aux objets. Cependant, cela ne lui empêche pas d'avoir de bonnes relations avec ses camarades qui acceptent son handicap, bien qu'il soit influençable et manipulable.

### **Alexandre, 3ème :**

Il est en classe de 3<sup>ème</sup> qui est officielle inclus en technologie, SVT, EPS et arts plastiques. Pour ce qui est des mathématiques, du français et de l'histoire-géographie, il va en ULIS.

Peu à peu ses inclusions sont retirées (il ne va désormais plus en technologie) car il n'arrive plus à suivre, il est en décrochage scolaire notamment du à son handicap.

D'ailleurs il ne vient presque plus au collège. Il a fait des stages en cuisine pour palier : le 1<sup>er</sup> s'est bien déroulé, mais le 2<sup>ème</sup> s'est mal passé à cause de ses crises.

Il n'entretient pas de bonnes relations avec ses camarades, il est souvent mis à l'écart, et n'est pas très intégré dans la classe généralement à cause de son caractère difficile. Son orientation future est l'IMPRO.

Généralement, les élèves lorsqu'ils sont en ULIS sont plus spontanés, plus à l'aise car en petit comité. Ils ont attitude différente par rapport à lorsqu'ils sont en inclusion, ils travaillent à leur rythme souvent sur ordinateur et l'interpellation du professeur est plus simple.

## B) Le matériel

### 1. Les questionnaires

Un questionnaire (annexes 1) élaboré par mes soins sera distribué aux professeurs. Ce questionnaire permettra de déterminer leur représentation du handicap, leur motivation à travailler avec les enfants autistes et si l'inclusion de ces jeunes a un caractère imposé ou choisi. A terme, je devais donc recueillir 16 questionnaires.

NB : je n'ai pu réunir tous les questionnaires distribués. Seuls 9 m'ont été restitués, dont 1 ne pouvant être exploité (il manque une partie). J'ai donc effectué mes analyses en fonction de ces retours.

### 2) La mesure d'auto-perception de l'enfant face à ses compétences

Les élèves atteints d'autisme se verront quant à eux, distribués le questionnaire de compétence perçue (Self-Perception Profile for Children de Susan Harter (1982)) modifié par Pierrehumbert *et al.* (1988) (annexe 3). C'est un instrument qui permet de savoir comment un adolescent évalue personnellement sa « compétence » ou son « adéquation » dans différents domaines de sa vie, ainsi que le jugement plus général qu'il porte sur sa propre valeur en tant que personne. Cette échelle originale est composée de 36 questions réparties en 6 sous-échelles correspondant aux domaines suivants : *Ecole* (compétences scolaires et cognitives), *Social* (compétences relationnelles), *Physique* (compétences sportives), *Apparence* (satisfaction vis-à-vis de son apparence corporelle), *Conduite* (self-control comportemental) et enfin, *Estime de soi globale*, mais dans la version modifiée et que nous utiliserons ici est composée de 30 items réparties dans les catégories cités précédemment.

### 3) La grille d'observation

Afin d'optimiser l'observation en classe (1h par enfant), j'ai réalisé une grille qui reprend différents items (annexe 2) :

- la gestion de l'élève au sein du groupe
- la relation élève/enseignant
- la relation élève/élèves

- l'adaptation pédagogique
- autonomisation de l'élève
- l'évaluation
- la stimulation et la mise en confiance

Chaque rubrique est détaillée afin de rendre plus aisée la phase d'observation.

#### *4) Le Projet Personnalisé de Scolarisation*

J'aurai également besoin du PPS de chaque élève TED pour que je puisse connaître les modalités de leur inclusion en classe ordinaire (emploi du temps, relevés de notes...).

### **C) Procédure**

Les questionnaires ont été distribués aux professeurs du collège au mois de mars pour qu'ils aient le temps de les remplir, bien qu'ils aient eu une date butoir. Il a été convenu qu'ils les rendent au principal adjoint pour que ce dernier puisse me les restituer.

Le 22 mars j'ai fait passer les tests de Harter aux quatre élèves TED.

La passation s'est déroulée de manière individuelle, dans la salle d'ULIS qui était inoccupée pour l'occasion. Nous étions alors assis l'un à côté de l'autre, en confiance, pour que je puisse donner la consigne: *« tu vois, il y a une grille qui est partagée en deux : à droite un certain type d'enfants, à gauche un autre type d'enfant. En lisant ce qui est écrit dans les cases, tu dois essayer de trouver à quel enfant tu ressembles le plus et si c'est « vraiment comme toi » ou si c'est juste « à peu près comme toi »*. Ils ont su répondre instinctivement et de manière autonome, bien que je les aie parfois assistés.

J'ai ainsi recueilli des informations concernant les perceptions de leurs propres compétences, tant sociales que scolaires, ce qui est une indication pour déterminer s'il s'agit ou non d'une bonne inclusion en classe ordinaire.

Le 25 mars j'ai effectué les observations en classes. J'ai donc eu l'occasion d'observer en temps réel le comportement des enfants TED vis-à-vis de leurs camarades et de leur professeur et inversement.



J'ai également eu des conversations actives avec les enseignants spécialisés ainsi qu'avec les AVS qui ont pu m'en apprendre davantage sur les conditions de l'inclusion de leurs élèves, notamment en me fournissant les PPS ainsi qu'en m'expliquant plus en détails la personnalité de chaque élève.

## D) Plan d'expérience

Cette étude aboutit à un plan d'expérience qui comporte plusieurs VI :

### **Les VI :**

- informations sur les TED
- représentation du handicap de l'élève par l'enseignant non spécialisé
- motivation du travail de cet enseignant
- caractère imposé ou choisi de l'inclusion

### **Les VD (inclusion de l'élève TED) :**

- nombre d'heures d'inclusion en classe ordinaire
- adaptation du contenu du cours
- adaptation des consignes
- l'élève a souhaité être inclus dans cette matière
- l'élève se sent bien en classe ordinaire

## E) Traitements statistiques

L'analyse des informations recueillies par les questionnaires, le SPP de Harter et l'observation permettra d'obtenir un « score d'inclusion de l'élève » (sur 5 points) qui sera déterminant pour estimer si les conditions retenues sont favorables ou non à la bonne inclusion du jeune.

### *1) Traitement des informations recueillies par les questionnaires*

Les questionnaires recueillis (8) m'ont permis de connaître le nombre d'enseignants qui possédait les « conditions préalables à l'inclusion » (CPAI), c'est-à-dire l'information sur les TED, la motivation au travail avec les TED, le caractère choisi ou imposé de l'inclusion

d'un élève TED dans sa classe ainsi que sa représentation du handicap, mais aussi le score de compréhension de l'adaptation des pratiques (SCAP).

L'analyse du CPAI se fera par la comptabilisation de points dans chaque rubrique du questionnaire :

- Information sur les TED : A-5 : si oui: 1point, si non : 0point.
- Motivation au travail avec les TED : C-1 : si case cochée  $\geq 3$ : 1point, si  $< 3$  : 0point.
- Choix de l'inclusion : C-2 : une demande personnelle : 1point, sinon 0point.
- Représentation du handicap : D : total sur 30points : si  $\geq 21$  : 1point, si  $< 21$  : 0point.

L'analyse du SCAP reprend l'item « représentation du handicap » ainsi que le résultat /30 obtenu dans le CPAI.

## *2) Traitement des informations recueillies par les SPP de Harter*

Dans le cadre de mon étude, je m'intéresserai principalement aux compétences scolaires (Ecole) et sociales qui seront plus représentatives de l'inclusion des jeunes en classe ordinaire.

L'analyse du SPP se fait également par la comptabilisation de points obtenus.

Pour déterminer les points, il faut d'abord regarder si la première proposition (celle à gauche) est positive ou négative, dans ce cas, la case « vraiment comme moi » à gauche est soit 1, soit 4, et les autres cases sont alors 2,3,4 ou 3, 2, 1.

Pour que ce soit plus clair, j'illustre mon explication par un exemple :

| vraiment comme moi | à peu près comme moi |  |           |  | à peu près comme moi | vraiment comme moi |
|--------------------|----------------------|--|-----------|--|----------------------|--------------------|
| <b>4</b>           | <b>3</b>             | certains enfants ont l'impression de bien travailler à l'école <b>Positive</b> | Mais<br>E | D'autres se demandent s'ils travaillent suffisamment | <b>2</b> <b>X</b>    | <b>1</b>           |
| <b>1</b>           | <b>2</b>             | Certains enfants trouvent difficile de se faire des amis <b>Négative</b>       | Mais<br>s | D'autres trouvent que c'est facile                   | <b>3</b>             | <b>4</b> <b>X</b>  |

**Total: 2 + 4 = 6 points**

Ce questionnaire me permettra alors de connaître le ressenti de l'enfant d'un point de vue scolaire et d'un point de vue social, comment il se place par rapport à son travail en

classe et par rapport à ses relations amicales. Ces données (total du test /120, Ecole /20 et Social /20) seront une indication sur l'efficacité de l'inclusion (si oui ou non l'enfant se sent inclus dans la classe ordinaire).

### *3. Traitement des observations effectuées en classe*

J'effectuerai une analyse des résultats de la grille d'observation afin d'apporter un supplément d'information quant aux conditions d'inclusion des quatre TED par rapport à ce qui a été développé lors de la présentation des élèves.

Cependant, par contrainte de temps notamment, je n'ai pu observer que trois matières différentes (1h par élève mais 1h en anglais, 1h en histoire-géo bien que ce cours fut consacré à l'entraînement à l'ASSR, et 2h en arts plastiques) ce qui n'est pas significatif pour pouvoir analyser le volet de ma grille consacré aux professeurs participant au questionnaire et dont je peux faire le traitement statistique.

Dans cette analyse, je m'attarderai principalement sur le comportement des jeunes et de leurs camarades vis-à-vis de ces derniers pour pouvoir faire ensuite le lien avec leur SPP.

### *4. Traitement du score d'inclusion de l'élève*

Le SIE est trouvé à partir de 5 conditions potentielles que doivent remplir les professeurs pour pouvoir déterminer de la bonne inclusion ou non de l'élève.

Pour obtenir les résultats, j'ai fait appel aux AVS qui sont les premiers témoins et elles ont alors pu me renseigner de façon précise.

Le score total est sur 5points, 1 point par conditions remplie :

- $\geq$  2h d'inclusion en classe ordinaire
- contenu d'enseignement adapté
- consignes adaptées
- l'élève a souhaité être inclus dans cette matière
- l'élève se sent bien en classe ordinaire.

## F) Hypothèses opérationnelles

Au vu des hypothèses théoriques posées précédemment, on s'attend à travers cette étude à obtenir des hypothèses opérationnelles telles que :

- les enseignants qui regroupent au moins trois conditions préalables à l'inclusion (information, motivation, choix de l'inclusion et représentation du handicap) obtiennent un score de compréhension de l'adaptation des pratiques (SCAP) supérieur à ceux qui ont moins de trois CPAI.
- les enseignants qui ont un total de CPAI supérieur ou égal à 3 obtiennent un meilleur score de l'inclusion de l'élève (SIE) que les autres.
- les enseignants ayant un SCAP  $\geq 21$  ont un meilleur SIE que les autres.
- l'élève ayant au SPP un score global supérieur aux autres élèves se sent plus inclus dans la classe et pense mieux travailler à l'école.

## IV) Résultats

---

### A) Résultats concernant les questionnaires

#### 1. Résultats concernant les CPAI

Afin de faciliter la lecture des résultats, je vais donner un numéro à chaque professeur, sous la notation Pn.

|                         | Informations sur les TED | Motivation au travail avec les TED | Choix ou non de l'inclusion | Représentation des élèves TED ( $\geq 21$ ) | Total CPAI |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------------|-----------------------------|---|------------|
| <b>P1 (SVT)</b>         | 1                        | 0                                  | 0                           | 0   | <b>1</b>   |
| <b>P2 (EPS)</b>         | 1                        | 1                                  | 0                           | 1   | <b>3</b>   |
| <b>P3 (arts plast.)</b> | 1                        | 1                                  | 0                           | 0   | <b>2</b>   |
| <b>P4 (EPS)</b>         | 0                        | 1                                  | 0                           | 0   | <b>1</b>   |
| <b>P5 (anglais)</b>     | 1                        | 1                                  | 0                           | 0   | <b>2</b>   |
| <b>P6 (EPS)</b>         | 0                        | 0                                  | 0                           | 0   | <b>0</b>   |
| <b>P7 (SVT)</b>         | 0                        | 1                                  | 0                           | 0   | <b>1</b>   |
| <b>P8 (hist-géo)</b>    | 1                        | 1                                  | 0                           | 1   | <b>3</b>   |
| <b>Total</b>            | 5                        | 6                                  | 0                           | 2   |            |

Au vu des résultats, le choix de l'inclusion d'un élève en classe ordinaire n'étant pas un fait du professeur mais de l'administration, on estimera alors que l'enseignant devra avoir un score d'au moins 3 pour répondre aux CPAI.

Il y a donc :

$$2 P \geq 3$$

$$6 P \leq 3$$

## *2. Résultats concernant le SCAP*

Suite à la comptabilisation des points dans la 4<sup>ème</sup> partie du questionnaire correspondant aux besoins éventuels des élèves autistes (et donc la représentation qu'ont les professeurs de ces enfants), j'ai obtenu les résultats suivants (sur un total de 28 points) :

P1 : 19

P2 : 21

P3 : 15

P4 : 18

P5 : 16

P6 : 15

P7 : 16

P8 : 23

Ce qui donne en définitive :

| SCAP   | Nombre | Moyenne des SCAP | Ecart type |
|--|--------|------------------|------------|
| <b>Professeurs ayant un CPAI <math>\geq 3</math></b> | 2      | 22               |            |
| <b>Professeurs ayant un CPAI <math>\leq 3</math></b> | 6      | 16,5             | 1,64       |

## B) Résultats concernant le SPP de Harter

| SPP                       | Score global | Score Ecole | Score Social | Score Physique | Score Apparence | Score Comportement | Score Valeur propre |
|---------------------------|--------------|-------------|--------------|----------------|-----------------|--------------------|---------------------|
| <b>Romuald</b>            | 84           | 15          | 14           | 13             | 16              | 11                 | 15                  |
| <b>Dylan</b>              | 90           | 14          | 17           | 17             | 8               | 20                 | 14                  |
| <b>Alexandre</b>          | 79           | 15          | 10           | 15             | 11              | 15                 | 13                  |
| <b>Damien</b>             | 82           | 14          | 16           | 13             | 14              | 12                 | 13                  |
|                           | <b>120</b>   | <b>20</b>   | <b>20</b>    | <b>20</b>      | <b>20</b>       | <b>20</b>          | <b>20</b>           |
| <b>Moyenne des élèves</b> | <b>83,75</b> | <b>14,5</b> | <b>14,25</b> | <b>14,5</b>    | <b>12,25</b>    | <b>14,5</b>        | <b>13,75</b>        |

Depuis les résultats, on remarque alors que ces enfants ont une auto-perception de leurs compétences plutôt élevée puisque la moyenne des 4 réunis est de 83,75/120, et qu'ils estiment bien travailler à l'école, la moyenne étant de 14,5/20 mais aussi avoir de bonnes relations avec leurs camarades, le score moyen étant de 14,25/20.

Individuellement et en ce qui concerne le score global, il n'y a pas de différence très marquée entre les élèves, bien que l'écart de points entre Dylan et Alexandre soit plus important qu'avec les autres.

Aussi, d'un point de vue scolaire, les scores sont à peu près égaux, il n'y a donc pas de distinction fondamentale entre tous.

Enfin, en ce qui concerne les relations avec autrui, Dylan se détache largement des autres avec 17/20, et à l'inverse, Alexandre estime être juste à la moyenne.

Il y a alors une corrélation dans les résultats d'Alexandre entre son score global qui est plus faible que les autres et son score juste moyen dans l'item « social ».

## C) Résultats des observations

### **Damien, cours d'anglais :**

En ce qui concerne son comportement, il fut au début de la séance très calme, tout en ayant une écoute active. Mais évoluant dans une classe très bruyante avec des camarades perturbateurs, il a commencé à s'agiter une quinzaine de minutes plus tard, étant à l'affut

des bruits, des discussions entre élèves. Il perdait peu à peu de sa concentration, même son AVS avait du mal à mobiliser toute son attention sur ce qu'expliquait la professeure. Jusqu'à la fin, il n'a pas participé à la leçon, et son AVS à plusieurs reprises devait le reprendre pour ne pas qu'il « entre dans sa bulle ». Il a tout de même effectué son exercice sans comprendre la consigne au début. Il a alors demandé des explications, non pas à l'enseignante mais à son AVS et en ce qui concerne le contenu du cours, Damien a pris en entier.

Damien est plutôt intégré dans le groupe classe; certains élèves parlent avec lui et l'aident. Mais la dynamique du groupe fait que cela génère une gêne dans ses apprentissages, notamment du aux bavardages et aux bruits incessants. Cependant, le handicap de Damien ne semble déranger personne.

#### **Dylan, cours d'arts plastiques :**

Avec ce professeur, la classe est très calme. Il n'y a pas un bruit, ce qui est propice aux apprentissages de Dylan. Ce dernier ne s'agite pas, il écoute le professeur attentivement, regarde vers lui. Il communique facilement avec son AVS, ses voisins (demande si « ça va » par exemple) ainsi qu'avec les personnes extérieures qu'il ne connaît pas (moi par ailleurs : « je suis enchanté de vous connaître chère demoiselle »).

En ce qui concerne le cours, il ne comprend pas tout et demande alors l'aide non pas du professeur, mais de son AVS.

#### **Alexandre, cours d'arts plastiques :**

Alexandre est très attentif à ce que dit le professeur. Il est dans une écoute active.

Bien qu'il soit studieux et appliqué dans la tâche pratique (peinture), dès qu'il s'agit de prendre un cours écrit ou de préparer le matériel, il demande beaucoup l'intervention de son AVS.

Aussi, il a une attitude introvertie lorsque le professeur vient vers lui pour lui donner des conseils sur son travail.

A part son AVS, Alexandre ne communique pas avec les autres élèves de la classe qui d'ailleurs ne semblent pas faire attention à lui. Autant la dynamique du groupe est propice aux apprentissages du jeune, autant l'attitude de ses camarades (et lui vis-à-vis d'eux : beaucoup de réserve) n'est pas propice à une bonne inclusion.

**Romuald, cours d'histoire-géographie (mais ce jour, séance consacrée à l'entraînement à l'ASSR) :**

Romuald durant ce cours fut très calme et très attentif aux questions. Malgré des interventions bruyantes de l'un de ses camarades, il n'a pas semblé dérangé dans son travail. Il a répondu seul aux questions, bien qu'il sollicite parfois son AVS pour l'explication (rapide) d'une question.

Pour ce qui est des relations avec les autres élèves, je n'ai pas réellement pu constater des attitudes particulières puisqu'il ne s'agissait pas d'un cours ordinaire. Il n'y avait donc pas d'interaction avec les autres jeunes. Par contre, j'ai observé en début d'heure qu'avec le professeur le contact est relativement aisé et ce dernier n'hésite pas à s'impliquer dans la tâche de l'élève.

De plus, l'ensemble de la classe est agréable, ce qui est générateur de bonne inclusion.

## **D) Résultats du SIE**

|           | <b>≥ 2h<br/>d'inclusion</b> | <b>Contenu<br/>d'enseignement<br/>adapté</b> | <b>Consignes<br/>adaptées</b> | <b>Elève a souhaité<br/>être inclus dans<br/>cette matière</b> | <b>Elève se sent<br/>bien dans cette<br/>matière</b> | <b>Score<br/>total</b> |
|-----------|-----------------------------|--|-------------------------------|--|--|------------------------|
| <b>P1</b> | 1                           | 0  | 0                             | 0  | 1  | <b>2</b>               |
| <b>P2</b> | 1                           | 0  | 0                             | 0  | 1  | <b>1</b>               |
| <b>P3</b> | 1                           | 0  | 1                             | 0  | 1  | <b>3</b>               |
| <b>P4</b> | 1                           | 0  | 0                             | 0  | 0  | <b>1</b>               |
| <b>P5</b> | 1                           | 0  | 0                             | 0  | 1  | <b>2</b>               |
| <b>P6</b> | 1                           | 0  | 0                             | 0  | 1  | <b>2</b>               |
| <b>P7</b> | 1                           | 0  | 0                             | 0  | 1  | <b>2</b>               |
| <b>P8</b> | 1                           | 1  | 1                             | 0  | 1  | <b>4</b>               |

Les résultats du tableau montrent alors que :

2P = 1

4P = 2

1P = 3

1P = 4

On remarque alors que malgré très peu d'adaptation (un seul professeur adapte réellement son cours au profit du TED), les jeunes se sentent bien avec ces enseignants.



Par contre, concernant la condition « souhait de l'élève », cela n'est pas un fait de l'élève mais des enseignants spécialisés et du principal qui stipulent dans le PPS si l'élève doit suivre ou non cette matière, mais si ce dernier décroche, il est retiré.

## V) Discussions

---

### A) Interprétation des résultats

Un tableau récapitulatif est nécessaire pour une meilleure interprétation des résultats :

|    | CPAI | SCAP | SIE |
|----|------|------|-----|
| P1 | 1    | 19   | 2   |
| P2 | 3    | 21   | 1   |
| P3 | 2    | 15   | 3   |
| P4 | 1    | 18   | 1   |
| P5 | 2    | 16   | 2   |
| P6 | 0    | 15   | 2   |
| P7 | 1    | 16   | 2   |
| P8 | 3    | 23   | 4   |

Ce tableau montre que ma première hypothèse qui supposait que les enseignants qui regroupaient au moins trois conditions préalables à l'inclusion (information, motivation, choix de l'inclusion et représentation du handicap) obtenaient un score de compréhension de l'adaptation des pratiques (SCAP) supérieur à ceux qui ont moins de trois CPAI est ici validée. En effet, les deux professeurs qui ont obtenu 3 CPAI, ont respectivement 21 et 23 au SCAP, ce qui est nettement supérieur aux scores des autres professeurs. Cela suppose alors qu'ils ont pris en compte la nécessité d'adapter les pratiques pour que l'inclusion se passe au mieux.

Aussi, il semble que le nombre de conditions préalables à l'inclusion des élèves ainsi que le score concernant la compréhension d'adapter les pratiques enseignantes n'influent pas sur le score d'inclusion des élèves qui, je le rappelle, suppose au moins 2h d'inclusion dans la classe, un contenu d'enseignement et des consignes adaptés, le souhait de l'élève de suivre cette matière ainsi que son bien être dans ce cours. En effet, en comparant le P2 et le P3, on remarque la différence. Le P2 qui a pourtant 3 CPAI et un SCAP élevé, a obtenu un

SIE de 1, dont le point correspond aux 2h d'inclusion d'un TED dans sa classe. Par contre, le P3 dont le nombre de CPAI était moyen et le SCAP beaucoup plus faible que le P2, obtient un SIE plus élevé (3), dont les points correspondent aux 2h d'inclusion d'un TED dans sa classe, mais aussi l'adaptation des consignes ainsi que le sentiment de bien être de l'élève dans sa classe.

Ensuite, en ce qui concerne les relations inter-élèves, il semble qu'il y ait une corrélation entre ce qui a été expliqué par les AVS, mes observations et le SPP des TED.

Déjà, en reprenant mon hypothèse opérationnelle qui supposait que l'élève ayant au SPP un score global supérieur aux autres élèves se sent plus inclus dans la classe et pense mieux travailler à l'école, il est possible de la valider en regardant le tableau des résultats. En effet, Dylan qui a obtenu le plus de points (90) semble se sentir intégré dans le groupe et avoir des amis puisque son score social est de 17/20. A contrario, Alexandre dont le score global est le plus bas (79) semble moins concerné par les relations sociales puisque son score est de 10. Romuald et Damien semblent également inclus dans des relations amicales au vue de leurs résultats. Le SPP de Harter met donc en lumière les discussions et les observations établies (il a été dit précédemment que Dylan, Romuald et Damien entretenaient de bonnes relations avec leurs camarades, ce qui n'est pas le cas d'Alexandre qui est plutôt rejeté) parce que l'on peut remarquer le lien et surtout la correspondance avec les résultats obtenus.

Ainsi, lorsque l'on observe l'ensemble des résultats, on peut se rendre compte que mon hypothèse de départ qui concernait seulement des conditions afférentes aux professeurs et qui, si réunies, permettaient une bonne inclusion de l'élève dans la classe, n'est pas suffisante au regard des autres données. En effet pour résumer, un professeur réunissant les conditions préalablement citées n'est pas toujours tenu d'adapter ses cours et de faire en sorte que l'élève s'y sente bien. Au contraire, un enseignant qui n'a pas réuni tous ces critères peut juger utile de s'adapter à l'élève pour qu'il se sente le plus inclus possible. Les relations sociales jouent un rôle déterminant dans l'inclusion car l'élève selon s'il est accepté ou non par ses camarades, d'où Alexandre qui a de grosses difficultés dans l'inclusion en classe ordinaire et dont le contact avec les autres élèves est très compliqué.

## B) Limites de l'étude

Il était à la base prévu que le nombre de questionnaires traités soit au nombre de 17.

Les résultats obtenus ne sont peut-être pas représentatifs au vu du manque de données.

L'étude a donc été peut être faussée ou du moins influencée par cette situation.

Pourtant, avoir les réponses de chaque professeur accueillant m'aurait, en plus d'obtenir tous les résultats escomptés, de faire pouvoir un vrai rapprochement entre l'inclusion des élèves concernés et leurs professeurs à chacun, ce qui aurait été pertinent.

De plus, concernant l'observation, il aurait sûrement fallu observer les élèves dans chaque matière pour avoir une réelle représentation de leur inclusion en classe ordinaire parce que j'ai remarqué que selon le professeur, la classe entière n'avait pas la même attitude. Par exemple en arts plastiques, et avec n'importe quelle classe, le calme règne (témoignages des AVS) tandis qu'avec d'autres enseignants leur comportement est tout autre.

Aussi, peut-être aurait-il été utile de donner un petit questionnaire aux élèves TED pour obtenir de façon plus efficace et plus concrète leurs impressions sur leur inclusion.

## IV) Conclusion

---

Je me suis penchée sur cette étude afin de déterminer quelles pouvaient être les conditions favorables à une bonne inclusion en classe ordinaire d'enfants atteints d'autisme. Il est clair que le public qui m'est à la base destiné (2-11 ans) diffère des adolescents que j'ai pu rencontrer, mais mon autre but ici était aussi de découvrir une autre alternative d'accueil que l'IME pour ces jeunes en mal de réussir. Aussi, alors que j'aurai pu m'intéresser principalement au métier d'enseignant spécialisé (professeur des écoles en possession d'un CAPA-SH), j'ai fait le choix de consacrer ce mémoire aux professeurs de collège qui accueillent dans leur classe ces élèves particuliers. Il était pour moi évident qu'en étudiant l'inclusion des TED, il fallait que j'en sache davantage sur les acteurs principaux. En effet, alors que l'enseignant spécialisé offre justement un enseignement spécialisé et adapté, dans une unité spéciale prévue à cet effet et avec des enfants tous atteints d'un handicap (dyslexie, déficience intellectuelle...), le professeur de collège quant à lui doit intervenir

auprès de ces jeunes et leur proposer un accueil « normal », au sein d'une classe « normale ». Ce que je retire alors de cette recherche c'est que le professeur joue un rôle important dans l'inclusion « idéale » du jeune TED, mais pas seulement car pour être inclus au sein d'un groupe, l'élève doit également entretenir des relations sociales positives avec ses pairs.

Enfin, si je tenais tant à faire mon mémoire sur le handicap des élèves, c'est parce qu'en tant qu'enseignante non spécialisée, il se peut que j'accueille moi-même un enfant autiste au sein de ma classe. J'aurai donc aujourd'hui plus de clés pour faire de cette inclusion en classe ordinaire une réussite.

## Bibliographie

---

### Les ouvrages :

EGRON, B (dir. 2010). *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques*. Collection ASH, CRDP Nord-Pas de Calais/CRDP Bretagne.

FUSTER, P et JEANNE P (1996). *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Armand Colin/Masson, Paris.

MEGE-COURTEIX, M-C (1999). *Les aides spécialisées au bénéfice des élèves – une mission de service public*. Paris : ESF éditeur.

PHILIP, C, MAGEROTTE, G, ADRIEN, J-L (2012). *Scolariser des élèves avec autisme et TED, vers l'inclusion*. Dunod, Paris.

VIENNEAU, R (2006) « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion ». In *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (C. Diome et N.ROUSEEAU (p8-32)). Presse Universitaire du Québec, Collection Education-Recherche.

## Les articles, revues, études :

BEAUGUITTE, A (Mai 2006). *Etude sur l'intégration scolaire des enfants autistes en France*. Autistes Sans Frontières.

BLANC, M (Mai 2011). Rapport au Président de la République. *Scolarisation des enfants handicapés*.

Direction de la Recherche des Etudes de l'Evaluation et de la Statistiques (avril 2005). *Etudes et Résultats*, n° 396, 132-134.

Ministère de l'Education Nationale (2009). Guide *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*. SCEREN/CNDP.

PHILIP, C. Brochure *Les enfants autistes ont besoin d'apprendre comme les autres*. Scolarisation et éducation des enfants autistes. Collectif Autisme.

PHILIP, C (Novembre 2009) « L'enfant avec autisme a-t-il sa place à l'école ». In *Réussir à apprendre* (G. CHAPELLE et M. CRAHAY, dir (p199-212). PUF.

## Les sites internet :

- [http://www.espace-ethique.org/fr/popup\\_result.php?k\\_doc\\_lan\\_pk=189](http://www.espace-ethique.org/fr/popup_result.php?k_doc_lan_pk=189), écrit sur l'approche des réalités du handicap de M. FARDEAU, directeur scientifique et médical de l'Institut de Myologie, président du Comité d'éthique en recherche médicale et en santé de l'INSERM.

- <http://www.cofemer.fr/UserFiles/File/Ha2DefHandi.pdf>, définition du handicap par Cofemer : module Handicap - Évaluation – Réadaptation – Réparation médico-légale (2006)

## Annexes

---

Questionnaire sur l'inclusion en classe ordinaire d'élèves atteints de Troubles

Envahissants du Développement

(Professeurs non spécialisés accueillants)

**A) Informations générales**

1- Quelle matière enseignez-vous ? .....

2- Quelles sont les classes dans lesquelles vous enseignez ?  
.....

3- Depuis quand enseignez-vous ? .....

4- Avez-vous eu une formation spécifique sur les élèves atteints de Troubles

Envahissants du Développement (TED) ?  OUI  NON

5- Vous êtes-vous personnellement informé sur les TED ?  OUI  NON

6- Avez-vous été informé des objectifs de l'inclusion ?  OUI

NON

7- Selon vous, l'inclusion des élèves autistes nécessite-elle une adaptation

particulière ?  OUI  NON

Si oui, lesquelles:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
**B) Vos représentations sur le travail d'enseignant avec des élèves ordinaires**

1- Diriez-vous que votre travail d'enseignant auprès d'élèves ordinaires est :

|                       | Pas du tout                |                            |                            | Très                       |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>Agréable :</b>     | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| <b>Motivant :</b>     | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| <b>Enrichissant :</b> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

2- Pensez-vous que votre travail est plutôt :

Un défi à relever       Un travail nécessaire       Les deux

**C) Vos représentations sur le travail d'enseignant avec des élèves à besoins éducatifs particuliers liés au Troubles Envahissants du Développement**

1- Diriez-vous que votre travail lorsque vous incluez des élèves TED dans votre classe est :

|                       | Pas du tout                |                            |                            | Très                       |
|-----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| <b>Agréable :</b>     | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| <b>Motivant :</b>     | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |
| <b>Enrichissant :</b> | 1 <input type="checkbox"/> | 2 <input type="checkbox"/> | 3 <input type="checkbox"/> | 4 <input type="checkbox"/> |

2- Pensez-vous que votre travail est plutôt :

Un défi à relever       Un travail nécessaire       Les deux

3- L'inclusion dans votre classe d'élèves TED était-elle :

- Une demande personnelle
- L'acceptation de la proposition de l'enseignant de l'ULIS
- L'acceptation de la proposition du principal du collège.

#### **D) Les besoins éventuels des élèves autistes :**

1- Selon vous, un élève qui présente des TED peut-il:

- Comprendre les consignes comme n'importe quel élève :  OUI  NON
- Supporter le bruit en classe :  OUI  NON
- Etre placé n'importe où dans la classe (près d'une fenêtre, près d'un mur, devant le bureau, au fond de la classe) :  OUI  NON
- Interpeller directement le professeur ou les autres élèves lorsqu'il ne comprend un exercice :  OUI  NON
- Reconnaître les émotions d'autrui :  OUI  NON
- Comprendre : - un cours oral  OUI  NON
  - un cours associant oral et écrit  OUI  NON
  - un cours oral associant un support visuel (tableaux, cartes, dessins, schémas...)  OUI  NON
- Comprendre les remarques au second degré (ex : tu es sur ton 31 aujourd'hui) :  OUI  NON
- Comprendre les implicites :  OUI  NON
- Faire preuve d'imagination :  OUI  NON
- S'orienter seul dans le collège :  OUI  NON
- Mentir :  OUI  NON



• Exprimer leurs émotions/sentiments :  OUI  NON

2- Selon vous, cet élève a-t-il besoin d'un AVS :  OUI  NON

Si oui, pourquoi (plusieurs choix possibles) :

- Pour comprendre les consignes
- Pour l'aider à s'organiser dans son emploi du temps
- Pour l'aider à se concentrer
- Pour se sécuriser
- Pour se repérer dans le collège
- Pour répondre à la place de l'élève si besoin

3- Pensez-vous que ces élèves :

- sont tous surdoués :  OUI  NON
- sont parfaitement conscients des règles sociales du collège :  OUI  NON

4- Pensez-vous qu'il est nécessaire de se concerter avec l'enseignant de l'ULIS pour (plusieurs choix possibles):

- Connaître les objectifs prioritaires poursuivis pour le jeune
- Décider quand vous viendrez effectuer, auprès des élèves TED, dans l'ULIS, les 25heures prévues
- Décider quand placer les 35heures d'inclusion nécessaires
- Adapter sa pratique enseignante
- Connaître les spécificités de l'élève atteint d'autisme
- Lire le projet individualisé

**Questionnaire de compétence perçue**  
**(traduction et validation du SPP de Harter**  
**par Pierrehumbert, Plancherel et Jankkech-Caretta, 1987)**

| vraiment<br>comme<br>moi | à peu près<br>comme moi |   |           |  | à peu près<br>comme moi | vraiment<br>comme moi |
|--------------------------|-------------------------|---|-----------|--|-------------------------|-----------------------|
|                          |                         | certaines enfants<br>ont l'impression<br>de bien travailler à<br>l'école  | Mais<br>E | D'autres se<br>demandent s'ils<br>travaillent<br>suffisamment                                |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>trouvent difficile<br>de se faire des<br>amis         | Mais<br>S | D'autres trouvent<br>que c'est facile  |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>se sentent doués<br>pour toutes sortes<br>de sport    | Mais<br>P | D'autres ne se<br>sentent pas<br>tellement doués<br>pour le sport                            |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>sont satisfaits de<br>leur taille et de<br>leur poids | Mais<br>A | D'autres enfants<br>aimeraient bien que<br>leur taille et leur<br>poids soient<br>différents |                         |                       |
|                          |                         | Des enfants sont<br>souvent peu<br>satisfaits de leur<br>conduite         | Mais<br>C | D'autres enfants<br>sont plutôt satisfaits<br>de leur conduite                               |                         |                       |
|                          |                         | Il y a des enfants<br>qui ne sont pas<br>satisfaits de leur<br>vie        | Mais<br>V | D'autres enfants<br>sont satisfaits de<br>leur vie.  |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>travaillent<br>lentement à<br>l'école                 | Mais<br>E | D'autres enfants<br>font leur travail<br>rapidement  |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>ont un tas de<br>copains                              | Mais<br>S | D'autres enfants<br>n'ont pas tellement<br>de copains  |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>voudraient bien<br>être meilleurs en<br>sport         | Mais<br>P | D'autres se sentent<br>assez bons comme<br>ça  |                         |                       |
|                          |                         | Des enfants<br>aimeraient que<br>leur corps soit un<br>peu différent      | Mais<br>A | D'autres enfants<br>aiment bien le corps<br>qu'ils ont                                       |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>font toujours les<br>choses bien<br>comme il faut     | Mais<br>C | D'autres, la plupart<br>du temps, ne font<br>pas les choses<br>comme il faut                 |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants<br>sont la plupart du<br>temps contents<br>d'eux-mêmes   | Mais<br>V | D'autres ne sont<br>souvent pas contents<br>d'eux-mêmes                                      |                         |                       |

| vraiment<br>comme<br>moi | à peu près<br>comme moi |   |           |   | à peu près<br>comme moi | vraiment<br>comme moi |
|--------------------------|-------------------------|---|-----------|---|-------------------------|-----------------------|
|                          |                         | Des enfants oublient souvent ce qu'ils ont appris   | Mais<br>E | D'autres peuvent se rappeler facilement les choses                            |                         |                       |
|                          |                         | Il y a des enfants qui ont de la peine à se faire aimer                                     | Mais<br>S | Il y en a d'autres qui savent bien se faire aimer                             |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants pensent qu'ils arriveraient à faire n'importe quel exercice de gymnastique | Mais<br>P | D'autres craignent un peu de ne pas réussir aux exercices                     |                         |                       |
|                          |                         | Des enfants voudraient bien avoir une apparence un peu différente                           | Mais<br>A | D'autres aiment bien leur apparence   |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants font d'habitude les choses comme on le leur demande                        | Mais<br>C | D'autres ne font pas toujours comme on leur demande                           |                         |                       |
|                          |                         | Certains aiment bien le genre d'enfants qu'ils sont   | Mais<br>V | Il y a aussi des enfants qui aimeraient souvent être quelqu'un d'autre.       |                         |                       |
|                          |                         | Des enfants font très bien leur travail en classe   | Mais<br>E | D'autres enfants ne font pas très bien leur travail en classe                 |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants voudraient qu'il y ait plus d'enfants qui les aiment                       | Mais<br>S | D'autres pensent que la plupart des enfants les aiment bien                   |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants trouvent qu'ils sont meilleurs en sport que leurs copains                  | Mais<br>P | D'autres se sentent moins bons qu'eux   |                         |                       |
|                          |                         | Des enfants voudraient bien que leur visage ou leurs cheveux soient un peu différents       | Mais<br>A | D'autres enfants aiment leur visage et leurs cheveux comme ils sont           |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants font des choses en sachant qu'ils ne devraient pas les faire               | Mais<br>C | D'autres ne font pratiquement jamais des choses qu'ils ne devraient pas faire |                         |                       |
|                          |                         | Des enfants sont très contents d'être ce qu'ils sont  | Mais<br>V | D'autres voudraient bien être différents                                      |                         |                       |

| vraiment<br>comme<br>moi | à peu près<br>comme moi |   |                  |   | à peu près<br>comme moi | vraiment<br>comme moi |
|--------------------------|-------------------------|---|------------------|---|-------------------------|-----------------------|
|                          |                         | A l'école, certains enfants ont de la peine à imaginer des réponses aux questions | <b>Mais</b><br>E | D'autres enfants parviennent presque toujours à imaginer des réponses |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants sont bien appréciés par leurs copains                            | Mais<br>S        | D'autres ne sont pas tellement appréciés                              |                         |                       |
|                          |                         | Aux jeux ou aux sports, certains enfants préfèrent regarder plutôt que jouer      | Mais<br>P        | D'autres enfants préfèrent jouer plutôt que regarder                  |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants pensent qu'ils ont un physique agréable                          | Mais<br>A        | D'autres enfants pensent qu'ils n'ont pas un physique agréable        |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants sont d'habitude très agréables avec les autres                   | Mais<br>C        | D'autres pensent qu'ils pourraient être parfois plus agréables        |                         |                       |
|                          |                         | Certains enfants sont souvent mécontents de ce qu'ils font                        | Mais<br>V        | D'autres sont plutôt contents de ce qu'ils font                       |                         |                       |

E (école) : Compétence cognitive (scolaire)

S (social) : compétence sociale

P : (physique) : compétence physique

A (apparence) : Apparence physique

C (Comportement) : compétence comportementale

V (valeur propre) : sentiment général de satisfaction par rapport à soi

| Rubrique   | Oui / Non | Observations / Remarques |
|--|-----------|--------------------------|
| <b>I) Gestion de l'élève au sein du groupe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sa place dans la classe ?</li> <li>• Intégration de l'élève au groupe-classe ?</li> <li>• Travaux individuels spécifiques pour l'élève ?</li> <li>• Réduction de la prise de note ?</li> </ul>   |           |                          |
| <b>II) Relation élève / enseignant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adaptation du langage ?</li> <li>• L'enseignant est-il plus présent auprès de l'élève ?</li> <li>• Prend-il parfois l'élève à part ?</li> <li>• L'enseignant développe-t-il une gestuelle destinée à capter l'attention ?</li> <li>• Fait-il davantage d'oral, d'écrit ?</li> <li>• Reformulations par l'enseignant ?</li> <li>• Explications individuelles supplémentaires ?</li> </ul> |           |                          |
| <b>III) Supports pédagogiques</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents différents de ceux des autres ?</li> <li>• Simplification de la tâche scolaire ?</li> <li>• Aménagement matériel ?</li> </ul>   |           |                          |
| <b>IV) Autonomisation de l'élève</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail très suivi ?</li> <li>• Tâches en autonomie ?</li> <li>• Mise à disposition libre de matériel ?</li> <li>• Fiches, fichiers, méthodes pour aider l'élève ?</li> <li>• Plus de temps pour réaliser différentes tâches ?</li> </ul>  |           |                          |
| <b>V) Evaluation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simplification ?</li> <li>• Travail préalable de préparation ?</li> <li>• prise en compte des difficultés ?</li> <li>• Mêmes critères que les autres ?</li> <li>• Evaluations plus courtes ?</li> <li>• Adaptation des consignes ?</li> <li>• Temps supplémentaire ?</li> </ul>  |           |                          |
| <b>VI) Stimulation, mise en confiance</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Renforcements positifs, encouragements ?</li> <li>• Suivi spécial de l'élève ?</li> <li>• Bilans réguliers pour les progrès ?</li> <li>• Valorisation dans la participation de l'élève ?</li> </ul>   |           |                          |
| <b>VII) Comportement de l'enseignant</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prend-il en compte le handicap de l'élève ?</li> <li>• A-t-il le même comportement qu'avec les autres élèves ?</li> </ul>  |           |                          |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- plus autoritaire</li> <li>- plus laxiste</li> <li>• Laisse-t-il l'élève discuter avec les autres ?</li> <li>• Laisse-t-il l'élève se déplacer dans la classe ?</li> <li>• Communique-t-il avec l'élève ?</li> <li>• Communique-t-il avec l'AVS ?</li> <li>• Adapte-t-il ses contenus ?</li> <li>• Adapte-t-il ses consignes ?</li> <li>• Laisse-t-il l'élève passif ?</li> <li>• fait-il participer l'élève ?</li> </ul>  |  |  |
| <p><b>VIII) Comportement de l'élève TED</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecoute-t-il le professeur ?</li> <li>• Prend-il le cours en entier ?</li> <li>• Demande-t-il l'aide de son AVS ?</li> <li>• Communique-t-il avec les autres élèves ?</li> <li>• Communique-t-il avec son AVS ?</li> <li>• Comprend-t-il le cours ?</li> <li>• Comprend-t-il les consignes du 1<sup>er</sup> coup ?</li> <li>• S'agite-il ?</li> <li>• Reste-t-il calme ?</li> <li>• Réagit-il aux bruits environnants ?</li> <li>• Reste-t-il dans sa « bulle » ?</li> <li>• Participe-t-il à la vie de la classe ?</li> <li>• Participe-t-il à la leçon ?</li> </ul> |  |  |
| <p><b>IX) Comportement du groupe-classe</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communique-t-il avec le TED ?</li> <li>• Interagit-il avec lui ?</li> <li>• L'aide-t-il ?</li> <li>• Se moque-t-il de lui ?</li> <li>• Entretient-il une relation amicale avec lui ?</li> <li>• Le considère-t-il comme un handicapé ?</li> <li>• Prend-t-il en compte son handicap ?</li> <li>• Le gêne-t-il dans ses apprentissages ?</li> <li>• Génère-t-il ses crises ?</li> <li>• A-t-il un impact positif sur lui ?</li> <li>• La dynamique de classe est-elle propice à une bonne inclusion ?</li> </ul>   |  |  |

# Quatrième de couverture

---

La scolarisation des enfants handicapés est un fait d'actualité, notamment depuis la loi du 11 février 2005. Il n'est pas rare que la perspective scolaire d'un adolescent atteint d'autisme soit des centres spécialisés tels que l'IME ou l'hôpital de jour. Cependant, il existe d'autres alternatives qui permettent une inclusion en classe ordinaire de ces jeunes : les ULIS, qui sont intégrées aux collèges et lycées. Les élèves peuvent alors y suivre une scolarité normale tout en ayant des cours spécialisés en fonction de leurs besoins.

Dans ce mémoire, il est question de déterminer les conditions favorables à l'inclusion des élèves handicapés en classe ordinaire scolarisés en ULIS, notamment par le traitement de questionnaires distribués aux professeurs accueillants, par la mesure de l'auto-perception des compétences des élèves concernés ainsi que par des discussions et des observations qui à terme, mèneront à connaître quelles sont ces conditions.